



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Compromiso y factores asociados al rendimiento económico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la UB

Mercè Navarro Calafell

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

**Compromiso y factores asociados al rendimiento  
académico en estudiantes de educación musical del  
grado de maestro de la UB**

Mercè Navarro Calafell

Barcelona, 2022



# UNIVERSITAT DE BARCELONA

## **Compromiso y factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la UB**

Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las  
Humanidades.

Línea de investigación: Didàctica del patrimoni, las artes y el  
turismo cultural

Mercè Navarro Calafell

Directores: José Gustems Carnicer y Caterina Calderón Garrido

Tutor: José Gustems Carnicer

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis directores de tesis Josep y Caterina, por la dedicación y disponibilidad infinita que han tenido a lo largo de todo el proceso. Su profesionalidad, compromiso y bondad siempre serán para mí un referente personal y profesional.

A mi marido Xavi, por su gran ayuda durante todos estos años. Por comprender y querer este proyecto profesional tanto como yo. Gracias por todas las palabras de aliento que me ha dado y que han sido decisivas en los momentos más difíciles.

A mis hijos Pol y Elisabeth por su paciencia y por cederme su tiempo para que pudiera estudiar. Gracias por entenderme y hacer juntos de la tesis un proyecto de familia.

A mi madre Carme por estar siempre allí y ser un ejemplo de fortaleza. A mi padre, Miquel, por ser mi fuente de inspiración en todos los retos profesionales, por haber puesto la primera semilla de la ilusión en este proyecto y su ayuda incondicional a lo largo del camino.

Y a las amigas que han estado a mi lado y que con su cercanía me han animado a seguir adelante; a Marisa, Mara Teresa, Carmen, Rosa, Marta y Roser.

Gracias a todos porque sin ellos no hubiera sido posible.

## RESUMEN

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la incorporación de la tutoría como una función docente en la universidad, es un proceso fundamental. La Universitat de Barcelona, además de transmitir y generar conocimiento, debe ayudar a los alumnos de manera personalizada en el desarrollo de sus capacidades y competencias personales y profesionales. En la mención de Educación Musical del grado de maestro, estudios recientes enfatizan la importancia que posee para estos estudiantes la acción tutorial y el asesoramiento académico, personal y profesional. Con esta investigación se espera conocer el grado y tipo de *engagement*, motivación, estrés, afrontamiento, autoeficacia y rendimiento académicos de los estudiantes de la mención en educación musical y de los grados de Maestro en Educación Infantil, Primaria y doble titulación, con el fin de establecer relaciones entre dichas variables y poder diseñar propuestas para mejorar y complementar el plan tutorial de dichos estudios. Se trata de un estudio de tipo exploratorio prospectivo de carácter transversal, que combina metodología descriptiva y correlacional a partir de cuestionarios, entrevistas y *focus group*. La muestra es de 610 estudiantes de la mención de educación musical (mención) y de las otras titulaciones de grado de maestro de Primaria, Infantil, y la doble titulación en la UB. Así mismo, se contará con la participación de un número relevante de profesorado de los distintos grados y de la Mención de Educación Musical de la UB. Respecto al compromiso académico, los resultados indican un grado de compromiso moderado. Entre las variables implicadas, las puntuaciones más altas se han obtenido en el compromiso académico, motivación de logro y como variable obstaculizadora, el malestar psicológico. Han sido identificadas como implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico el nivel socioeconómico, el rendimiento académico (nota media) y las subescalas de vigor, dedicación y absorción (como variables facilitadoras). Con relación a los resultados obtenidos en las entrevistas al profesorado, el 42% de los entrevistados creen que el compromiso de sus alumnos es moderado, llegando al 100% en el caso de la Mención de Educación Musical. Mientras que el 90% de los estudiantes (en el *focus group*) lo describen como mínimo o desvinculado. Respecto al compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial de la UB, ambos colectivos coinciden en la necesidad de que los alumnos tengan un tutor de referencia en la Facultad y que el compromiso de los profesores repercute “totalmente” en el compromiso de los estudiantes (100%).

Con todo ello se espera poder difundir entre la comunidad científica datos relevantes para la profesión y la formación docente de los maestros de educación musical, así como señalar pautas de actuación del profesorado de estos grados para implementarlas en el futuro plan tutorial de estos estudios y, por consiguiente, mejorar el compromiso académico de los estudiantes.

### **PALABRAS CLAVE**

Compromiso académico, rendimiento académico, plan de acción tutorial, Formación de maestros, Educación Musical.

### **ABSTRACT**

In the European Higher Education Area (EHEA), the incorporation of tutoring as a teaching function at the university is a fundamental process. The University of Barcelona, in addition to transmitting and generating knowledge, must help students in a personalized way in the development of their personal and professional abilities and skills. In the mention of Music Education, recent studies emphasize the importance of tutorial action and academic, personal and professional advice for these students. With this research it is expected to know the degree and type of engagement, motivation, stress, coping, self-efficacy and academic performance of music education students (mention) and of the degrees of Teacher in Early Childhood Education, Primary and double degree, in order to establish relationships between these variables and be able to design proposals to improve and complement the tutorial plan of said studies. This is a cross-sectional prospective exploratory study that combines descriptive and correlational methodology. The sample to be obtained will be approximately 610 students from Music Education, Primary, Infant, and double degree degrees at the UB. Likewise, there will be the participation of a relevant number of music education professors from the UB. Regarding academic commitment, the results indicate a moderate degree of commitment. Among the variables involved, the highest scores were obtained in academic commitment, achievement motivation, and as a hindering variable, psychological distress. The socioeconomic level, the academic performance (mean grade) and the subscales of vigor, dedication and absorption (as facilitating variables). In relation to the results obtained in the interviews with teachers, 42% of those interviewed believe that the commitment of their students is moderate, reaching 100% in the case of the Music Education Mention.

While 90% of the students (in the focus group) describe it as minimal or disengaged. Regarding the commitment and resources of the UB's Tutorial Action Plan, both groups agree on the need for students to have a reference tutor in the Faculty and that the commitment of the professors "totally" affects the commitment of the students (100%). With all this, it is hoped to be able to disseminate relevant data for the profession and teacher training of music education teachers among the scientific community, as well as to point out action guidelines for teachers of these degrees to implement them in the future tutorial plan of these studies and, therefore, improve the academic engagement of students.

**KEYWORDS:**

Academic commitment, academic performance, tutorial action plan, teacher training, music education.

# ÍNDICE

## INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>I.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	17
	<b>1.1 Motivación y justificación</b> .....	17
	<b>1.2 Problemas planteados</b> .....	20
	<b>1.3 Objetivos e hipótesis</b> .....	22
	<b>1.4 Organización formal del trabajo</b> .....	24
<b>II.</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	26
	<b>2.1 Compromiso académico o <i>Engagement</i></b> .....	26
	2.1.1 Aproximaciones al concepto de compromiso académico.....	26
	• Consideraciones iniciales.....	26
	• Compromiso académico e investigación.....	28
	• Definiciones del compromiso académico.....	29
	2.1.2 Dimensiones del compromiso académico.....	34
	• Dimensión conductual.....	37
	• Dimensión emocional.....	37
	• Dimensión cognitiva.....	38
	2.1.3 Modelos explicativos del compromiso académico.....	38
	• El Modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova et al., 2010) .....	39
	• El modelo de Newmann y los Modelos de Contexto Escolar (Newmann et al., 1992) .....	41
	• El Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989) .....	42
	• El Modelo de Autosistema de Procesamiento (Connell et al., 1994, Skinner et al., 2011) .....	45
	• El Modelo de Prevención <i>Check and Connect</i> (Christenson y Reschly, 2010) .....	46
	2.1.4 El compromiso académico hasta llegar a la etapa universitaria.....	47
	• El compromiso académico en la etapa de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.....	49



- El perfil del estudiante universitario a nivel biológico, cognitivo, psicológico y social..... 53
- El compromiso académico en la etapa universitaria.....54

2.1.5 El compromiso académico en el contexto de la educación musical..... 59

- La educación musical en el desarrollo cognitivo y rendimiento académico del estudiante.....59
- La educación musical en el compromiso y otros factores asociados en los estudiantes.....60

**2.2 Compromiso académico y variables psicológicas relacionadas .....64**

2.2.1 Motivación en estudiantes universitarios.....64

- La Teoría de la Autodeterminación en el compromiso académico.....64
- Modalidades de motivación: Metas de Logro..... 68
- La motivación en la educación musical..... 70

2.2.2 Estrategias de afrontamiento.....72

- Estrategias de afrontamiento: concepto y clasificación..... 72
- Estrategias de afrontamiento en el compromiso y rendimiento académicos.....75
- Estrategias de afrontamiento en la educación musical.....78

2.2.3 Autoeficacia.....81

- La autoeficacia: origen y concepto en el ámbito educativo.....81
- La autoeficacia en el compromiso académico.....85
- La autoeficacia en la educación musical.....89

2.2.4 El estrés.....92

- El estrés: origen y concepto.....92
- El estrés en el compromiso y rendimiento académicos.....95
- El estrés en la educación musical.....99

2.2.5 Psicopatología.....101

- Psicopatología: definición y clasificación.....101
- Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar en la infancia, adolescencia y etapa universitaria.....103

• Investigaciones que relacionan la Psicopatología con el compromiso académico.....	107
• Psicopatología en la educación musical.....	110
<b>2.3 El grado de maestro en la Universitat de Barcelona.....</b>	<b>113</b>
2.3.1 Contexto y contenido académico.....	113
• El Espacio Europeo de Educación Superior y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje en las universidades españolas.....	113
• Plan de Acción Tutorial en las universidades en España.....	119
• Plan de Acción Tutorial en las universidades en Catalunya.....	122
2.3.2 Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona.....	127
• Origen y marco normativo de la Educación Musical en el grado de maestro.....	127
• Plan de estudios de la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona.....	129
• Prueba de acceso a la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona.....	130
• Perfil del estudiante de la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona.....	132
• La tutoría en la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona.....	133
2.3.3 Compromiso académico y Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación.....	139
• El compromiso académico y su relación con la tutoría en la universidad: investigaciones al respecto.....	139
• Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación de la UB...	143
• Plan de Acción Tutorial y compromiso académico en la Facultad de Educación.....	154
<b>2.4. Consideraciones finales del marco teórico .....</b>	<b>159</b>
<b>III. METODOLOGIA .....</b>	<b>162</b>
<b>3.1 Diseño metodológico.....</b>	<b>162</b>

<b>3.2 Participantes</b> .....	162
<b>3.3. Instrumentos de recogida de datos</b> .....	162
3.3.1 Evaluación del compromiso académico y otras variables asociadas en los estudiantes universitarios.....	163
• Cuestionario sociodemográfico.....	163
• Pruebas y escalas psicométricas de evaluación del compromiso académico y de otras variables psicológicas asociadas.....	163
3.3.2. Entrevista semiestructurada a profesorado .....	170
• Proceso de diseño y validación de la entrevista sobre el compromiso académico a profesorado de la UB.....	172
3.3.3. <i>Focus group</i> con alumnado .....	174
• Proceso de diseño y validación del <i>focus group</i> sobre compromiso académico a los estudiantes de maestro de la UB.....	175
<b>3.4 Procedimiento</b> .....	176
<b>3.5 Consideraciones éticas del estudio</b> .....	177
<b>3.6 Análisis y gestión de los datos</b> .....	178
<b>IV. RESULTADOS</b> .....	180
<b>4.1. Características generales de la muestra</b> .....	180
<b>4.2. Análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en las variables         estudiadas</b> .....	199
<b>4.3. Identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y         mantenimiento del compromiso académico en la muestra</b> .....	210
<b>4.4. Análisis de las diferencias entre los alumnos de la Mención de Educación         Musical y el resto de estudiantes, en las variables en         estudio</b> .....	216
<b>4.5. Resultados de las entrevistas a profesorado de los grados de maestro de         la UB</b> .....	226
<b>4.6. Resultados del <i>focus group</i> con alumnado de los grados de maestro de la         UB</b> .....	246

<b>V.</b>	<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>257</b>
	<b>5.1. Descripción general de la muestra y comparación con otros estudios similares.....</b>	<b>257</b>
	<b>5.2. Análisis de las diferencias analizadas entre hombres y mujeres respecto a otros estudios.....</b>	<b>264</b>
	<b>5.3. Identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en otros estudios.....</b>	<b>266</b>
	<b>5.4. Análisis de las diferencias entre los alumnos de la mención de educación musical y el resto de estudiantes.....</b>	<b>268</b>
	<b>5.5. Resultados de las entrevistas a profesorado y del focus group sobre el compromiso académico a profesorado de la UB en comparación con otros estudios.....</b>	<b>271</b>
<b>VI.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>276</b>
	• <b>Limitaciones y prospectiva.....</b>	<b>289</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>291</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>338</b>
	Anexo 1. Contacto inicial por email para la entrevista al profesorado.....	338
	Anexo 2. Presentación del proyecto, protocolo y consentimiento de participación para el alumnado.....	339
	Anexo 3. Entrevistas al profesorado.....	341
	Anexo 4. Focus group con alumnado.....	381

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1. Comparación de modelos de compromiso, dimensiones y sus definiciones.....	35
Tabla 2. Tipos del compromiso según Christenson y Reschly, 2010.....	46
Tabla 3. Etapas del desarrollo.....	48
Tabla 4. Principales tareas evolutivas en la etapa infantil según el tipo de compromiso.....	50
Tabla 5. Principales tareas evolutivas en la etapa primaria según el tipo de compromiso.....	51
Tabla 6. Elementos de la Teoría de las Metas de Logro.....	69
Tabla 7. Tipos de afrontamiento, según el modelo de Moos (1993, 1995) .....	73
Tabla 8. Clasificaciones teóricas de las estrategias de afrontamiento.....	75
Tabla 9. Las asignaturas de música en las titulaciones de grado de maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona .....	129
Tabla 10. Tipos del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.....	148
Tabla 11. Descripción de la muestra.....	181
Tabla 12. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019).....	182
Tabla 13. Comparativa entre nuestro estudio y el estudio de Oporto (2017) en las estrategias de afrontamiento.....	186
Tabla 14. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Raccanello, Brondino, Pasini y De Bernardi (2014) en motivación de logro.....	188
Tabla 15. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013) en motivación académica.....	190
Tabla 16. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Rebetz, Rochat, Barsics y Van der Linden (2014) en motivación académica.....	193
Tabla 17. Comparativa entre nuestro estudio y el estudio de Gustems, Calderón, Calderón y Martín (2020) en malestar psicológico.....	194
Tabla 18. Puntuaciones comparativas entre hombres y mujeres, en compromiso académico.....	199
Tabla 19. Puntuaciones en estrategias de afrontamiento y comparación entre hombres y mujeres.....	201
Tabla 20. Puntuaciones en motivación de logro en hombres y mujeres.....	203
Tabla 21. Puntuaciones en motivación académica en hombres y mujeres.....	205

Tabla 22. Puntuaciones en psicopatología en hombres y mujeres.....	207
Tabla 23. Puntuaciones en malestar psicológico en hombres y mujeres.....	208
Tabla 24. Correlación entre compromiso y la nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total.....	212
Tabla 25. Puntuaciones comparativas entre estudiantes de educación musical y el resto, en compromiso académico.....	216
Tabla 26. Puntuaciones en estrategias de afrontamiento y comparación entre estudiantes de educación musical y el resto.....	218
Tabla 27. Puntuaciones en motivación de logro en alumnado de educación musical y del resto de titulaciones.....	220
Tabla 28. Puntuaciones en motivación académica en estudiantes de educación musical y del resto de titulaciones.....	221
Tabla 29. Puntuaciones en procrastinación en estudiantes de educación musical y el resto de titulaciones.....	223
Tabla 30. Puntuaciones en malestar psicológico en hombres y mujeres.....	224
Tabla 31. Perfil del profesorado de Educación de la UB.....	227

## FIGURAS

Fig. 1. Subtipos de participación, indicadores y resultados (adaptado de Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006) .....	33
Figura 2. Modelo de predicción del desempeño académico (Salanova et al., 2010) .....	40
Figura 3. Factores que influyen en el compromiso académico ante las tareas escolares (Newmann et al., 1992) .....	42
Figura 4. Modelo de Participación e Identificación (Finn, 1989) .....	44
Figura 5. Relación entre las dimensiones del desarrollo de Arto (1993) y las dimensiones del compromiso académico.....	52
Figura 6. Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Zabalza, 2003) .....	114
Figura 7. Interacción entre factores asociados al rendimiento académico (Vargas, 2007) .....	169
Figura 8. Entrevista al profesorado de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.....	173
Figura 9. <i>Focus group</i> a los estudiantes de la UB sobre compromiso académico en los grados de maestro .....	176
Figura 10. Puntuaciones en compromiso académico (UWES) en nuestra muestra y el estudio de Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019). .....	182
Figura 11. Nota promedio de los alumnos en las diferentes titulaciones.....	183
Figura 12. Nota promedio de los alumnos en los diferentes cursos académicos.....	184
Figura 13. Puntuaciones comparativas en nota promedio entre nuestro estudio y el estudio de Gustems, Calderón y Calderón (2019).....	184
Figura 14. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Oporto (2017) en las estrategias de afrontamiento.....	187
Figura 15. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Raccanello et al. (2014), en motivación de logro.....	189
Figura 16. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Ramírez et al. (2013) en motivación académica.....	190

Figura 17. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y los estudios de Cheng, Gully y Eden (2001) y de Oporto (2017) en autoeficacia.....	191
Figura 18. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y los estudios de Serrano y Andreu (2016) y de Oporto (2017) en estrés percibido (PSS-10).....	192
Figura 19. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Rebetez et al. (2014).....	194
Figura 20. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Gustems et al. (2020) en malestar psicológico.....	195
Figura 21. Compromiso académico de hombres y mujeres.....	200
Figura 22. Nota media de hombres y mujeres. ....	200
Figura 23. Estrategias de afrontamiento de hombres y mujeres. ....	202
Figura 24. Motivación de logro de hombres y mujeres.....	204
Figura 25. Motivación académica de hombres y mujeres.....	205
Figura 26. Autoeficacia de hombres y mujeres.....	206
Figura 27. Estrés percibido de hombres y mujeres.....	207
Figura 28. Procrastinar en hombres y mujeres.....	208
Figura 29. Puntuación del BSI de hombres y mujeres.....	209
Figura 30. Correlaciones significativas entre compromiso y nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total.....	215
Figura 31. Compromiso académico de estudiantes de educación musical y el resto.....	217
Figura 32. Nota media de estudiantes de la mención de educación musical y del resto.....	217
Figura 33. Estrategias de afrontamiento de estudiantes de educación musical y del resto.....	219
Figura 34. Motivación de logro en alumnado de educación musical y del resto de titulaciones.....	220



Figura 35. Motivación académica de los estudiantes de educación musical y los del resto de titulaciones.....	222
Figura 36. Autoeficacia de estudiantes de educación musical y del resto de titulaciones.....	222
Figura 37. Estrés percibido de alumnado de educación musical y del resto de titulaciones.....	223
Figura 38. Procrastinar de alumnado de educación musical y del resto de titulaciones.....	224
Figura 39. Puntuaciones del BSI de estudiantes de educación musical y del resto de titulaciones.....	225
Figura 40. Resultados de las entrevistas sobre el compromiso académico al profesorado de la UB.....	245
Figura 41. Resultados del <i>focus group</i> sobre el compromiso académico a los estudiantes de la UB.....	256

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Motivación y justificación

Como docente y especialista de música en un centro público de infantil y primaria durante los últimos 17 años (2005 a 2022), y como profesora asociada recientemente del departamento de Didácticas Aplicadas de la Universitat de Barcelona, he tenido la oportunidad de tutorizar y evaluar a estudiantes especialistas en Educación Musical, en periodo de prácticas del título de diferentes universidades.

Esta experiencia me ha sido muy positiva por el hecho de compartir las mismas inquietudes y proyecto profesional y me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre la formación universitaria en el área de educación artística-musical: cómo afecta la música a la formación integral de las personas, el proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental, el logro de las competencias básicas del currículo, el desarrollo de la dimensión de la imaginación y la creatividad, las dimensiones sociales, la empatía, el bienestar, etc.

No obstante, uno de los aspectos que, a menudo, me ha llamado la atención en estos estudiantes es el tipo de compromiso que adquieren con los alumnos al realizar sus primeras prácticas. Aunque la mayoría vienen dispuestos a aprender, su motivación es algo distinta, dependiendo de sus circunstancias personales, capacidades y proyección profesional. Parece como si su compromiso y vinculación con la música les implicara de una manera más profunda.

Como tutora de prácticas, en el proceso de evaluación de estos “practicantes”, creo que es fundamental contemplarlos en su globalidad y ello supone reflexionar sobre toda una serie de variables internas –algunas ya anunciadas previamente- que les capacitan para comprometerse con los retos diarios de la realidad escolar. En el contexto educativo, la investigación empírica sobre el *engagement* es muy reciente y existen pocos trabajos publicados al respecto.

La primera definición de *engagement* académico vino de la mano de Finn (1989) como principal elemento teórico para comprender el abandono escolar. En las últimas décadas han surgido varias teorías que relacionan la implicación y participación de los estudiantes en actividades universitarias con el rendimiento académico. En esta línea, en el año 2000 se elaboró la encuesta *Nacional Survey of Student Engagement* (NSEE) en Estados

Unidos y Canadá, para evaluar cómo y qué aprenden los estudiantes y el grado en el que éstos se implican eficazmente en tareas académicas para así poder indagar acerca de cómo perciben lo que han aprendido a lo largo del periodo de formación universitaria (Lutz y Culver, 2010).

Actualmente, la coincidencia de estas circunstancias pedagógicas, juntamente con las sugerencias de los directores de esta tesis, motivan el objetivo de esta investigación: compromiso y factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la UB.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde nos encontramos, la incorporación de la tutoría como una función docente en la universidad, es un proceso fundamental. En este sentido, la Universitat de Barcelona (UB desde aquí), además de cumplir con la tarea de transmitir y generar conocimiento, debe preocuparse por ayudar a los alumnos de manera personalizada a adaptarse a la vida universitaria, a aprovechar los recursos que ofrece la universidad, a mejorar su rendimiento académico, a seleccionar las asignaturas más adecuadas y también a prepararlos para su inserción profesional. Por todo ello, podemos considerar la tutoría universitaria como una contribución educativa global dirigida a impulsar el desarrollo integral del alumnado en las dimensiones intelectual, afectiva, personal y social.

La ayuda al alumnado en esta etapa de su formación resulta esencial para elaborar y revisar sus aspiraciones académicas, profesionales y personales a lo largo de todo el periodo de aprendizaje llevado a cabo en la universidad. Asimismo, en el contexto de las prácticas escolares, este asesoramiento es fundamental, ya que tendrá un impacto en la comunidad educativa en diferentes ámbitos: en el ámbito docente, en el de su especialidad, en el alumnado, en la escuela y en las familias.

El desarrollo de las acciones de tutoría y orientación implica la coordinación de las acciones de los centros escolares con las acciones de la universidad. En este sentido, universidades como la UB se plantean acompañar al estudiante en el proceso de adaptación e integración en los estudios, asesorarle en la definición de un proyecto formativo, así como facilitar el aprovechamiento académico y también la orientación profesional en la planificación de la transición al finalizar su formación, actividades todas ellas encaminadas a la integración académico-social del estudiante, incluyendo las dimensiones personales y sociales (Ferrer, 2003; Rodríguez Espinar, 2004).

En la Facultad de Educación de la UB, el sistema tutorial universitario es un recurso que contribuye al desarrollo integral del alumnado. Una atención personalizada que se materializa en actividades formativas y de orientación entre profesor-alumno, ajustada a las circunstancias, necesidades y características del alumnado. Todo ello repercute directamente en el compromiso académico de los estudiantes y asegura la calidad del sistema tutorial universitario; uno de los estándares de acreditación relevantes en las evaluaciones de las universidades mejor valoradas a nivel internacional.

Concretamente, en la mención de Educación Musical del grado de maestro en Educación Primaria, estudios recientes enfatizan la importancia que posee para estos estudiantes la acción tutorial y el asesoramiento académico, personal y profesional. Según Cremades et al., *“los estudiantes consideran necesario tener un profesor que sea el referente de cada mención, que les apoye, oriente y resuelva las dudas que no plantean en las tutorías ordinarias, por falta de confianza o timidez”* (Cremades, García, Miraflores y Ramírez, 2016, p. 430). En esta línea, se realizó un estudio descriptivo exploratorio en estudiantes de segundo, tercer y cuarto cursos de los grados de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de la UB, con el fin de conocer de primera mano la vinculación entre la tutoría y las asignaturas de Educación Visual y Plástica y detectar las preferencias de las necesidades del alumnado vinculado con asignaturas de la materia (Carceller, Castell y Martín, 2018). Los resultados obtenidos confirmaron que una amplia mayoría del alumnado (80%) opinaba que las tutorías eran necesarias y se comprobó cómo el alumnado otorgaba un valor diferencial a las tutorías según la materia. Concretamente, una mayoría (72%) opinó que deben ser abordadas de forma distinta en función del área de conocimiento, adaptando las tutorías a su propia especificidad, aunque por lo general, los alumnos distinguieron entre materias de tipo práctico y materias de tipo teórico.

Tras valorar el estado de la cuestión de la acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje en las universidades españolas en nuestra investigación, podemos constatar que las tutorías en el grado de maestro de la Facultad de Educación se plantean como fundamentales en el marco del compromiso académico. Este acompañamiento profesorado-alumnado favorece las relaciones educativas positivas, la autoestima, el compromiso y el esfuerzo de superación de los estudiantes. Es decir, la acción tutorial resulta de gran valor como elemento de la calidad de la enseñanza.

Personalmente, me resulta gratificante observar la evolución del compromiso académico de los estudiantes a lo largo de su formación universitaria, ya que de éste dependerá una docencia de calidad en sus futuros alumnos, finalidad esencial del sistema educativo.

## **1.2 Problemas planteados**

Las actuales circunstancias contextuales de escasez de recursos humanos y económicos han agravado progresivamente la situación académica de algunos centros. Por ese motivo, la UB a partir del curso 2012-13 dejó de reconocer la tutoría universitaria como tarea docente incluida en la dedicación de sus docentes y los departamentos han dejado de asignar profesorado para tal tarea, por lo que en algunos grados, como los de maestro, la tutorización y orientación del alumnado recae en manos de jefes de estudios y del vicedecanato del Área Académica, así como en profesorado que atiende al alumnado de forma voluntaria y ocasional. En otras facultades de la UB y otras universidades se cuenta para ello con la participación voluntaria de alumnado de cursos superiores (tutorías entre iguales), tanto en modalidad presencial como mediante consultas virtuales por correo electrónico o *Whatsapp*.

Por otra parte, la concepción ideal de las tutorías es difícil ponerla en práctica en el desarrollo real de las asignaturas y, pese a que la mayoría de los profesores las percibe como fundamentales, todavía es escaso el número que las realiza, solo exclusivamente a petición del alumnado, llegando al extremo de poder acabar el curso sin haber mantenido ninguna tutoría con sus alumnos. La dificultad que implica poder atender a todos los estudiantes en asignaturas con una ratio elevada, a su vez, obliga a que gran parte de los docentes opte por tutorías grupales, más por una cuestión organizativa y de gestión del tiempo que por motivaciones académicas. Para ello, se dedican algunas sesiones de la asignatura a realizar tutorías con todo el grupo clase (Torres, Castell y Martín, 2018).

La formación universitaria actual de los grados de maestro continúa apostando por una formación personal paralela a su formación profesional (Gibbs, 2001). Asimismo, para Gallego (1999) el aumento de la oferta de enseñanza universitaria ha conllevado la diferenciación entre las distintas universidades, por una parte, y por otra, a la consideración de la orientación y la tutoría como un factor de calidad de la enseñanza.

Dentro del programa MIF (2006), la Universitat de Barcelona entiende que se debe situar la acción tutorial como un indicador clave a la hora de determinar la calidad de sus

programas de grado y máster oficial. Por ello, en el 2017 se implantó en la Facultad de Educación un plan de coordinación académica en la titulación de doble grado en maestro en Educación Infantil y maestro en Educación Primaria que incluye, además de actividades de seguimiento y tutoría para el alumnado, programas y convocatorias para el fomento de la innovación docente, de la investigación educativa y de la movilidad internacional del alumnado y del profesorado.

Muchas de las vocaciones docentes han aparecido gracias a la influencia positiva y animosa de alguien cercano que encarnaba cierto compromiso ético y personal, por lo que creemos imprescindible salvaguardar estos espacios de contacto personal que fomenten el interés profesional y la comunicación entre docentes y estudiantes –futuros educadores (Flores y Niklasson, 2014). Salvaguardar este tipo de atención personalizada asegura la calidad del sistema tutorial del alumno, uno de los estándares de acreditación relevantes en las evaluaciones de las universidades mejor valoradas a nivel internacional.

En este sentido, nuestra propuesta pretende introducir en la tutoría algunos aspectos de carácter psicológico que a menudo se desatienden pero que guardan una estrecha relación con el alumnado. Se trataría de conocer el nivel de *engagement* académico (en el sentido de compromiso-vinculación), la motivación académica y de logro, las estrategias de afrontamiento y el grado de estrés de nuestros estudiantes para establecer su vinculación con el rendimiento académico y la sensación de autoeficacia de los alumnos.

Hay pocos estudios realizados con alumnos de grado de maestro que estudien la relación entre el estrés, el afrontamiento y el rendimiento académico. Conocemos que entre este alumnado aparece cierta desmotivación a lo largo del grado, pues los alumnos de 1r curso suelen puntuar más alto que los de 4º en expectativas respecto a los estudios y el profesorado (Esteban y Mellen, 2016), mientras que estos últimos puntúan más bajo en estrés académico (Gustems, Calderón y Calderón, 2019).

En los estudiantes de la mención de Educación Musical, un estudio reveló que el alumnado mostraba interés en profundizar en los conocimientos específicos propios del área con el fin de mejorar su preparación académica. Así mismo, en la dimensión personal, a los estudiantes les preocupaba la falta de habilidades y competencias personales para su desempeño en el aula en el período de prácticas (Cremades, García, Miraflores y Ramírez, 2016).

El incremento de la competitividad, la importancia de finalizar con éxito los estudios y un buen desempeño personal y académico hacen además que sea un tema de interés creciente (Pluut, Ilies y Curşeu, 2015). El conocimiento de las variables antes enunciadas permitiría establecer un modelo de tutorización ajustado a la realidad del alumnado de estos grados, mediante el estudio de aspectos que afectan fundamentalmente a su paso por la universidad y su posterior inserción profesional, y que suelen dejarse de lado por la dificultad de abordarlos, al tratarse de elementos transversales que no recaen bajo la responsabilidad específica de ninguna materia del currículo, sino que forman parte de los objetivos generales formativos del grado.

### **1.3 Objetivos e Hipótesis**

El presente trabajo de investigación emana del interés teórico sobre el concepto de compromiso académico y la influencia de algunas variables psicosociales en el mismo, dentro de una etapa académica específica: estudiantes del grado de maestro.

El presente trabajo de investigación persigue dos **objetivos generales**:

- A) Profundizar en el conocimiento sobre el concepto de *engagement* o compromiso académico en estudiantes universitarios del grado de maestro.
- B) Analizar las variables que facilitan y/o obstaculizan el compromiso y éxito académico: nivel socioeconómico, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, procrastinación, estrés percibido y malestar psicológico (somatización, ansiedad y depresión).

Para ello se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Describir las características de la muestra, respecto al compromiso académico y cada una de las variables relacionadas, para después comparar los resultados con los hallados en otros estudios con universitarios, cuyos participantes tienen características similares a los nuestros.
2. Analizar las diferencias en el compromiso y los factores asociados según sexos.
3. Identificar las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en la muestra.
4. Analizar las diferencias en las variables en estudio entre los alumnos de la mención de educación musical y el resto de estudiantes de los grados de maestro de Educación Infantil, Primaria y doble titulación.

5. Conocer la opinión del profesorado y alumnado respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en el compromiso académico de los alumnos de estos grados.
6. Proponer un plan de actuación que enriquezca la acción tutorial para los alumnos de estos grados.

Esperamos que este conocimiento nos proporcione información para enriquecer y reformular la tutorización de estos estudios y ayudar a orientar al alumnado, futuros maestros de música, tanto en su paso por la universidad como en su posterior inserción laboral.

### **Hipótesis de trabajo**

Las hipótesis de trabajo girarán en torno a la influencia de algunas variables psicosociales en el compromiso académico o *engagement* de nuestros estudiantes.

1. En relación al **primer objetivo específico**, esperamos obtener un perfil de puntuaciones en la muestra seleccionada que dé cuenta del nivel de **compromiso académico** de los estudiantes hacia los estudios y que dicho perfil sea similar a los estudiantes universitarios de otros estudios.
2. En relación al **segundo objetivo específico**, se espera que hombres y mujeres no difieran en su nivel de compromiso académico, pero sí que se encuentren diferencias en variables como nota media, motivación académica, motivación de logro, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, procrastinación, estrés y malestar psicológico.
3. En relación al **tercer y cuarto objetivos específicos**, suponemos que alguna de las variables psicosociales facilitadoras del compromiso académico pueda ser identificada como implicada en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico. De este modo se espera que algunas de las siguientes variables muestren relación con el nivel de compromiso académico en nuestros alumnos:
  - **Nivel socioeconómico.** Existirá una relación positiva entre el nivel socioeconómico medido con el cuestionario empleado para ello (Hollingshead, 2011) y el nivel de compromiso académico de nuestros estudiantes.



- **Nota media del curso anterior.** La calificación media del alumnado estará relacionada con el compromiso académico, esperándose que aquellos cuya nota sea superior muestren niveles superiores de compromiso académico.
- **Motivación de logro.** Quienes presenten puntuaciones más elevadas en el logro académico en el *Achievement Goal Questionnaire-Revised* (AGQ-R) presentarán un nivel moderado o alto de compromiso académico.
- **Motivación académica.** Los universitarios más motivados por el ámbito académico (MSLQ) presentarán un nivel de compromiso académico también elevado.
- **Autoeficacia.** Un nivel de autoeficacia alto, medido con la NGSES se relacionará con compromiso académico.
- **Estrategias de afrontamiento.** El empleo de estrategias de afrontamiento adaptativas, evaluadas con el Brief COPE, será afín a niveles elevados de compromiso.
- **Estrés.** Los universitarios cuyos niveles de estrés sean elevados (evaluado mediante el PSS-10) presentarán un grado de compromiso académico más bajo.
- **Malestar psicológico.** Se espera que niveles de psicopatología clínicos evaluados con el *Brief Symptom Inventory* (escalas de: somatización, depresión y ansiedad) se relacionarán con un compromiso académico bajo.

#### 1.4 Organización formal del trabajo

Con el objetivo de conocer el compromiso y los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la Universitat de Barcelona, esta tesis doctoral se organizará en torno a tres grandes ejes: el compromiso académico o *engagement*, las variables psicológicas relacionadas con el compromiso y el grado de maestro en la Universitat de Barcelona.

En el primer apartado, el compromiso académico o *engagement*, se mostrará un breve recorrido desde los orígenes del concepto, sus principales definiciones y algunos de los modelos explicativos más significativos del mismo. También, se describirá cómo se manifiesta el compromiso académico en las distintas etapas educativas (educación

infantil, primaria, secundaria) hasta llegar a la etapa universitaria y finalmente, su repercusión en el contexto de la educación musical.

En el segundo apartado, dedicado a las variables psicológicas reacionadas con el compromiso, se describirán algunos facilitadores del compromiso académico, como la motivación académica, las estrategias de afrontamiento o la autoeficacia, y, por otra parte, obstaculizadores del mismo, tales como el estrés y la psicopatología (trastornos específicos del aprendizaje escolar). En todas ellas, se iniciará con una aproximación teórica de cada variable psicológica, seguido de investigaciones correspondientes respecto al compromiso académico, para terminar con su estudio e influencia en el marco de la educación musical. Es decir, se trataría de conocer el nivel de *engagement* académico (en el sentido de compromiso-vinculación), la motivación académica y de logro, las estrategias de afrontamiento y el grado de estrés de nuestros estudiantes para establecer su relación con el rendimiento académico y la sensación de autoeficacia de los alumnos.

Y en el tercer y último apartado, referido al grado de maestro en la UB, desarrollaremos los cambios más significativos que se manifiestan en el contexto de la universidad actual y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos cambios, que se contextualizan en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y el Plan de Acción Tutorial de las universidades en España y en Catalunya. A continuación nos centraremos en el origen, marco normativo y plan de estudios de la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la UB, y finalmente terminaremos con el compromiso académico y Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación, con sus investigaciones al respecto.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Compromiso académico o *Engagement*

#### 2.1.1 Aproximaciones al concepto de compromiso académico

- **Consideraciones iniciales**

El *engagement* o vinculación psicológica nace dentro de un contexto práctico muy específico: la empresa y más concretamente el estudio del llamado *burnout* o síndrome de estar “quemado” en el trabajo (Salanova et al., 2000). El concepto de *engagement* se propondría como opuesto al de *burnout* (Schaufeli y Bakker, 2004).

El síndrome *burnout* se define mediante tres dimensiones; agotamiento emocional, cinismo y eficacia profesional reducida, mientras que el concepto *engagement* se caracteriza por la energía, implicación y eficacia, que son los opuestos al *burnout* (Maslach y Leiter, 1997). En esta línea, Salanova et al. (2000) establecen una estructura trifactorial del *engagement* que se caracterizaría por el compromiso organizacional, la satisfacción y el entusiasmo laboral.

Actualmente, el *engagement* también se estudia desde la denominada “Psicología Positiva”, que se centra en las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo del ser humano, y no tanto sobre las debilidades y las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Según Salanova “los trabajadores que puntúan alto en *engagement*, tienen una alta energía y conectan perfectamente con su trabajo, percibiéndose a sí mismos como capaces de afrontar eficazmente las diferentes demandas de sus trabajos” (Salanova, 2000, p. 119).

Shafeuli (2004) vincula los recursos laborales con el compromiso a través de la motivación intrínseca y extrínseca, aumentando así la competencia laboral de los empleados, ya que fomenta su crecimiento, aprendizaje y desarrollo. En esta línea, los recursos laborales satisfacen necesidades humanas básicas, como la necesidad de autonomía (De Charms, 1968), de competencia (White, 1959) y de relación (Baumeister y Leary, 1995). Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) los contextos laborales que apoyan dichas necesidades (autonomía, competencia y relación) mejoran el bienestar de los individuos y aumentan su motivación intrínseca (Ryan y Frederick, 1997).

Asimismo, este potencial motivacional intrínseco de los recursos laborales también es reconocido por la Teoría de las Características Laborales (Hackman y Oldham, 1980). Se caracteriza por la existencia de cinco características laborales básicas: variedad de habilidades, identidad de la tarea, importancia de la tarea, autonomía y retroalimentación, con resultados positivos como el desempeño laboral de alta calidad, la satisfacción laboral y el bajo absentismo y rotación. Por otra parte, el Modelo Esfuerzo-Recuperación (Meijman y Mulder, 1998) afirma que los entornos laborales que ofrecen muchos recursos fomentan la voluntad de dedicar esfuerzos y habilidades al trabajo (Schaufeli y Bakker, 2004).

Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza se encuentran investigaciones que relacionan los constructos de *burnout* y *engagement*, debido a que el estrés laboral y el *burnout* son unos de los síndromes que más sufren los docentes en la actualidad. El interés por esta problemática laboral ha influido en numerosos estudios realizados desde una perspectiva social, así como desde la investigación científica.

Según Extremera, “los cambios en el rol del profesor en su reconocimiento social, los nuevos modelos educativos que plantean mayores demandas y exigencias, la escasez de recursos para darles respuesta y la interacción con los estudiantes, frecuentemente caracterizada por indisciplina o violencia en el aula, parecen favorecer el desarrollo del fenómeno burnout (Extremera, Montalbán y Rey, 2005, p. 147). Un estudio realizado por Schaufeli y Enzmann (1998) indica que los profesores presentan puntuaciones medias que revelan un elevado nivel de Cansancio emocional (M= 28.15), y niveles altos de Despersonalización y baja Realización personal. Otras investigaciones señalaron diferencias según el sexo de los docentes, detectando mayor cansancio emocional en las mujeres y un mayor sentimiento negativo en los hombres hacia sus estudiantes (Cifre et al., 2003; Moriana y Herruzo, 2004).

Sin embargo, analizando la enseñanza en las aulas desde la Psicología Positiva, una investigación realizada en una muestra de 265 profesores evaluó el nivel de satisfacción vital, laboral y de *engagement* en su contexto de trabajo. Los resultados evidenciaron una sólida vinculación de las dimensiones de *cansancio emocional* y *dedicación* con la *satisfacción vital*, y la relación entre la *absorción* con la *satisfacción laboral* (Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

Los recursos laborales y las intervenciones que fomenten sentimientos de compromiso o *engagement* en los profesionales de la enseñanza son herramientas esenciales para mejorar su percepción del alumno y mantener así su implicación, obteniendo una mayor satisfacción laboral. Así, programas que incluyen componentes específicos para incrementar la Autoeficacia de los profesores y su sentimiento de control en el trabajo han sido efectivos para aliviar el estrés laboral y el *burnout* (Farber, 2000; Friedman, 2000). Como indica Esteve (1994) hemos de tener en cuenta el papel que representa el profesor, incrementando su formación y el apoyo de la sociedad, antes de hacer de la educación una profesión imposible.

- **Compromiso académico e investigación**

Fruto de la necesidad de acercar el concepto de *engagement* desde la empresa a la educación aparecieron las primeras investigaciones centradas en estudiantes, pues realizan una actividad psicológica similar a la de un trabajador en la empresa: llevan a cabo tareas dirigidas a unos objetivos de trabajo (Abouserie, 1994). En este sentido, los estudiantes deben poner en práctica unos conocimientos teóricos y adquirir un compromiso con sus objetivos académicos para plasmarlo en un trabajo constante día a día (Lisbona, Morales y Palací, 2009).

En el contexto educativo, la investigación empírica sobre el *engagement* es muy reciente y existen pocos trabajos publicados al respecto. En el año 2000 se elaboró la encuesta *Nacional Survey of Student Engagement* (NSEE) en Estados Unidos y Canadá, para evaluar cómo y qué aprenden los estudiantes, el grado en el que estos se implican eficazmente en tareas académicas y así poder indagar acerca de cómo perciben lo que han aprendido a lo largo del periodo de formación universitaria (Lutz y Culver, 2010).

En el contexto español, las primeras investigaciones al respecto proceden de la Universidad de la Rioja, en el año 2002, con el objetivo de analizar la relación entre el *burnout* y el *engagement* mediante tres elementos puramente académicos: el desempeño, la madurez profesional y la tendencia al abandono de los estudios (Manzano, 2004). Para ello se contó con una muestra de 492 alumnos de los Grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Ciencias Empresariales, de la Universidad de la Rioja. Más adelante, en 2007, se diseñó el cuestionario *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE) para evaluar el compromiso académico en universitarios, con el fin de obtener un *feedback* entre profesores y estudiantes sobre aspectos que podrían

mejorar el proceso de adaptación a la vida universitaria (Coates, 2010). En esta línea, en las últimas décadas han surgido varias teorías que relacionan la implicación y participación de los estudiantes en actividades universitarias con el rendimiento académico. Estas actividades en áreas de la vida universitaria pueden ser tales como discutir políticas y asuntos relacionados con las actividades del campus; tener discusiones sobre creencias religiosas, filosóficas o políticas; discutir problemas personales; participar en organizaciones, actividades extracurriculares, experiencias que promuevan la diversidad u otras actividades como el deporte, etc. (Pascarella y Terenzini, 2005). Un estudio realizado en estudiantes que jugaban al baloncesto y fútbol en la universidad indicó puntuaciones más altas en las medidas estándar de aprendizaje que entre sus compañeros no atléticos (Pascarella y Terenzini, 2005). Asimismo, los estudiantes que se involucran a través de actividades orientadas al servicio mejoran sus calificaciones (Astin, 1984) y desarrollan mejores relaciones con sus compañeros, integrándose con sus programas y comunidades académicas.

Para Evans, Froney y Guido-DiBrito (1998) los estudiantes deben participar activamente en su entorno para aprender y crecer en la universidad. En esta línea, Schlossberg (1989) relaciona la marginalidad con el aprendizaje académico de los estudiantes universitarios. Cuando los estudiantes se sienten excluidos socialmente, no participan en actividades y programas universitarios y, en consecuencia, les resulta más difícil alcanzar el éxito académico. También, Gerdes y Mallinckrodt (1994) afirman que “la integración en el tejido social en la vida en el campus juega un papel igual de importante que los factores académicos que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 286). Probablemente, cuando los estudiantes perciban que forman parte de la comunidad del campus, se sientan más leales a la institución y perseveren en sus estudios (Bean, 2005).

Resumiendo, las investigaciones anteriores confirman la importancia de que los estudiantes se involucren en experiencias sociales con el fin de reforzar su compromiso académico en la universidad. Asimismo, constituyen el punto de inicio del estudio empírico de un concepto que influirá positivamente en el rendimiento de los estudiantes.

- **Definiciones del compromiso académico.**

La primera definición de *engagement* académico vino de la mano de Finn (1989) como principal elemento teórico para comprender la escuela y el abandono escolar. Así, el *engagement* se ha descrito por Fredericks et al. (2004) como un *meta-constructo* en el campo de educación, aglutinando diversas líneas de investigación bajo un mismo modelo

conceptual. Finn (1989) propuso que este concepto debía incluir dos indicadores: la *participación* (entendida como respuesta a la solicitud de trabajo, toma de iniciativa en clase, participación en actividades extracurriculares y toma de decisiones respecto al ámbito académico), y la *identificación* (entendida como el sentido de pertenencia y valoración de un centro o una institución). Ambos se integrarían en un continuum compuesto de una única dimensión denominada “compromiso académico”; de esta concepción de Finn surgirá el modelo de Participación-Identificación para el *engagement*.

Kearsley y Shneiderman, (1998) vinculan la “teoría del compromiso” con el *aprendizaje* comprometido, de modo que los estudiantes comprometidos se impliquen en procesos cognitivos activos como la creación, resolución de problemas, razonamiento, toma de decisiones y evaluación. Otro principio básico se basa en la idea de crear “equipos colaborativos exitosos” entre los estudiantes, donde se fomenten proyectos significativos. Dichos proyectos se resumirían en tres componentes: “relacionar-crear-dar” que conllevan actividades de aprendizaje que ocurren en un contexto grupal, se basan en proyectos, y están orientados hacia un enfoque externo que se percibe como auténtico. Todo ello repercute positivamente en los alumnos, no solo aumentando su motivación y satisfacción, sino también favoreciendo un aprendizaje creativo, significativo y auténtico.

Por otra parte, Salanova et al. (2000) asocian el concepto *engagement* a un constructo motivacional positivo, vinculándolo a un estado cognitivo-afectivo que estaría integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción. Mientras que Maslach y Leiter (1997) lo describen como un estado positivo que se caracteriza por la energía, implicación y eficacia. En este sentido, el compromiso refleja la participación activa en una tarea, conectando la persona con una actividad (Reeve et al., 2004).

Respecto a la relación del compromiso y la motivación, en los últimos años ha aumentado el interés por su estudio. Según algunas investigaciones, la motivación resulta fundamental para comprender y explicar el compromiso. Furrer, Marchand, Kindermann y Skinner (2006) señalaron que el compromiso puede ser vital dentro de un marco motivacional, ya que interactúa cíclicamente con variables contextuales. Sin embargo, también existen estudios que afirman que la motivación y el compromiso son dos conceptos separados, pero no ortogonales (Connell y Wellborn, 1991; Furrer y Skinner, 2003; Skinner y Belmont, 1993), es decir, “que alguien puede estar motivado, pero no participar activamente en una tarea. Por tanto, la motivación sería necesaria, pero no suficiente para el compromiso” (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006, p. 428).

Por otra parte, Klem y Connell (2004) argumentaron que existe un fuerte apoyo empírico para la conexión entre compromiso, rendimiento y comportamiento en el ámbito educativo. Por tanto, el compromiso resulta un buen medio para comprender y ayudar a los estudiantes cuando aparecen los primeros signos de desconexión en el aula.

Actualmente, el *engagement* académico se vincula con el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Oncu, 2015). Las personas comprometidas se sienten eficaces a la hora de desarrollar alguna actividad laboral o académica, y responden a las demandas con absoluta eficacia (Martínez y Salanova, 2002).

En relación con nuestra tesis, los conceptos de compromiso y rendimiento académico se encuentran muy relacionados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado de maestro de Primaria y de Educación Musical en la UB, por ese motivo, cabe analizarlos con detenimiento e identificar los factores asociados que conllevan al éxito académico. En esta línea, el estudio del compromiso académico ayuda, según Christenson, Reschly y Wylie (2012) a:

- Detectar conductas de compromiso en fases iniciales del aprendizaje, esenciales para aprender. De este modo, las relaciones entre compromiso y rendimiento académico se corroboran repetidamente en la investigación científica.
- Hallar la naturaleza de las conductas de compromiso y cómo pueden compararse en los primeros y los últimos años de universidad. Como consecuencia, el abandono académico puede ser detectado en los primeros años y así prevenirse en un futuro.
- Constatar que el mismo compromiso académico es ya, en sí mismo, un importante resultado educativo. Por ejemplo, aquellos estudiantes que más persisten ante la resolución de problemas en clase están mejor predispuestos a completar estudios posteriores, como másteres y doctorados.

Gracias a la lectura de diferentes investigaciones en este campo, encontramos definiciones que describen el compromiso desde diferentes perspectivas:

- a partir de la conducta del estudiante,
- como el resultado de la reflexión sobre la conducta, pensamiento y sentimiento o
- como un proceso que envuelve al docente y al estudiante (Schindler, Burkholder, Marsh y Morad, 2017).



Para Trowler (2010), el compromiso sería “la interacción entre el tiempo, esfuerzo y otros recursos invertidos tanto por el estudiante como por la institución donde se estudia, los cuales optimizan la experiencia, los resultados de aprendizaje y el desarrollo del estudiante, así como la ejecución y reputación de la institución educativa” (Trowler, 2010, p. 3). Asimismo, para Coates (2006) el compromiso es un constructo que abarca las experiencias de los estudiantes, tanto dentro (académicas) como fuera del aula (no académicas).

Otros acercamientos teóricos han dado lugar a definiciones mucho más complejas, ya que el compromiso presenta numerosos componentes y es por ello un constructo digno de estudio. Para Salgado, Berrelleza y Sevilla (2013) sería el resultado obtenido por el individuo en una determinada actividad académica y estaría vinculado con la aptitud, factores volitivos, afectivos y emocionales. En esta línea, Murillo (2008) considera que el *engagement* está vinculado a diversos factores sociales (institucionales, pedagógicos, demográficos, cognoscitivos) y actitudinales (afectivos y emocionales) que influyen en el compromiso del estudiante.

Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) contemplan cuatro indicadores de *engagement* en contextos académicos:

- Compromiso académico: explicado por el tiempo empleado en la realización de tareas, número de tareas para casa completadas y acumulación de créditos aprobados.
- Compromiso conductual: entendido como asistencia, participación y preparación para la clase.
- Compromiso cognitivo: tomando en consideración el valor y relevancia de lo que se aprende, la capacidad de autorregulación y el establecimiento de metas.
- Compromiso afectivo: entendido como el sentimiento de pertenencia e identificación con el centro.

Asimismo, estos cuatro indicadores se asocian a distintos contextos que influyen en los estudiantes: la escuela, la familia o apoyo de los compañeros, y los resultados que el estudiante obtendría. Lo mostramos a continuación en la siguiente Figura 1.

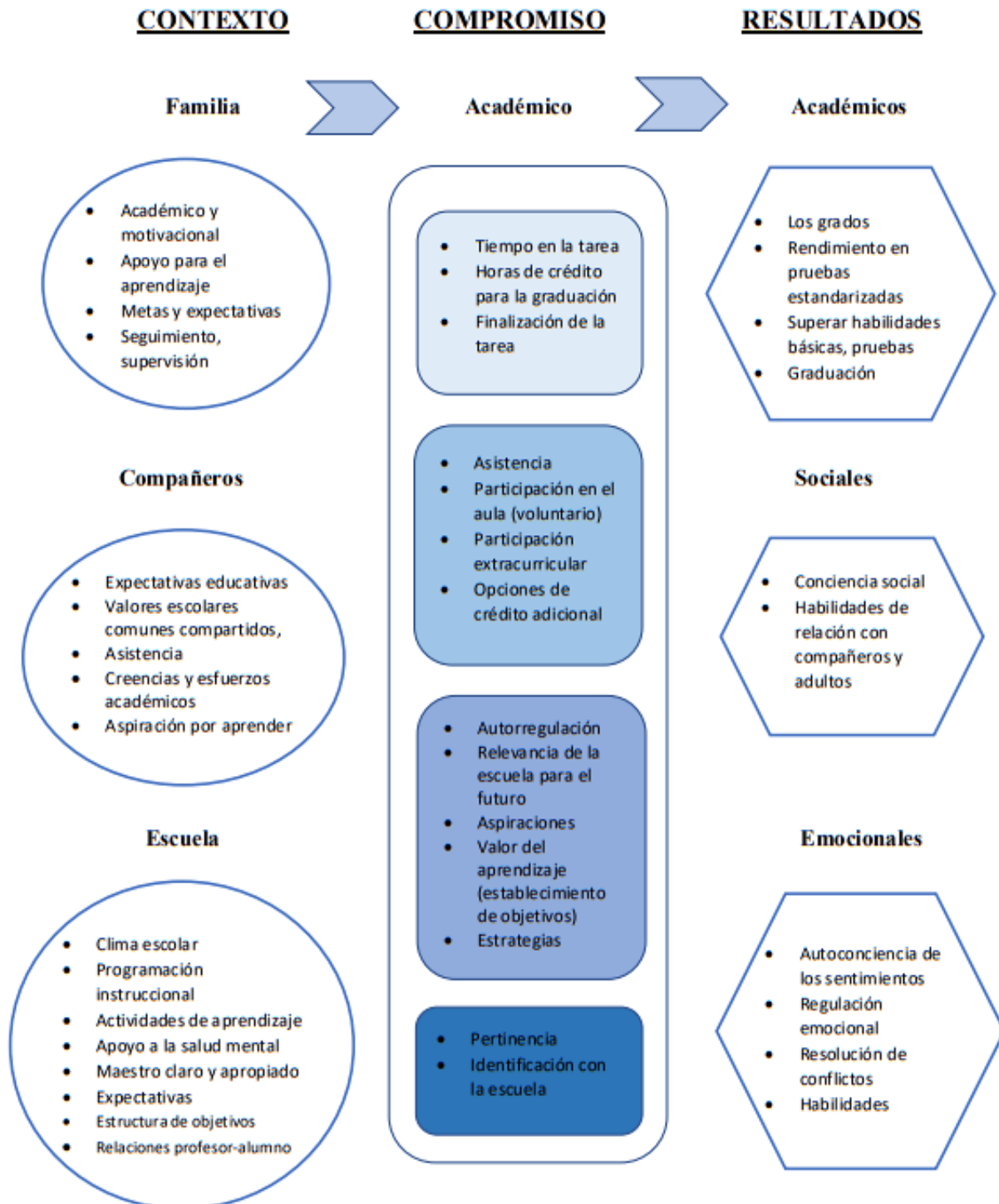


Figura 1. Subtipos de participación, indicadores y resultados (adaptado de Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006).

Aunque existe una menor cantidad de estudios que relacionen el compromiso cognitivo y psicológico respecto al académico y conductual, estos han demostrado su importancia para el desarrollo del aprendizaje escolar. Por ejemplo, se ha encontrado una firme relación entre el compromiso cognitivo, la orientación a objetivos personales y la inversión en el aprendizaje con el rendimiento académico (Greene y Miller, 1996; Greene et al., 1996; Greene et al., 2004; Pokay y Blumenfeld, 1990). También se ha vinculado el compromiso psicológico con comportamientos escolares, como la persistencia en la tarea, la participación y la asistencia (Goodenow, 1993).

Para Murillo (2008) hay dos grandes factores que influyen en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios; los contextuales (variables socioculturales, institucionales y pedagógicas) y los factores personales (variables demográficas, cognoscitivas y actitudinales). Concretamente, las variables actitudinales se asocian con las variables motivacionales y de índole afectiva, como la responsabilidad hacia el aprendizaje, la satisfacción, el interés por los estudios, la decisión ante los estudios, la planeación del futuro, el autoconcepto y las habilidades sociales. El *engagement* o grado de responsabilidad del estudiante hacia el aprendizaje se relaciona con la asignación de causalidad, el “locus de control” y la motivación del logro. Es decir; “una atribución de las causas del éxito y del fracaso a variables propias del sujeto como el esfuerzo, y un deseo para realizar las tareas con éxito, influyen positivamente en el rendimiento de los estudiantes” (Murillo, 2008, p. 10).

### **2.1.2 Dimensiones del compromiso académico**

Como hemos comentado anteriormente, el concepto de *engagement* está vinculado a un estado cognitivo-afectivo que no se centra en una sola conducta (Salanova, 2004). En el ámbito educativo, es un constructo de naturaleza multidimensional en el que se relacionan los antecedentes y las consecuencias de cómo un estudiante se comporta, siente y piensa (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Reeve, 2012).

La lectura de investigaciones sobre este tema nos lleva a entender que no hay un único consenso en relación al número de dimensiones que puedan atribuirse al compromiso, cosa que viene a dificultar su estudio (Christenson y Reschly, 2012). Asimismo, varios autores, desde Finn (1989) hasta Skinner, Furrer y Kindermann (2009) tienen en cuenta distintas dimensiones del concepto, que van desde la Participación y la Identificación, hasta el Compromiso y la Desafección conductual y emocional, respectivamente.

A continuación, a modo de resumen, presentamos en la siguiente tabla una comparación de propuestas de caracterización del *engagement* según diferentes autores, donde se indican las diferentes dimensiones que se han tenido en cuenta al definir el compromiso. Nótese que hemos agrupado los modelos de compromiso relacionándolos con los autores que coinciden en una misma línea, estableciendo puntos de unión entre ellos.

**Tabla 1.** Comparación de modelos de compromiso, dimensiones y sus definiciones (Fuente: Adaptado de Christenson, Reschly y Wylie, 2012).

	<b>ACADÉMICO</b> Tiempo en la tarea, número de créditos acumulados y completar las tareas. (Appleton, Christenson y Furlong, 2008)		
	<b>COGNITIVO</b> Valoración de la relevancia, autorregulación y seguimiento de metas. (Appleton, Christenson y Furlong, 2008)	<b>COGNICIÓN ADAPTATIVA</b> Valoración, orientación al dominio, autoeficacia (Martin, 2007)	
<b>PARTICIPACIÓN</b> Responde a los requerimientos, iniciativa con la clase, actividades extracurriculares y toma de decisiones (Finn, 1989)	<b>CONDUCTUAL</b> Asistencia, participación y preparación para la clase (Appleton, Christenson y Furlong, 2008)	<b>COGNICIÓN MALADAPTATIVA</b> Control incierto, evitar el error (Martin, 2007)	<b>COMPROMISO CONDUCTUAL</b> Iniciar la acción, esfuerzo, persistencia, atención, absorción (Skinner et al. 2009)
		<b>DESADAPTACIÓN CONDUCTUAL</b> Desinterés, auto-minusvalía (Martin, 2007)	<b>DESAFECCIÓN CONDUCTUAL</b> Pasividad, rendirse, abandono, inatención, distraído (Skinner et al., 2009)
<b>IDENTIFICACIÓN</b> Pertenencia y valoración (Finn, 1989)	<b>APECTIVO</b> Pertenencia e identificación con el colegio (Appleton, Christenson y Furlong, 2008)	<b>COMPROMISO EMOCIONAL</b> Entusiasmado, interesado, disfruta, satisfecho, orgulloso, vital, entusiasmado (Skinner et al. 2009)	<b>DESAFECCIÓN EMOCIONAL</b> Aburrido, desinteresado, frustrado, triste, ansioso, avergonzado, auto culpase (Skinner et al. 2009)

En nuestra investigación tomaremos en cuenta el modelo (2ª columna de la Tabla 1) que plantea tres dimensiones bien diferenciadas del compromiso académico: **conductual, emocional y cognitivo**, ampliamente difundido y aplicado en múltiples investigaciones (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Archambault y Vandebossche-Makombo, 2014; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Glanville y Wildhagen, 2007; Jimerson, Campos y Greif, 2003; Lam et al., 2014; Li y Lerner, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012). Este enfoque tridimensional nos permitirá comprender el constructo en sí, y a su vez caracterizar sus diferentes componentes y entender cómo potenciarlos (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; González, 2010).

Salanova (2004) asocia estas tres dimensiones anteriores con tres elementos presentes en el compromiso: el vigor (conductual), la dedicación (emocional) y la absorción (cognitivo).

- El **vigor** es el elevado grado de vitalidad y esfuerzo en la ejecución de las tareas que se emprenden en busca de algún trabajo o meta (Beute et al., 2017). Se caracteriza por altos niveles de energía, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en el trabajo. En comparación con el *burnout*, el vigor es lo opuesto al agotamiento (Martínez y Salanova, 2003).
- La **dedicación** es el entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en el trabajo. Opuesta al cinismo (Martínez y Salanova, 2003), es el motor de cualquier cambio en la enseñanza o de parte del estudiante, que en muchos momentos cuesta desarrollar, pero finalmente marca la pauta para los resultados en el estudio (Paredes, 2019).
- Y la **absorción** es la sensación de que el tiempo pasa rápido, indica concentración y conformidad con aquello que se hace (Manzano, 2004; Salanova et al., 2000), y se manifiesta por altos niveles de significado del trabajo, de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto (Schaufeli y Bakker, 2004). La expresión “estar completamente absorto en el trabajo” se ha relacionado con el término “fluir” (flow), un estado de experiencia óptima que se caracteriza por atención enfocada, mente clara, unión de mente y cuerpo, concentración sin esfuerzo, control total, pérdida de la autoconciencia, distorsión de tiempo y disfrute intrínseco (Csikszentmihalyi, 1991). No obstante, el ‘flow’ se refiere más a experiencias máximas a corto plazo en lugar de la absorción; un estado psicológico más persistente en el tiempo.

- **Dimensión conductual**

Esta dimensión se caracteriza principalmente por la participación activa del alumno en el aula y tiene relación directa con el rendimiento y la prevención del abandono escolar (Fredricks et al., 2004; Martin, 2007; Skinner, Kinderman y Furrer, 2009).

La conducta que define el compromiso del estudiante está relacionada con el esfuerzo y el logro, y se manifiesta en indicadores como la atención, la concentración y la persistencia. De este modo, los estudiantes comprometidos conductualmente mostrarán conductas positivas como asistir a clase, participar en ella, seguirán las reglas y no tendrán mal comportamiento (Trowler, 2010), serán cuidadosos en las actividades de aprendizaje y participarán en las actividades extracurriculares (Lam et al., 2012).

Otra reflexión sobre el componente conductual es la que realiza Finn (1993) identificando cuatro niveles de participación del estudiante en el centro. En el primero incorpora comportamientos esenciales del alumno en su día a día, como la asistencia regular a clase y la atención a las normas y directrices de sus docentes. El segundo nivel añade una conducta más avanzada que se manifiesta en la iniciativa que este adquiere en clase, como el planteamiento de preguntas, inicio de una discusión o la búsqueda de ayuda. El tercer nivel abarcaría su participación en aspectos sociales o actividades extracurriculares. Y el cuarto y último nivel se caracteriza por una mayor implicación e identificación con el centro, como la participación en la organización escolar (González, 2010).

- **Dimensión emocional (afectiva)**

La implicación afectiva se asocia con el grado de identificación de los alumnos con su centro educativo, sus actitudes hacia el ámbito escolar y sus relaciones con profesores, compañeros y otros profesionales del centro escolar (Brigman et al., 2015; Voelkl, 1997).

En el proceso de aprendizaje, son clave las reacciones positivas afectivas, intereses y valores del estudiante en el aula, generando lazos afectivos con la institución educativa (Fredricks et al., 2004) con el fin de obtener un mayor compromiso académico. De este modo, los que están involucrados emocionalmente muestran interés, placer y sensación de pertenencia (Trowler, 2010) y también sienten placer por estudiar e ir a la escuela (Lam et al., 2012). Mientras que, por el contrario, una menor implicación emocional conlleva conductas como el aburrimiento, la ansiedad, la frustración y los nervios en el aula.

Eccles et al. (1983, citado en Fredericks et al., 2004) describe cuatro componentes que caracterizan a la dimensión emocional: el interés asociado al gozo que conlleva la realización de las actividades, el valor relacionado al logro de concluir la tarea, el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras y el costo, es decir los aspectos negativos de participar en la tarea.

- **Dimensión cognitiva**

Se refiere básicamente a la implicación psicológica (cognitiva) del alumno en el aprendizaje, así como el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 1990).

Este componente cognitivo abarca el uso de estrategias de autorregulación (Reeve et al., 2011) hacia el proceso de aprendizaje. Es decir, un estudiante estratégico que es capaz de desarrollar habilidades fundamentales como la comprensión, la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas. Asimismo, un estudiante comprometido cognitivamente se esforzará en su aprendizaje, buscará completar las tareas y mostrará entusiasmo ante los retos (Trowler, 2010), de tal manera que alcanzará una mejor comprensión y retención de los contenidos (Lam et al., 2012).

Para Fredricks et al. (2004) el compromiso cognitivo aparece fruto de dos líneas de investigación sobre el proceso de aprendizaje, ambas necesarias para la obtención de logros académicos del estudiante. La primera se centra en el esfuerzo psicológico que realiza el estudiante, y la segunda en la cognición y en las estrategias de aprendizaje que éste desarrolla.

Resumiendo, todas estas tres dimensiones se centran en las características que poseen los estudiantes en relación con su grado de compromiso con el centro educativo y la formación que reciben en el mismo. Asimismo, ponen de manifiesto una visión multidimensional de la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

### **2.1.3 Modelos explicativos del compromiso académico**

En este apartado desarrollaremos algunos de los modelos explicativos del compromiso académico. El Modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010) será el modelo central, mediante el cual basaremos nuestra investigación. El resto de los modelos que presentamos a continuación nos permitirá

profundizar en la riqueza del compromiso académico, así como en la variedad de matices que lo componen.

- **El Modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova et al., 2010)**

Este modelo nace dentro del mundo del trabajo, concretamente de la propuesta teórica llamada “Modelo de demandas y recursos para el trabajo” (Bakker y Demerouti, 2007; Schaufeli y Bakker, 2004), donde *el* “burnout” y su opuesto -el compromiso- son fundamentales ya que son consecuencia de la activación de demandas y recursos dentro de una organización. No obstante, aunque provenga del contexto laboral, Salanova y su grupo plantearon su aplicación en el mundo escolar (Salanova et al., 2003), de modo que el *engagement* o compromiso académico constituye un indicador de bienestar dentro de una institución educativa como la escuela o la universidad (Salanova et al., 2003). Un objetivo fundamental que propone Salanova es clarificar la naturaleza del compromiso académico y su papel mediacional en toda una serie de variables relacionadas con el rendimiento académico.

Con relación al “Modelo de demandas y recursos” para el trabajo destacamos dos aspectos relevantes que lo caracterizan; los factores de riesgo asociados con el estrés y los procesos psicológicos que actúan por debajo de éstos en toda organización (Salanova, Shafeuli, Martínez y Bresó, 2010). Asimismo, los factores de riesgo son clasificados en dos categorías: demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007; 2013). La *demanda* hace referencia a aquellos aspectos físicos, sociales y organizativos que conllevan un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001). Y por *recurso* sería cualquier aspecto físico, psicológico, social o de organización del trabajo que facilita: la consecución de los objetivos de trabajo, la reducción de las demandas de trabajo asociadas a los costes psicológicos y la estimulación del crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2013, citado en Oporto, 2017, p 30).

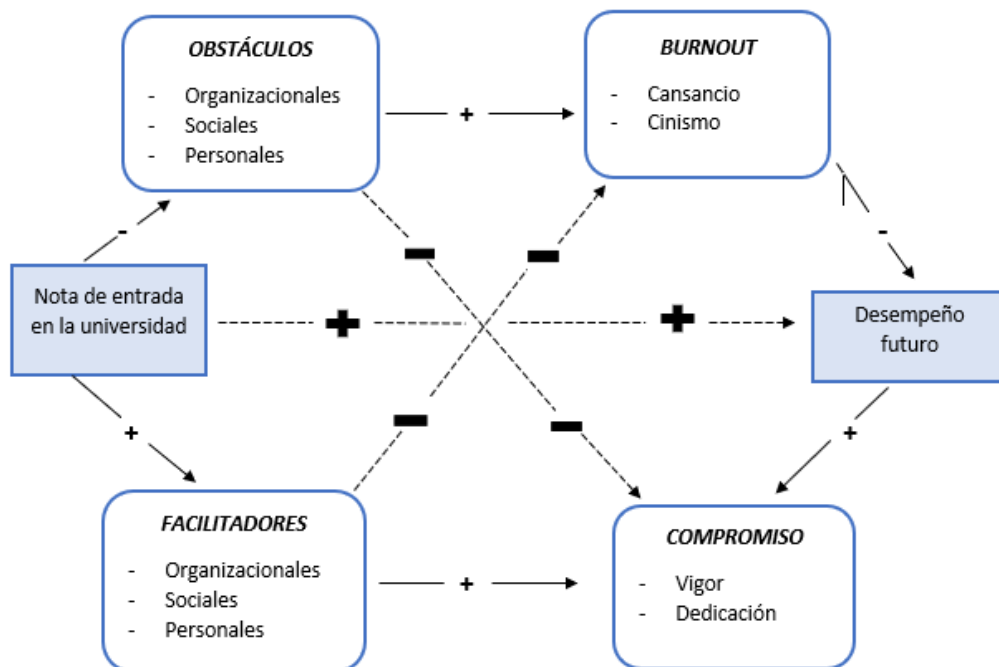
Por otra parte, el modelo confirma que existen dos procesos psicológicos que suceden, tanto en organizaciones laborales como en las educativas: el deterioro de la salud debido al aumento de las demandas en el trabajo (dejando a los empleados u estudiantes a una situación de estrés que los deja exhaustos) y la activación de la motivación intrínseca, que



lleva a los empleados a ver cada ocasión de trabajo como una oportunidad de crecimiento, de aprendizaje y de desarrollo.

En el contexto académico, también los estudiantes perciben demandas como por ejemplo el número de exámenes a realizar o de trabajos a completar en casa. Pero si ante estas demandas, éstos desarrollan recursos personales para cubrirlas, tales como unas elevadas expectativas de autoeficacia, esos esfuerzos los llevarían al compromiso, logrando el éxito académico. El *modelo de Predicción del Desempeño Académico* de Salanova, Shafeuli, Martínez y Bresó (2010) sustituye estos términos de *demanda* y *recurso* por los *facilitadores* y *obstáculos* porque són más específicos para desarrollar una acción e influyen directamente en el desempeño de los estudiantes (compromiso o *burnout*). De este modo, el modelo “está dentro de una aproximación muy práctica que se refleja en la cotidianeidad del trabajo de un estudiante, ya que habla de la presencia de obstáculos y facilitadores, al tiempo que busca mejorar el rendimiento académico” (Oporto, 2017, p. 38).

A continuación, presentamos la siguiente figura 2 que representa el *Modelo de predicción del desempeño académico* (Salanova, Shafeuli, Martínez y Bresó, 2010, p.34).



**Figura 2.** Modelo de predicción del desempeño académico (Salanova, Shafeuli, Martínez y Bresó, 2010, p.34).

Se trata de un modelo teórico sometido a análisis empírico mediante el método de ecuaciones estructurales donde el *burnout* y el compromiso desempeña un rol de mediación entre la percepción inicial de los alumnos de los obstáculos y recursos, y el rendimiento académico futuro. También, ofrece una subdivisión amplia de tipos de facilitadores y obstáculos (organizacionales, sociales y personales), que, a su vez, nos permite introducir dentro de ellos un gran número de variables en las que el compromiso académico podría influenciar el rendimiento del alumno.

Por otra parte, el modelo de Salanova, Shafeuli, Martínez y Bresó (2010) también guarda relación con la Teoría de la Ampliación y la Construcción de las emociones (*Broaden and Build Theory*) donde las emociones positivas se construyen y se amplían (Fredrickson, 2001). Es decir, que la experiencia de emociones positivas incrementa y enriquece el flujo de los pensamientos y esto nos lleva a pensar en la autoeficacia. De este modo, dentro del contexto educativo, al aumentar los recursos cognitivos y adaptativos del alumno, éste obtendría un mayor éxito académico (Uludag, 2016).

Otra línea de investigación muy relacionada con el “Modelo de predicción del desempeño académico” es el estudio de las variables del compromiso y su relación entre ellas. Una de las más estudiadas es la autoeficacia. Investigaciones en este campo muestran evidencias empíricas de que la eficacia académica juega un papel de mediación completa en las relaciones de éxito académico, *engagement* y desempeño futuro (Salanova et al., 2005, p. 177). De este modo, a mayor éxito en el pasado, mayores creencias de eficacia académica y mejor bienestar psicológico (bajo *burnout* y alto compromiso) lo que redundaría a su vez en mayor éxito futuro.

En la actualidad, el *Modelo de Predicción del Desempeño Académico* (Salanova, 2010) continúa en revisión, ya que sigue mostrando un marco teórico para el estudio del *engagement*, aportando datos procedentes de investigaciones experimentales y de análisis estadísticos sólidos.

- **El modelo de Newmann y los Modelos de Contexto Escolar (Newmann et al., 1992)**

Fue uno de los primeros modelos que se centraron en la importancia del contexto escolar – la escuela- para fomentar la competencia del alumno y obtener el éxito académico. Para

alcanzar el compromiso académico, proponen un modelo que contempla tres factores generales: la necesidad de competencia de los alumnos, la experiencia de éstos con los miembros de la escuela y la autenticidad del trabajo que se les pide realizar. En la siguiente figura 3 mostramos un esquema que lo clarifica.



**Figura 3.** Factores que influyen en el compromiso académico ante las tareas escolares (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992).

De este modo, ponen el énfasis en los factores internos (contexto académico) y externos (identificación con la escuela) del estudiante. En el contexto académico, con el fin de evitar el fracaso escolar y mejorar la competencia de los estudiantes, Newmann, Wehlage y Lamborn (1992) plantean 5 medidas: promover que los estudiantes realicen elecciones voluntarias y su participación en decisiones educativas, mantener claros y consistentes los objetivos educativos, promover escuelas pequeñas, animar a los estudiantes a establecer relaciones cooperativas y promover un currículum completo.

A nivel externo, proponen generar un fuerte sentido de comunidad y una importante identificación con el colegio para mejorar el compromiso del estudiante y, en consecuencia, sus resultados académicos.

- **El Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989)**

El “Modelo de Participación-Identificación” se centra en estudiar aquellas variables que determinan el nivel de compromiso académico y el proceso que lleva a abandonar o a completar los estudios. La *Participación* se refiere al compromiso que adquiere el estudiante con las actividades de clase y del centro, mientras que la *Identificación* hace

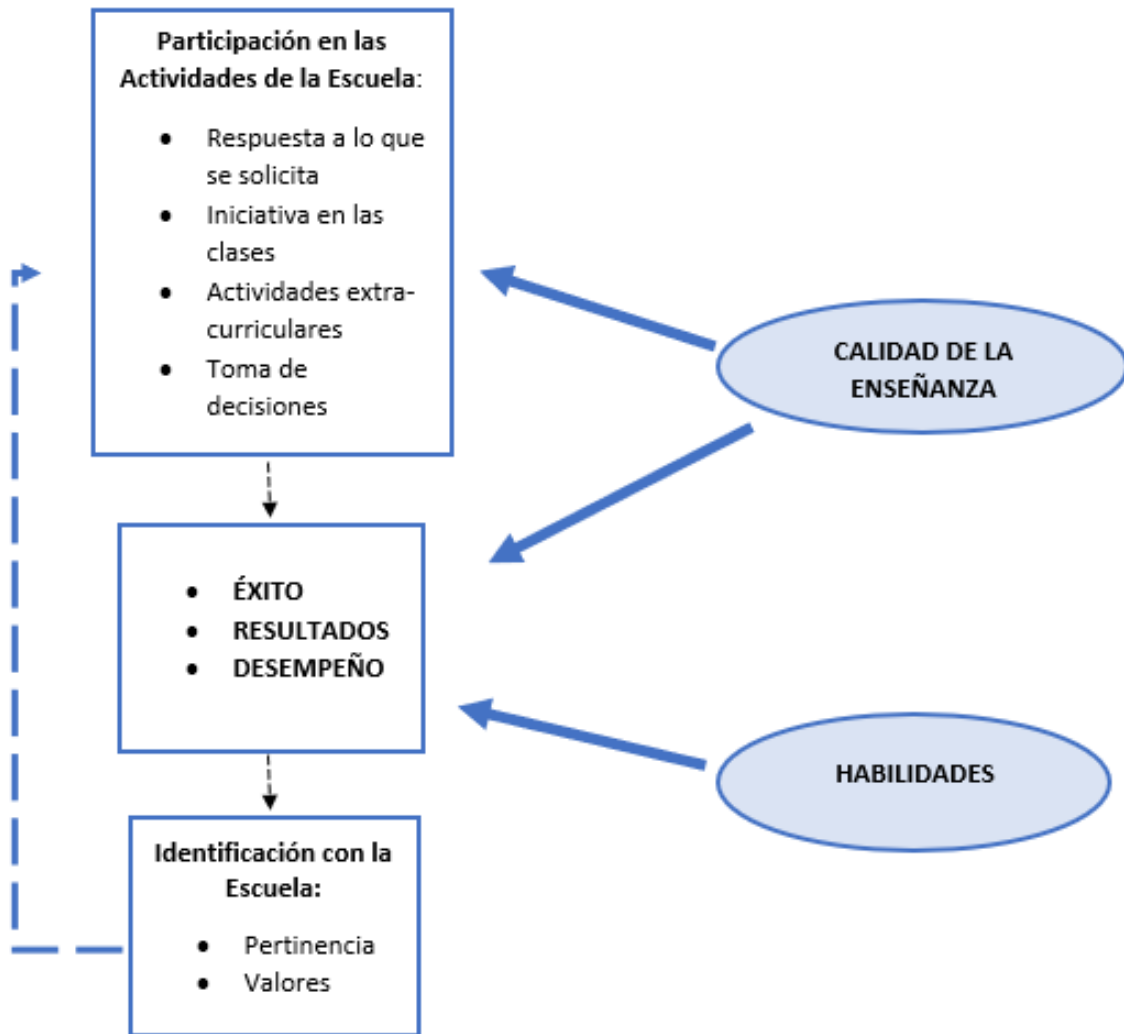
referencia a la dimensión afectiva como la pertenencia y valoración del alumno hacia su institución académica.

Finn (1989) señala cuatro indicadores de participación en la escuela: respuesta a lo que se solicita, iniciativa en las clases, actividades extracurriculares y toma de decisiones. En este sentido, las variables de participación, éxito académico e identificación no solo favorecerían la finalización de la etapa escolar, sino también repercutirían en la probabilidad del éxito académico (Finn, 1989; 1993). Por el contrario, la no participación, el rendimiento escolar pobre y el aislamiento emocional se identificarían con el fracaso escolar (Finn, 1989). De este modo, la conducta y el afecto influyen directamente en la dimensión conductual y afectiva del compromiso académico.

Por otra parte, la Identificación, alude a los “sentimientos de los estudiantes de ser miembros importantes de la comunidad escolar, teniendo un sentido de inclusión en la escuela” así como el “reconocimiento de la escuela como una institución social que facilita el crecimiento personal” (Finn y Zimmer, 2012).

Con relación a la parte afectiva de *Identificación*, investigaciones al respecto constatan que aquellas personas que en su ambiente de trabajo se identifican con los valores de su institución se encuentran más apegadas, comprometidas y vinculadas, y que aquellas que no, se aíslan (Finn y Zimmer, 2012). De este modo, en el contexto escolar, los alumnos que no se encuentran identificados con los valores del colegio llevan a cabo conductas negativas relacionadas con la delincuencia, deserción o presentan peor rendimiento (Hindelang, Hirschi y Weis, 1979).

Como podemos ver en la siguiente figura 4, podemos comprender el Modelo de Finn desde una perspectiva cíclica; se inicia con la Participación del alumno mediante conductas de implicación que repercuten en el éxito académico, y, como consecuencia, favorecen su Identificación con la escuela, que a su vez vuelven a generar más conductas de Participación. Según Oporto (2017, p. 42) “la naturaleza autosuficiente del ciclo de Participación-Identificación sirve como función protectora que conduce a los estudiantes hacia experiencias de éxito”.



**Figura 4.** Modelo de Participación e Identificación (Finn, 1989).

Como consecuencia de los resultados positivos obtenidos, los alumnos participarían del proceso de aprendizaje con entusiasmo. Según Finn (1989, p. 129):

“Inicialmente los alumnos estarían animados y motivados desde casa y a través de las actividades de clase. Al mismo tiempo la participación continuaría dependiendo ya del propio niño, que cuenta con las habilidades mínimas requeridas a la hora de llevar a cabo tareas con instrucciones claras y apropiadas. Así, debe existir una probabilidad razonable de que el estudiante experimente cierto grado de éxito académico. Al avanzar a lo largo de los cursos aumentará su sentido de autonomía, participación y éxito, esto se puede experimentar en una variedad de formas, tanto dentro como fuera del aula. Estas experiencias fomentan la identificación con la escuela y su participación continua”.

- **El Modelo de Autosistema de Procesamiento (Connell et al., 1994, Skinner et al., 2009)**

El “Modelo de Autosistema de Procesamiento” asume que los estudiantes que perciben apoyo para ser competentes, autónomos y sociales tendrán mejores niveles de compromiso y éxito académico (Connell, Spencer y Aber, 1994). Skinner, Kindermann y Furrer (2011) analizan cada una de estas necesidades (competencia, autonomía y relación) con el compromiso y en cómo influyen en la interacción de los alumnos con los profesores, compañeros y padres;

- Necesidad de competencia: se refiere a la cualidad de las relaciones que tiene la persona con el ambiente social y físico en el que se desenvuelve. En el contexto académico, la percepción de autoeficacia, habilidad, competencia y control son predictores robustos de compromiso académico, así como de aprendizaje, desempeño académico y logro.
- Necesidad de autonomía: donde la persona es responsable de sus acciones. En el ámbito académico, estudiantes cuyo sentido de autonomía es elevado muestran fuertes niveles de compromiso académico, persistencia, gozo con las actividades, logro y aprendizaje.
- Necesidad de relación: sería el vínculo que tiene la persona con otras, es decir, en relación y en reconocimiento por ellas. En el ámbito escolar se ha asociado con indicadores de motivación, compromiso y ajuste.

Estas necesidades pueden ser satisfechas o no en el contexto académico, y determinan cómo se percibe el estudiante a sí mismo dentro del ambiente en el que vive (Skinner, Kindermann y Furrer, 2011). Por eso es muy importante cómo se percibe el estudiante dentro del ambiente educativo y qué piensa acerca de sí mismo, pues en función de cómo perciba la realidad que le rodea desarrollará creencias estables que guiarán su acción y compromiso en un futuro. Por el contrario, si el alumno percibe una realidad desfavorable y negativa se alejará aislándose del contexto; a este fenómeno se llama desvinculación. En esta línea, el modelo hace énfasis en que el compromiso y la desvinculación son acciones observables.

Por otra parte, el compromiso sería una manifestación externa de un proceso de motivación interno (Connell et al., 1994). Es decir, “una motivación que se exterioriza en conductas de vigor, intensidad, vitalidad, concentración al expresar el propósito o

dirección de una acción, mantenimiento de la acción, entusiasmo y propósito de realizarla” (Oporto, 2017, p. 45). De este modo, el compromiso académico alude a componentes internos (las necesidades de la persona) y a elementos externos (el contexto, la acción misma y los resultados) (Pianta, Hamre y Allen, 2012).

- **El Modelo de Prevención *Check and Connect* (Christenson y Reschly, 2010)**

El “Modelo Check and Connect” sirvió de base para el diseño de una intervención tutorial con el fin de fomentar el compromiso con el aprendizaje, las estructuras de conocimiento, la solución de problemas y la perseverancia en estudiantes marginados (Edgar y Johnson, 1995; Christenson y Reschly, 2010). Se caracteriza por una serie de intervenciones que, a su vez, tienen cuatro componentes (Christenson et al., 1997):

1. Un tutor que trabaja con los estudiantes y las familias durante un mínimo de dos años.
2. Chequeos regulares empleando datos de la conexión con el centro como: ajuste académico, conductual y progreso educativo de los estudiantes.
3. Evaluación de datos del aprendizaje para mejorar las competencias académicas y sociales del alumno.
4. Establecimiento de una asociación con las familias.

El modelo es multidimensional y toma en consideración cuatro subtipos de compromiso: académico, conductual, cognitivo y afectivo (Christenson y Reschly, 2010), que pueden apreciarse en la siguiente tabla.

**Tabla 2.** Tipos del compromiso según Christenson y Reschly (2010) (Fuente: Elaboración propia).

ACADÉMICO	APECTIVO	COGNITIVO	CONDUCTUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo invertido en la tarea.</li> <li>- Créditos que quedan para la graduación.</li> <li>- Número de tareas completadas</li> <li>- Número de asignaturas suspendidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción del estudiante sobre su pertenencia.</li> <li>- Identificación con la escuela.</li> <li>- Vínculo con la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción del estudiante sobre la autorregulación.</li> <li>- Relevancia de la escuela para futuras aspiraciones.</li> <li>- Valor que le da al aprendizaje en función de los objetivos que se haya planteado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia escolar: ausencias y retrasos.</li> <li>- Participación: en clase y a nivel extracurricular.</li> <li>- Incidentes conductuales: expulsiones, detenciones, etc.</li> </ul>

Por otra parte, para el *Modelo Check and Connect* el compromiso es un proceso y a la vez un resultado. Un proceso, porque los niveles cognitivo y afectivo son mediadores condicionales del compromiso académico y conductual, y es un resultado porque se centra en los logros académicos que son producto de la influencia de variables contextuales como la familia, los compañeros, la escuela y la comunidad (Christenson y Reschly, 2010; Sinclair, Christenson, Lehr y Anderson, 2003).

Finalmente, una de las contribuciones más importantes de este modelo proviene de la generación del “Instrumento de medida del Compromiso de Estudiantes” (Christenson y Reschly, 2010; Sinclair, Christenson, Lehr y Anderson, 2003) donde el punto de vista del alumno resulta esencial para que se produzca un cambio en su aprendizaje y conducta. El objetivo de este instrumento es medir la afectividad (percepción de la conexión con otros) y el compromiso cognitivo (percepción de la relevancia y la motivación para aprender).

#### **2.1.4 El compromiso académico hasta llegar a la etapa universitaria**

Como ya hemos comentado anteriormente, el compromiso o *engagement* es un concepto multidimensional, un metaconstructo integrado por tres componentes: conductual, afectivo y cognitivo (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Estas dimensiones, traducidas a indicadores, se refieren a la participación en clase, al interés asociado al disfrute de las actividades y a la posibilidad de autorregular el proceso de aprendizaje, planificando, monitoreando y evaluando la tarea (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Concretamente, el compromiso hacia las tareas académicas se asocia a la intensidad y la emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje.

A continuación se describirá cómo se manifiesta el compromiso académico en las distintas etapas educativas (educación infantil, primaria y secundaria) y en la universitaria. Aunque dichas etapas no sean específicas de nuestra investigación, su estudio nos ayudará a comprender el perfil del estudiante universitario en su período de desarrollo, desde una perspectiva cognitiva, psicológica y emocional, con el fin de identificar los factores que influyen en su compromiso y rendimiento académico.

Cada etapa del desarrollo evolutivo y psicoafectivo del alumnado tiene sus propias características que conforman adquisiciones y logros del desarrollo, de forma gradual, hasta conseguir una estructura estable (Escudero, 2020). En el paso de la dependencia



hasta la independencia, física o psíquica, es imprescindible el acompañamiento y apoyo de la familia y la escuela, ya que ésta es uno de los principales contextos donde madura la persona. En este contexto, se produce también el desarrollo del compromiso académico. De este modo, el conocimiento del nivel madurativo en el niño será esencial para comprender como se manifiesta su grado de compromiso académico.

Para este autor, la madurez del niño se desenvuelve a lo largo de cinco etapas centrales (de los 15 meses a los 18 años) donde se adquieren las funciones adaptativas e instrumentales (psicomotricidad, inteligencia, lenguaje y socialización) y se desarrolla la dimensión psicoafectiva, mediante la cual conseguirá una identidad propia al final de la adolescencia (ver Tabla 3)

**Tabla 3.** Etapas del desarrollo (fuente: Escudero, 2020).

15-18 meses	2-3 años	4-5 años	6-10 años	11-18 años
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Predominio de manifestaciones somáticas.</li> <li>-Sostenimiento físico y psíquico de la madre; de la simbiosis al vínculo.</li> <li>-El objeto transicional: la relación con el objeto.</li> <li>-Lenguaje y deambulación.</li> <li>-Establecimiento de ritmos de sueño y alimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Período de intensa actividad psíquica.</li> <li>-Control de esfínteres.</li> <li>-Adquisición de normas.</li> <li>-Logros en la autonomía.</li> <li>-Aparición del juego simbólico.</li> <li>-Aparición de trastornos adaptativos o reactivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Paso de la relación dual a la triangular.</li> <li>-Reconocimiento de las relaciones entre los padres.</li> <li>-Incorporación de la diferenciación sexual.</li> <li>-Interiorización del conflicto y de las normas.</li> <li>-Logros en la autonomía afectiva.</li> <li>-Aparición de trastornos adaptativos o reactivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Socialización.</li> <li>Reconocimiento del otro como sujeto, la relación entre pares.</li> <li>- El aprendizaje escolar.</li> <li>-Período de las operaciones concretas.</li> <li>-Aparición de trastornos adaptativos o reactivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cambios físicos y psíquicos.</li> <li>-Pérdida de la infancia y cambio en las relaciones con los padres.</li> <li>-Crisis de identidad.</li> <li>-Período de las operaciones formales.</li> <li>-Sexualidad adulta.</li> </ul>

El objetivo de este apartado es analizar la participación de los alumnos en períodos de desarrollo específicos que se asocian a las tareas de desarrollo, oportunidades y desafíos la primera infancia la niñez media y la adolescencia. Para ello, se expondrán los principales rasgos evolutivos de estas etapas y se analizarán los efectos que tienen sobre el compromiso académico partiendo de las reflexiones de Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb (2012) en las etapas escolares, y de Arto (1993) en la adolescencia.

Para comprender la implicación del estudiante a lo largo de las diferentes etapas evolutivas es necesario tener en cuenta su interacción con múltiples niveles dentro de su

ambiente (teoría bioecológica) (Bronfenbrenner, 1994). Según Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb (2012) “la participación de los estudiantes es un resultado de desarrollo matizado, y las diferencias pueden ser el resultado de la maduración de tareas de desarrollo biológicas, cognitivas y socioemocionales” (p. 45).

Asimismo, un concepto que tiene especial relevancia para estos autores es el de “tareas evolutivas” que lo definen como la participación en las tareas académicas específicas dentro y fuera de la escuela. Este concepto tendrá especial relevancia en el estudio y la evolución del compromiso, ya que se asocia a los principales cambios y retos que se dan en el niño durante una determinada etapa de desarrollo, como, por ejemplo, las actividades extraescolares. Según Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb (2012) habitualmente, aquellos alumnos más participativos en la escuela son aquellos cuyas tareas o demandas se adaptan al período evolutivo que están viviendo.

A continuación, expondremos a nivel general las tareas evolutivas de cada etapa educativa con el fin de analizar los efectos que tienen en los distintos tipos de compromiso: conductual, cognitivo y emocional.

- **Compromiso académico en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria**

Uno de los objetivos curriculares en la primera infancia (etapa de Educación Infantil) en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno es el de fomentar el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño. En relación con la adquisición del compromiso académico, aún es pronto para que el niño lo adquiera (dado su nivel madurativo) y por ello hay que prepararlo en esta etapa. Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb (2012, citado por Christenson, Reschly y Wylie, 2012) argumenta que esta preparación en edades tan tempranas influirá en el compromiso escolar posterior.

También, en esta etapa son muy positivos y frecuentes los programas educativos de estimulación temprana con un proyecto pedagógico que enfatice estrategias de aprendizaje de interacción, relaciones positivas entre maestros y alumnos y el desarrollo cerebral (Mahatmya et al., 2012). Por ejemplo, actividades que promuevan la capacidad para seguir normas, realizar tareas o participar en actividades cooperativas de matemáticas influirán en el éxito académico del niño.

En la Tabla 4, destacaremos las principales tareas evolutivas que desarrolla el niño en la infancia según el tipo de compromiso: conductual, cognitivo y emocional, cuyas reflexiones provienen de Oporto (2017).

**Tabla 4.** Principales tareas evolutivas en la etapa infantil según el tipo de compromiso (Fuente: elaboración propia).

<b>Compromiso Conductual</b>	<b>Compromiso Cognitivo</b>	<b>Compromiso Emocional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resolución favorable de problemas en el aula.</li> <li>-Habilidad para seguir normas en clase (autoconsciencia).</li> <li>-Conducta prosocial para ayudar y compartir.</li> <li>- Motivación por aprender.</li> <li>-Persistencia en las tareas.</li> <li>-Autonomía (Mahatmya et al., 2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para seguir reglas e instrucciones de otros (Berk, 1998; Berger, 2007).</li> <li>-Capacidad de autorregulación: inhibe conductas y emociones personales.</li> <li>-Habilidad de participar en las actividades académicas, control de la atención y persevera en una tarea (Bierman et al., 2008).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad de interactuar con compañeros y profesores.</li> <li>-Sentido de pertenencia a la escuela y gusto por asistir.</li> <li>- Desarrollo de competencias socioemocionales relacionadas con una menor agresividad, aumento de la conducta prosocial y el compromiso en las tareas.</li> </ul>

En torno a los 6-12 años (etapa de Educación Primaria) el niño experimenta un proceso de madurez intelectual en el que aprende habilidades específicas necesarias para desenvolverse en el entorno escolar (Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb, 2012).

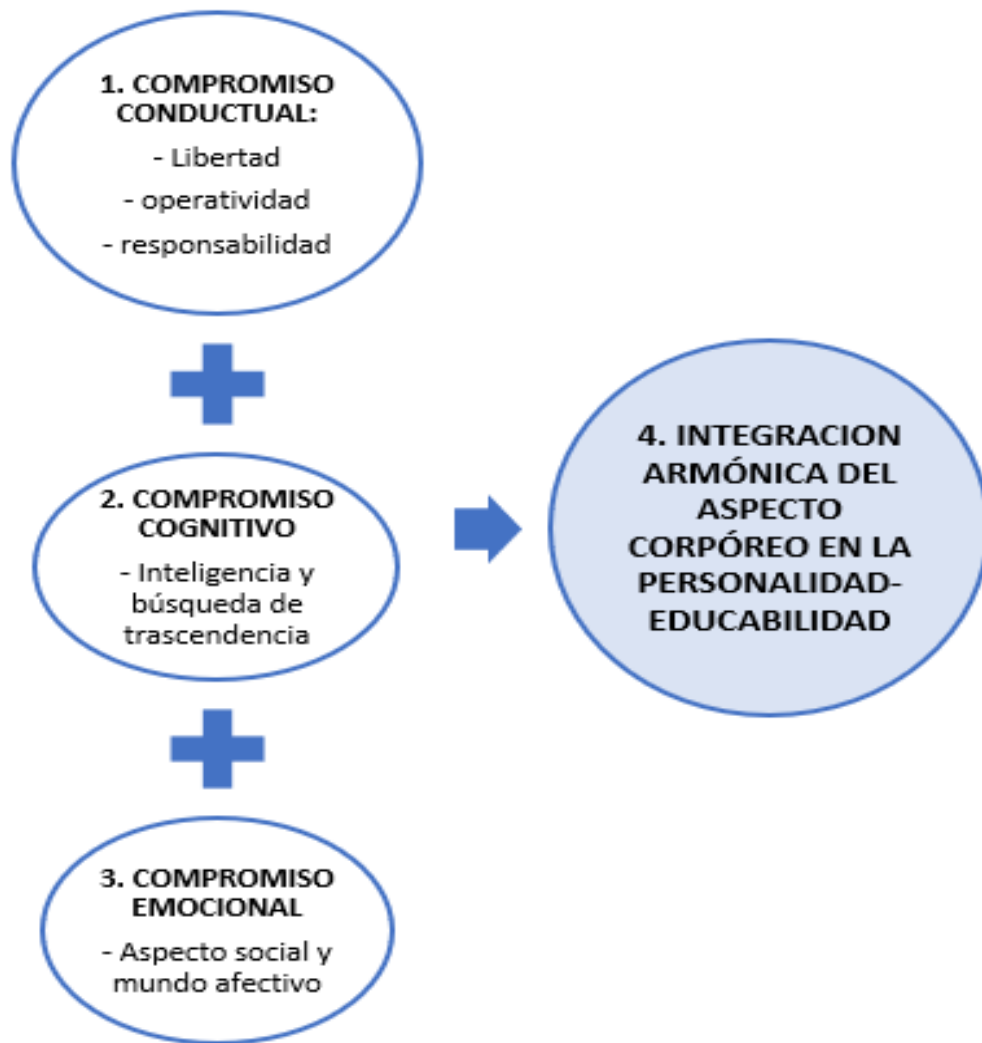
El compromiso escolar en esta etapa se define en función de las características individuales del estudiante, sus experiencias de aprendizaje (Marks, 2000, citado por Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb, 2012) y las interacciones sustanciales entre éstos y el contexto de donde se lleva a cabo la enseñanza (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006). En esta línea, actividades que promueven y aumentan el compromiso son la participación en clase y en actividades extracurriculares. Para ello es fundamental el papel que adquieran los profesores y los padres.

También, es en esta etapa cuando se inicia propiamente la distinción entre compromiso conductual, cognitivo y emocional y donde aumenta la cantidad de investigaciones en el contexto del rendimiento académico y el ajuste escolar (Oporto, 2017). Al igual que en el apartado anterior, en la siguiente tabla mostraremos las principales tareas evolutivas que desarrolla el niño en la etapa escolar según el tipo de compromiso: conductual, cognitivo y emocional (ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Principales tareas evolutivas en la etapa primaria según el tipo de compromiso (Fuente: elaboración propia).

Compromiso Conductual	Compromiso Cognitivo	Compromiso Emocional
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes muy atentos en clase, siguen las normas y tienen más iniciativas de acción (Finn, 1989).</li> <li>-Habilidades de desarrollo, interacciones sociales positivas y compromiso académico (Rose-Krasnor y Denham, 2009).</li> <li>-Participación en actividades extraescolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno sigue desarrollando sus habilidades de autorregulación, que aumentan su auto percepción y autoeficacia elevada de competencia y su motivación intrínseca.</li> <li>- Constancia en la escuela y en la finalización de actividades a lo largo del tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sentido de pertenencia a la escuela, de aprendizaje de los valores que promueve y del entusiasmo hacia las actividades de aula y extraescolares.</li> <li>-Importancia de relaciones positivas entre alumnos y profesores que condicionan el compromiso y el éxito académico.</li> <li>-Aceptación de los compañeros.</li> </ul>

En relación con la etapa de Educación Secundaria, a continuación nos centraremos en el modelo propuesto por Arto (1993), “la Realización del Hombre Adolescente” en el que desarrolla toda la riqueza y potencialidad interior del adolescente, a la vez que destaca sus aspectos positivos. En esta línea, se aleja de todas aquellas teorías que perciben la adolescencia como una época llena de problemas. Para Arto, la adolescencia “comprende el período que va desde el momento en el que el muchacho comienza a ser capaz de emplear, con cierta autonomía, el pensamiento lógico hasta el período de la plena integración de sus capacidades lógico-cognitivas, con la posibilidad de vivir una vida independiente a nivel afectivo, económico y social” (Arto, 1993, p. 249). Establece cuatro ejes que caracterizan al adolescente: “la libertad en la acción, la inteligencia que se abre a lo trascendente, lo social situado en un contexto personal y el aspecto corpóreo que tiende a una integración cada vez mayor” (Arto, 1993, p. 259). En la siguiente figura, presentaremos la relación de dichos ejes con las tres dimensiones del compromiso académico.



**Figura 5.** Relación entre las dimensiones del desarrollo de Arto (1993) y las dimensiones del compromiso académico. (Fuente: Oporto, 2017, p. 72).

En la primera dimensión del desarrollo (Arto, 1993), la *libertad-operatividad o responsabilidad*, se percibe al adolescente como alguien capaz de construir hipótesis sobre las que decidir. Con relación al compromiso conductual implica que el adolescente actúa y asume retos, y por ello lo podemos asociar con el *engagement*. La segunda de las dimensiones de desarrollo es *la inteligencia y búsqueda de trascendencia*, donde la capacidad cognitiva para analizar la realidad y actuar en consecuencia es un claro ejemplo de ello. La tercera dimensión de desarrollo es el *aspecto social y mundo afectivo*, y se relaciona con el compromiso emocional. Esta asociación le permitirá al adolescente vivir su afectividad mediante la asociación con su contexto escolar, compañeros y profesores. El aspecto social le posibilitará la vinculación al grupo, mediante el cual engendrará una identidad propia (Oporto, 2017).

Por último, encontramos una cuarta dimensión; *la integración armónica del aspecto corpóreo en la personalidad-educabilidad* que, a su vez, afecta a los tres aspectos del compromiso: emocional, cognitivo y conductual. Esto permite que el adolescente sea consciente de sí mismo (del propio trabajo) y de los demás (se enfrente a la problemática del otro).

- **El perfil del estudiante universitario a nivel biológico, cognitivo, psicológico y social**

Con el fin de comprender los factores que predicen el compromiso académico en la etapa universitaria y siguiendo con los anteriores períodos evolutivos (primera infancia, infancia y adolescencia) nos centraremos brevemente en las características principales que definen al estudiante universitario en esta etapa. Concretamente, analizaremos su perfil desde el punto de vista biológico, cognitivo, psicológico y social.

La Educación Superior se entiende como todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de Enseñanza Superior (Romo, 2005).

En primer lugar, denominamos "jóvenes" a todos los seres humanos en las edades comprendidas desde los 18 hasta los 24 años. A grandes rasgos, podríamos decir que son maduros en cuanto crecimiento y desarrollo psicológicos, pero inexpertos en el mundo adulto, al que ingresan con entusiasmo, dinamismo y creatividad (Mansilla, 2000).

Desde un punto de vista biológico, el adolescente inicia su tránsito hacia la juventud; se convierte en un joven que alcanza su máximo desempeño físico; un adulto que goza de vigor, fuerza y salud. Desde el punto de vista social, los jóvenes luchan por hacerse miembros autosuficientes de la sociedad, comienzan a terminar con la dependencia de la familia y aumentan su participación social. Por ese motivo, sienten la necesidad de respecto, pertenencia y aceptación del grupo.

En el ámbito psicológico, muestra necesidades de independencia, de reconocimiento y de comunicación con sus compañeros y adultos. También, en esta etapa asumen responsabilidades hacia sí mismos y los demás, de forma más madura. En el terreno afectivo, si bien en la adolescencia se caracterizaba por una fuerte excitabilidad emocional, con reacciones intensas y cambios de humor frecuentes sin a veces motivos aparentes, en la etapa de "juventud" los sentimientos se hacen menos variables y

profundos. En esta línea, Ryff (citada por Rangel-Alonso, 2010) plantea que el bienestar psicológico depende de ciertas variables como la edad, el género y la cultura de las personas. Esta autora ha determinado que, a medida que los individuos alcanzan la edad adulta, poseen una mayor autonomía, dominio del medio y perciben sentimientos positivos de crecimiento personal.

A nivel conductual, también hay un cambio importante respecto a la adolescencia, pues la impaciencia en la consecución de sus metas a corto plazo se vuelve firme y perseverante, y se mantiene a lo largo de su carrera universitaria. Esto, le permitirá establecer compromisos con el aprendizaje (*engagement*) y buenos resultados académicos.

A nivel cognitivo, los intereses se hacen más amplios, profundos, fuertes y estables. Es la etapa final de la adolescencia que les abre paso a la universidad donde formalizarán sus estudios. Por ese motivo, aparecen intereses orientados a su futura profesión y serán exigentes con sus resultados académicos. A nivel intelectual, aumenta la capacidad de abstracción, el desarrollo de operaciones formales, el uso del método hipotético-deductivo y el análisis y reflexión sobre sus propios pensamientos. “Se desarrolla la memoria racional, y los procesos como la comparación, la sistematización y la clasificación para la fijación del material. Se eleva la rapidez y volumen de la fijación de los contenidos” (Blanco, 2005, p. 27). También, es la etapa dialéctica en la que el individuo contempla los pensamientos opuestos y los sintetiza o integra. No obstante, hay que tener en cuenta la diversidad y los diferentes niveles y capacidades intelectuales de los estudiantes, ya que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y de la misma manera.

- **El compromiso académico en la etapa universitaria**

A continuación, expondremos las principales características que intervienen en las tres dimensiones del compromiso académico (conductual cognitivo y emocional) del estudiante universitario.

En primer lugar, a nivel **conductual**, la lectura de diferentes estudios en este campo no solo relaciona el compromiso académico con el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, sino que también se asocia con su futuro éxito académico. En esta línea, una investigación realizada en estudiantes universitarios de primer curso encontró que los facilitadores sociales y el compromiso académico predecían el desempeño académico

dentro del proceso de aprendizaje. Concretamente, los factores académicos facilitadores fueron la autoeficacia, la felicidad o la satisfacción con el contexto académico. Asimismo, se observó que al incluir el *engagement* como un indicador de bienestar psicológico se convertía en un antecedente del desempeño académico a lo largo del tiempo (Martínez, González y Meneghel, 2016).

Por otra parte, para Bjork, Dunlosky y Kornell (2013) algunos factores psicológicos como la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, la autoeficacia (Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005), persistencia (Wright, Jenkins-Guarnieri y Murdock, 2013) y más recientemente, el compromiso académico (Human-Vogel y Rabe, 2015) son relevantes para el rendimiento académico. La *National Survey of Student Engagement* (NSSE) mide el nivel de participación de los estudiantes en cinco dimensiones: reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional. Para Kuh (2001) estas dimensiones son factores asociados al compromiso académico estudiantil y se desarrollan cuando las instituciones (en el contexto universitario) trabajan en estos cinco frentes o agrupaciones. A continuación, las explicaremos brevemente:

- La primera dimensión, el reto académico, hace referencia a las actividades que se plantean en la universidad; éstas deberán estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo en su proceso de aprendizaje. Asimismo, “se asume que 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 et al., 2014, p. 4). Actualmente, el “reto académico” es fuente de investigación, y por ello, se han diseñado diferentes escalas para medir el nivel de motivación que generan las actividades académicas en el estudiante (Seifert et al., 2010).
- En la segunda dimensión, el aprendizaje activo y colaborativo, diversos autores constatan que los estudiantes aprenden más cuando están intensamente involucrados en su educación (Bonner, 2010; McCormick, 2011). Es decir, cuanto más activo sea un estudiante con su proceso de aprendizaje, mayor será su posibilidad de éxito académico.



- La importancia de la tercera dimensión, la interacción con docentes y personal administrativo proviene de numerosas investigaciones que han examinado la repercusión de esta interacción en la experiencia de los universitarios (Kuh y Hu, 2001). Se refiere al proceso de intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el profesorado y, por ello, es considerado como un factor importante en el desarrollo cognitivo y social del estudiante (Astin, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005). Las experiencias educativas enriquecedoras son oportunidades de aprendizaje que experimentará el estudiante dentro y fuera del aula, mediante interacciones con otras personas, ideas, valores y diferentes perspectivas. Este proceso colaborativo de aprendizaje tendrá un impacto positivo en el desarrollo personal e intelectual del estudiante durante su trayectoria en la universidad. Según la *National Survey of Student Engagement* (NSSE, 2005) el beneficio de las experiencias educativas enriquecedoras “está representado en la significatividad de los aprendizajes, pero ante todo en la utilidad de éstos porque lo que un estudiante sabe se convertirá en parte fundamental de lo que llegue a ser como profesional” (Pineda, 2014, p. 5).
- Por último, la cuarta dimensión; el apoyo institucional. Se refiere a las actividades (proyectos o programas) que elaboran las universidades para contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. Concretamente, nos referimos a proyectos académicos, financieros, de atención psicológica y de gestión universitaria.

A nivel **cognitivo**, las estrategias de aprendizaje no solo son necesarias para adquirir conocimientos, sino que son claves para el desarrollo del compromiso y rendimiento académico. Nos referimos a la participación en tareas de aprendizaje y académicas y a la voluntad para dominar tareas difíciles, donde se utilizan estrategias de aprendizaje apropiadas como la planificación, elaboración, jerarquización, organización de la información y evaluación del proceso de manera reflexiva y crítica (Martínez, Arrieta y Meleán, 2012).

Para Finn (1993), Skinner y Belmont (1993) y Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) la dimensión cognitiva de los estudiantes implica comportamientos como la discusión, contribución, hacer preguntas, prestar atención, concentrarse, exhibir persistencia y esforzarse. En esta línea, el estudio de Salanova et al. (2005) buscó validar un primer modelo que perseguía hallar la naturaleza del compromiso académico dentro del proceso

de aprendizaje de un estudiante. En los resultados obtenidos, los autores concluyeron que: “a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia presentes, que a su vez generarán mayores niveles de *engagement* presente, y mayor éxito académico futuro (un año después). Estos resultados muestran evidencia empírica del modelo espiral positivo de las creencias de eficacia académica. Además, las creencias de eficacia juegan un papel de mediación completa en las relaciones entre éxito académico, *engagement* y desempeño futuro” (Salanova et al., 2005, p. 177).

También, la actitud de los estudiantes es clave para que se comprometan con sus estudios. La voluntad y consideración para hacer el esfuerzo necesario para comprender y dominar las tareas difíciles, la flexibilidad en la resolución de problemas y el uso de la autorregulación para apoyar el aprendizaje (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

En la dimensión **emocional** y como hemos comentado anteriormente, el compromiso académico puede considerarse un indicador de bienestar en el estudiante universitario. En esta línea, investigaciones anteriores demostraron que el compromiso se relaciona positivamente con la satisfacción (es decir, con los profesores, con los estudios, con el profesorado, con la universidad), la felicidad y el compromiso con la universidad (Salanova et al., 2005), facilitadores personales, facilitadores sociales (Salanova, Schafeuly, Martínez y Bresó, 2010), resiliencia y autoeficacia académicas (Martínez, Peñalver y Meneghel, 2016). Por este motivo, podríamos afirmar que el compromiso académico se identifica con un estado motivacional positivo mediante el cual el estudiante mejora el rendimiento académico (Martínez, Peñalver y Meneghel, 2016).

Investigaciones recientes, como las de Bakker et al. (2015), mostraron la relación del compromiso de los estudiantes con la motivación. Es decir, “los estudiantes comprometidos intrínsecamente están motivados para avanzar en el aprendizaje, asistir a clases y participar en actividades relacionadas con su estudio. Suelen ser personas curiosas, hacen preguntas y disfrutan de los desafíos relacionados con su aprendizaje” (Martínez, Peñalver y Meneghel, 2016, p. 103). Mientras que para Salanova, Schafeuly, Martínez y Bresó, 2010) los estudiantes vigorosos, absorbidos y dedicados están energéticamente inmersos en sus estudios, y eso también los hace exitosos. Chambel y Curren (2005) mostraron que el bienestar del estudiante también afecta a la relación entre el control y su actuación.

Estudios publicados recientemente confirman el carácter mediacional del afecto positivo entre el compromiso de los estudiantes universitarios y sus resultados académicos. En esta línea, se relaciona con la *Teoría de la Ampliación y Construcción* de las emociones positivas de Fredrickson (2001). Es decir, en la medida en la que una persona experimenta emociones positivas, aumentan las posibilidades de elaborar conductas positivas dentro de su repertorio. Asimismo, dentro del contexto educativo el alumno, al aumentar sus recursos adaptativos obtendría un mayor éxito académico (Uludag, 2016).

Por otra parte, en la dimensión emocional también adquiere una especial relevancia el compromiso social que el estudiante adquiere con su entorno, en nuestro caso, con la universidad. Según Braxton, Milem y Sullivan (2000) la integración social y académica de los estudiantes con su medio universitario repercute en el nivel de compromiso que desarrollan durante su trayectoria y la probabilidad de graduarse de manera exitosa.

Resumiendo, el enfoque tridimensional del compromiso y la revisión de la literatura encontrada en este marco teórico (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), han demostrado una asociación entre el compromiso académico y los logros exitosos (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013; Phan, 2014a, 2014b).

En consecuencia, parece importante que las prácticas docentes y/o intervenciones educativas fomenten estrategias que promuevan y mejoren el *engagement* del estudiante mediante la participación proactiva en actividades académicas. De este modo, el docente debería propiciar una retroalimentación positiva con el estudiante, como elogiar el esfuerzo, reforzar su éxito, mostrar interés, mantener altas sus expectativas, y brindarle oportunidades para interactuar entre sí (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007; Fall y Roberts, 2012; Lee, 2014).

En el contexto de la Educación Superior, las universidades están “obligadas” a diseñar estrategias y procesos orientados a incrementar la calidad del proceso formativo, a aumentar el rendimiento de los estudiantes, a reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia satisfactorios, en línea de todo lo expuesto anteriormente (Rojas, Palma y Bermúdez, 2007).

### **2.1.5 El compromiso académico en el contexto de la educación musical**

- **La educación musical en el desarrollo cognitivo y rendimiento académico del estudiante**

La música es un elemento clave para el desarrollo integral del ser humano, así lo avalan numerosas investigaciones y publicaciones científicas desde hace décadas. El proceso de enseñanza / aprendizaje de esta materia conlleva que el alumnado progrese en el desarrollo armónico de la persona en sus diversas vertientes: psicomotriz, emocional y cognitiva (Casas, 2001). Esto se produce a través de complejos y sorprendentes mecanismos neuronales. Por este motivo, la música es definida como una capacidad cognitiva superior del ser humano, y desde la neurociencia se considera fundamental conocer la relación entre el cerebro y el procesamiento de la música (Hargreaves, 1998).

Desde el punto de vista neurológico en los últimos años, han aumentado considerablemente las investigaciones de la formación musical en el campo de la educación y la psicología. Los datos confirman que, con poco entrenamiento instrumental ya se pueden detectar cambios en el cerebro de los sujetos, lo que demuestra la enorme plasticidad que tiene el sistema nervioso y de la predisposición que tiene el encéfalo a la percepción y producción musicales (Justel y Diaz, 2012).

Según Bueno (2018) la música es -prácticamente- la única actividad que activa, estimula y utiliza todo el cerebro. Para este autor, en la etapa de los 4-11 años, los conocimientos transversales -las artes plásticas, la música, la educación física y la psicomotricidad- ayudan a activar la plasticidad neuronal, tener un mayor control ejecutivo, mejorar las habilidades sociales y potenciar el lenguaje (Bueno, 2006). Sin embargo, la neurociencia ha evidenciado que estas mejoras cognitivas sólo producen cambios cerebrales si son consecuencia de un entrenamiento musical persistente, siendo transitorios en los no-músicos (Zuk, Benjamin, Kenyon y Gaab, 2014). Igualmente, apreciamos cambios similares en relación con el aprendizaje de instrumentos musicales mediante tecnología fMRI y PET (Collins, 2014), constatando que los cerebros de los músicos parecían diferentes y funcionan de manera diferente y, en muchos casos, mucho más eficazmente que en los no-músicos. También comprobaron que cuando se interpreta un instrumento se “iluminan” muchas más zonas del cerebro, especialmente las cortezas visuales, auditivas y motrices, activándose prácticamente todo el cerebro a la vez. Y es que la

práctica disciplinada y estructurada que conlleva el aprendizaje de un instrumento fortalece las funciones cerebrales, aumenta el volumen y la actividad en el cuerpo calloso, permitiendo que los mensajes lleguen más rápidamente, mediante vías más diversas y creativas (Schlaug, Norton, Overy y Winner, 2005).

Por otra parte, y desde el punto de vista cognitivo, la neurociencia confirma que el entrenamiento musical mejora ciertas habilidades cognitivas persistentes en los músicos, concretamente, las funciones ejecutivas. Los datos confirman una influencia significativa de la formación musical sobre habilidades cognitivas como la memoria y la anatomía cerebral, y como consecuencia, una mejora en el rendimiento académico de los alumnos (Barrett, Ashley, Strait y Kraus, 2013). En esta línea, otros estudios corroboran altas habilidades cognitivas, obteniendo mayor motivación y capacidad de concentración, así como un aumento del coeficiente intelectual (Dege, Kubicek y Schwarzer, 2011; Jaschke, Honing y Scherder, 2018; Schellenberg, 2004, 2011).

En relación con el rendimiento académico, Álvaro-Mora y Serrano-Rosa (2019) presentan una revisión científica con el objetivo de conocer los procesos cognitivos que explican la relación entre la formación musical y el rendimiento académico. Los resultados que obtienen muestran cómo los alumnos con formación musical presentan mejor memoria verbal, funciones ejecutivas, atención selectiva y plasticidad cerebral.

En esta línea, un estudio neurobiológico llevado a cabo por investigadores del *Boston Children's Hospital* revela un posible vínculo biológico entre la formación musical temprana y la mejora del rendimiento académico. Los grupos en estudio se sometieron a una batería de pruebas cognitivas, y a los niños también se le sometió a resonancia magnética durante la prueba. En las pruebas cognitivas, los músicos adultos y los niños musicalmente entrenados mostraron una mejora del rendimiento en varios aspectos de las Funciones Ejecutivas. En las imágenes cerebrales, los niños con formación musical mostraron una mayor activación de áreas específicas -el área motora suplementaria, el área pre-complementaria y la corteza prefrontal ventro-lateral derecha- que están relacionadas con la Funciones Ejecutivas (Zuk, Benjamin, Kenyon y Gaab, 2014).

- **La Educación musical en el compromiso y otros factores asociados en los estudiantes**

Muchas de las investigaciones que se han hecho en el campo de la música están orientadas a los beneficios que conlleva su práctica -canto, danza, audición, interpretación

instrumental... - en las emociones de las personas. La música influye directamente en nuestros estados anímicos y, por ello, sus efectos psicológicos son muy notables. El estrés, la ansiedad o la depresión son trastornos que, gracias a la música, pueden controlarse o reducir sus síntomas considerablemente.

En el contexto de nuestra investigación, la educación musical repercute en el compromiso y otros factores asociados al compromiso: la participación, autoeficacia, motivación intrínseca y el disfrute. Son factores que representan el compromiso emocional y cognitivo, ya que, como hemos explicado anteriormente, el compromiso no es un constructo unitario, sino que adquiere diferentes dimensiones: conductual, cognitiva y emocional (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Para Skinner y Belmont (1993) el aprendizaje musical repercute en el esfuerzo y la concentración intensa, el entusiasmo, el optimismo, la curiosidad y el interés. A continuación, veremos cómo repercuten los factores asociados a la participación, la autoeficacia, la motivación intrínseca y el disfrute en la educación musical.

En primer lugar, los programas educativos que promueven la **participación** de los alumnos en las actividades musicales potencian el grado de motivación e implicación en su proceso de aprendizaje. Un estudio realizado por Richmond (2016) evaluó el grado de compromiso y de participación de los alumnos, utilizando un programa de educación musical (*Harmonix*) en el aula durante seis semanas. Los resultados revelaron que el aprendizaje musical de los estudiantes y la adquisición de habilidades aumentaron durante el programa. También se incrementaron las medidas de participación y se mantuvo un alto compromiso en la mayoría de los estudiantes.

En segundo lugar, la **autoeficacia**, o la creencia en la capacidad de uno mismo para realizar una tarea específica (Bandura, 1989), ha sido uno de los factores de autoconfianza que más se han asociado con la participación musical. Los estudios realizados por Davidson y Scutt (1999) revelaron que los jóvenes instrumentistas comprometidos con su formación musical tenían desarrollados estilos de aprendizaje adaptativos y orientados al dominio, junto con un fuerte sentido de autoeficacia. Martin (2008) en su investigación sobre el compromiso musical, confirmó que “la autoeficacia adquiriría un papel muy importante en las cogniciones adaptativas que contribuyen al compromiso de los estudiantes con la música” (citado en Richmond, 2016, p. 145). En el contexto universitario, encontramos estudios que han investigado la contribución de la motivación

y los efectos de la autoeficacia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (McPherson, 2000; McPherson y McCormick, 2006).

En tercer lugar, la **motivación intrínseca**, o el motivo para realizar una actividad por sí misma, también ha sido frecuentemente asociada con la participación de los estudiantes en las actividades musicales. Rickard, Bambrick y Gill (2012) utilizaron medidas de autoinforme retrospectivas para evaluar los beneficios intelectuales de la motivación y el compromiso, tras el aumento de las experiencias musicales en el aula. Hargreaves (1998) demostró la importancia de la motivación intrínseca como un “constructo de interés como ingrediente clave y estrechamente asociado en determinar el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de la música” (citado en Richmond, 2016, p. 145).

Y, en cuarto lugar, el **disfrute**, representado por el afecto positivo inmediato que sienten los estudiantes. En la educación musical, el disfrute tiene como consecuencia la participación de los estudiantes en las actividades musicales. Deci (1971) lo asocia con la motivación intrínseca. No obstante, las investigaciones más recientes destacan el papel e influencia de esta emoción positiva en el aprendizaje y el rendimiento académico (Frederickson, 2001, Pekrun y Linnenbrink-García, 2012).

Por otra parte, la participación en actividades grupales musicales estimula el compromiso de los miembros del grupo. Encontramos investigaciones que demuestran que el hecho de participar en este tipo de actividades aporta beneficios emocionales de los alumnos, aumenta la cohesión social en el aula, se consigue una mayor confianza en sí mismos y una mejora social del grupo clase. En esta línea, dos estudios investigaron los beneficios percibidos de la participación en bandas escolares en Estados Unidos. Entre sus ventajas destacaban: la realización, valoración, disciplina, diversión, participación activa y maduración (Richmond, 2016). También Hallam (2010) encontró que el grupo de actividades musicales condujeron a la cohesión social, la autoestima, la satisfacción y la motivación intrínseca. Esto sucede porque el aprendizaje cooperativo puede fomentar la responsabilidad social, la aprobación social y la pertenencia (Bergin, Ford y Hess, 1993) y, gracias a la capacitación, puede conducir a una mayor cooperación y mejoras prolongadas del aprendizaje (Berk, 1998; Snowman, McCown y Biehler, 2009).

En resumen, en este primer apartado del marco teórico el estudio del compromiso académico o *engagement* nos ha permitido conocer las principales aproximaciones,

dimensiones, modelos explicativos del concepto. Al tiempo se han expuesto las distintas etapas escolares (infantil, primaria y secundaria) y la universitaria describiendo cómo se manifiesta e influye el compromiso en el rendimiento académico de los estudiantes desde una perspectiva biológica, cognitiva, psicológica y social.

Con el fin de comprender las variables relacionadas y profundizar en la riqueza del estudio del compromiso académico hemos analizado diferentes modelos explicativos: el modelo de Predicción del Desempeño Académico de Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó (2010) el modelo de Newmann y los Modelos de Contexto Escolar (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992); el modelo de Participación-Identificación de Finn (1989); el modelo de Autosistema de Procesamiento (Connell, Spencer y Aber, 1994, Skinner, Kindermann y Furrer, 2009) y el modelo de Prevención *Check and Connect* (Christenson y Reschly, 2010). No obstante, hemos basado nuestra investigación en el modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010) por su papel mediacional en toda una serie de variables relacionadas con el rendimiento académico, actuando como facilitadoras y obstaculizadoras en el compromiso o *burnout* de los estudiantes.

Finalmente, se ha investigado el *engagement* en el contexto de la educación musical ya que, en relación con nuestra tesis, los conceptos de compromiso y rendimiento académico se encuentran muy relacionados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado de maestro de Primaria y de Educación Musical en la UB. Para Skinner y Belmont (1993) el aprendizaje musical repercute en el compromiso y otros factores emocionales y cognitivos asociados como el esfuerzo, la concentración intensa, y para Álvaro-Mora y Serrano-Rosa (2019) mejora la memoria verbal, las funciones ejecutivas, la atención selectiva y la plasticidad cerebral.



## **2.2 Compromiso académico y variables psicológicas relacionadas**

### **2.2.1 Motivación en estudiantes universitarios**

Respecto a la motivación, esta se considera como la fuerza que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel académico como en la vida en general. Si nos centramos en un enfoque académico, los modelos teóricos más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje (García et al., 1998). Conviene remarcar que todos los estudiantes poseen estos recursos de motivación para participar de manera constructiva y proactiva en el aprendizaje, independientemente de sus habilidades y antecedentes socioeconómicos (Reeve, Ryan, Deci y Jang, 2007).

La motivación ha sido definida y conceptualizada según diferentes modelos y teorías, cada una de las cuales ha aportado numerosa fundamentación conceptual y evidencia empírica en su estudio, destacando las teorías de la *autoeficacia* (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992), la de la *atribución causal* (Montero y Alonso, 1992) y de la *autodeterminación* (Deci y Ryan, 2000).

Desde la vertiente cognitiva, el estudio de la motivación incluye las representaciones que nos hacemos de las situaciones y, especialmente, las representaciones de las metas o motivos que cada estudiante se construye (Urda y Maerh, 1995). En el contexto universitario, podemos diferenciar entre dos tipos de metas: las sociales y las académicas. Las *metas sociales* se refieren a las razones de orden prosocial que el alumnado puede tener para comportarse en una situación dada (Carrol, Baglioni, Houghton y Bramston, 1999). Las *metas académicas* se vinculan a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula (Anderman y Midgley, 1997).

- **La Teoría de la Autodeterminación en el compromiso académico**

En el marco de la Teoría de la Autodeterminación con relación al *engagement*, investigaciones recientes en estudiantes han demostrado el papel fundamental que desempeñan los factores no cognitivos que contribuyen al compromiso académico, y que influyen en su participación y rendimiento en el aula (Gran, Matthews y Jolly, 2010). Según Salanova, Martínez y Llorens (2004), el *engagement* podría considerarse un

constructo claramente motivacional ya que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido a la consecución de objetivos.

La teoría de la Autodeterminación (SDT) nace en la década de 1970 a partir de estudios empíricos sobre la motivación intrínseca, y se define como “una macroteoría de la motivación humana, emoción y desarrollo que se interesa en factores que facilitan prevenir los procesos asimilativos y orientados al crecimiento en las personas” (Niemiec y Ryan, 2009, p. 134).

Según Deci y Ryan (2000) hay tres necesidades psicológicas indispensables para facilitar la autodeterminación: la necesidad de competencia (White, 1959), de relación (Baumeister y Leary, 1995), y de autonomía (Charms, 1968). La necesidad de competencia surge de la necesidad de experimentar satisfacción al mejorar las propias habilidades, la necesidad de relacionarse denota la necesidad de sentirse relacionado con otras personas importantes, y la necesidad de autonomía se refiere a la necesidad de participar en un comportamiento autodirigido. Se dice que estas tres necesidades son universales e innatas en el individuo.

La teoría de la Autodeterminación distingue entre dos tipos de motivación en función de los extremos en el continuo de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2008):

1. La *motivación autónoma* compuesta por la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada, versus
2. la *motivación controlada* compuesta por la regulación introyectada y la regulación externa.

Estudios cuantitativos en este campo, han examinado las relaciones de la motivación *controlada* y *autónoma* con una amplia variedad de logros académicos y resultados de participación en culturas occidentales de orientación individualista (Cerasoli y Ford, 2014; Markus y Kitayama, 1991; Ratelle et al., 2007; Taylor et al., 2014) y en culturas colectivistas (Vansteenkiste et al., 2005; Jang et al., 2009).

En lo que se refiere a investigaciones realizadas en culturas occidentales, un estudio de alumnado de una universidad metropolitana de Lima estudió la relación entre el uso de estrategias metacognitivas, la motivación académica, y el rendimiento académico. Los resultados revelaron que la motivación académica evidenciaba el rendimiento académico en un 12,6%, a favor de las estrategias metacognitivas (Noriega, 2008).

Guay y Vallerand (1997) investigaron los efectos de la motivación autodeterminada sobre el rendimiento académico entre los adolescentes de habla francesa en Canadá. Mediante un diseño prospectivo, los resultados proporcionaron apoyo empírico para el modelo motivacional de rendimiento académico basado en la Teoría de Metas de Logro (TED) donde la competencia y la autonomía se asociaron positivamente con la motivación autodeterminada. Asimismo, un metaanálisis más reciente documentó el papel único de la motivación intrínseca en la predicción del rendimiento escolar (Taylor et al., 2014). Miserandino (1996) investigó las relaciones de la competencia percibida y la motivación autónoma con el compromiso académico y el rendimiento entre escolares en los Estados Unidos. Los estudiantes que informaron de niveles más altos de competencia percibida y motivación autónoma fueron más participativos en la escuela que sus compañeros que informaron niveles más bajos de percepción competencia y motivación autónoma.

Respecto a los estudios que examinaron el papel de la motivación autónoma en la mejora del rendimiento académico en culturas colectivistas, encontramos el estudio realizado por Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens (2005) en China, donde se asoció positivamente la motivación autónoma con actitudes de aprendizaje adaptativo, éxito académico y bienestar personal entre estudiantes adolescentes. Por el contrario, se encontró que una motivación controlada está relacionada con actitudes de aprendizaje desadaptativas, tasas de deserción y malestar. En Corea del Sur, la autonomía, la competencia y la relación se relacionaron positivamente con la mejora de los resultados académicos entre los adolescentes, mientras que los bajos niveles de autonomía y competencia se asociaron con malos resultados de los estudiantes (Jang, Reeve, Ryan y Kim, 2009).

De la lectura anterior podemos deducir que uno de los factores cruciales que repercuten directamente en el compromiso académico de los estudiantes es el desarrollo de la motivación *autónoma* versus la *controlada*. En este sentido, el papel del docente influye directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y más concretamente en el desarrollo de su motivación académica. Es decir, los docentes que emplean metodologías que apoyan la autonomía de los estudiantes hacen uso del lenguaje informativo, no evaluativo y flexible, a la vez que reconocen y aceptan perspectivas de los estudiantes, ya sean positivas o negativas. Como consecuencia, los estudiantes disponen del tiempo y del espacio necesario para su propio ritmo de aprendizaje y su desarrollo personal, y eso favorece su motivación autónoma.

En cambio, los maestros que son autoritarios y conservadores tienden a relacionarse con los estudiantes de manera controladora (Reeve, 2009; Reeve y Assor, 2011), afectando negativamente a su motivación y compromiso académico. Assor, Kaplan, Kanat-Maymonn y Roth (2005) analizaron el comportamiento autoritario de los maestros en 319 estudiantes adolescentes (en Israel, una cultura moderadamente colectivista) así como el dar instrucciones frecuentes, interferir con el ritmo de aprendizaje de los niños y no permitir opiniones independientes. Desde un punto de vista médico, otro estudio evaluó la reactividad del cortisol salival en 82 adolescentes tardíos antes, durante y después de un aprendizaje y descubrió que los estudiantes expuestos a un maestro controlador exhibían estrés biológico, mientras que los estudiantes expuestos a un maestro que reforzaba la autonomía mostraban calma biológica durante y después de la actividad (Reeve y Tseng, 2011).

En esta línea, encontramos estudios que han evaluado el impacto del apoyo a la autonomía docente en el rendimiento académico, el compromiso y logro de los escolares. Jang, Reeve y Deci (2010) investigaron la influencia del apoyo a la autonomía del maestro en el compromiso académico de los alumnos en el aula, en una muestra total de 1584 adolescentes en Estados Unidos. Los análisis asociaron positivamente el apoyo a la autonomía del maestro con la participación individual y colectiva de los adolescentes en el aula.

En otro estudio realizado por Sierens et al. (2009) se encontró que el apoyo a la autonomía afectó la autorregulación académica en adolescentes belgas. Es interesante también destacar las investigaciones de Chirkov y Ryan (2001) en estudiantes estadounidenses, donde el apoyo a la autonomía de los profesores se asoció con la motivación intrínseca de los estudiantes, y la identificación con las metas/objetivos del centro educativo. López et al. (2014) evaluaron el impacto de una metodología docente innovadora centrada en las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en 74 estudiantes de 1º de Ingeniería de la Universitat Politècnica de Valencia. Los resultados mostraron mejoras significativas en las estrategias de aprendizaje y mejores calificaciones en la materia de Química, que en las otras del curso.

- **Modalidades de motivación: Metas de Logro**

En el ámbito educativo, encontramos la denominada teoría de las Metas de Logro, que, según Salmerón, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez y Rodriguez (2011) son “representaciones mentales que los estudiantes realizan de la interacción entre el contexto y sus objetivos de desarrollo personal y que influyen en su cognición, afectividad y rendimiento en la ejecución de las tareas que se le encomiendan en contextos de logro” (Salmerón, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez y Rodriguez, 2011, p. 469).

Diversos autores propusieron la existencia de dos factores en oposición, en las metas de logro, generalmente entendidos como *orientación a la tarea* y *orientación al ego* (Ames, 1992). Esta dualidad de motivación nos proporciona un marco explicativo a las interpretaciones y reacciones de los estudiantes en eventos relacionados con el logro (Dweck y Legget, 1988). Asimismo, el trabajo de Murphy y Alexander (2000), señala que en la *orientación a la tarea* predomina el entendimiento, aprendizaje y dominio de la misma, con el fin de una mejora y satisfacción personal, es decir, conseguir una mayor motivación intrínseca en esa tarea. En la *orientación al ego* son los conceptos de habilidad, rendimiento/interés, o preocupación, los que ponen de manifiesto una conducta orientada a una pugna tanto interna del mismo individuo como externa con los demás, creando una tensión por demostrar que se es mejor que los demás, con la finalidad de obtener una mayor motivación extrínseca.

Elliot y Harackiewicz (1996) propusieron un modelo jerárquico en el que distinguieron dentro de la orientación al ego un enfoque de aproximación (*performance approach goal*), y otro de evitación (*performance avoidance goal*). La validez de este planteamiento dicotómico se demostró empíricamente con las investigaciones de Elliot y Church (1997). Posteriormente Pintrich (2000), reformuló teóricamente la Teoría de Metas de Logro planteando una matriz teórica de 2 x 2, en la que sugirió combinar la orientación a la tarea y la orientación al ego, con los constructos de aproximación y evitación, como se refleja en la siguiente tabla.

**Tabla 6.** Elementos de la Teoría de las Metas de Logro (adaptado de Pintrich, 2000).

<b>Tipo de Orientación</b>	<b>Enfoque de aproximación</b>	<b>Enfoque de evitación</b>
Orientación a la tarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dominar la tarea, aprender, comprender.</li><li>• Superación personal, progreso, y comprensión de la tarea.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evitar malentendidos, no aprender o no dominar la tarea.</li><li>• No estar equivocado, no cometer errores al realizar la tarea.</li></ul>
Orientación al ego	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sentirse superior, rebasar a otros, ser más inteligente, ser mejor que los otros haciendo una tarea.</li><li>• Uso de estándares normativos, como obtener las mejores notas, siendo el mejor de la clase.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evitar la inferioridad, no parecer estúpido o idiota en comparación con el resto de compañeros.</li><li>• Uso de estándares normativos para evitar las peores notas, evitar ser el peor de la clase.</li></ul>

Diversos autores relacionan la motivación de logro con el rendimiento académico. Esto se debe a que generalmente se ha asumido que las metas orientadas a la tarea son precursoras de una mejor obtención de resultados. Diferentes estudios han demostrado que la orientación al ego en su enfoque aproximativo también tiene efectos positivos en la obtención de resultados en ámbitos académicos (Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot, 2002) y asociando orientación a la tarea con interés.

Por otra parte, en el estudio de la motivación de logro y el compromiso académico, debemos incluir diversas variables que influyen en su relación, como las concepciones de aprendizaje y la regulación emocional de los estudiantes (Linnenbrink-Garcia, Tyson y Patall, 2008), el contexto, el profesor, la disciplina académica (Vermunt, 2005), o incluso la observación directa. En esta línea, Pintrich (2000) corrobora la existencia de múltiples metas adaptativas que influyen en el logro de metas de los estudiantes, y que éstos toman en función de la situación y la competencia auto percibida.

En los últimos años, ha proliferado el número de investigaciones al respecto. Un estudio realizado en estudiantes y profesores de secundaria midió el grado de compromiso con la asignatura de matemáticas (Baroody, Rimm-Kaufman, Larsen y Curby, 2016). Dichos autores también realizaron una observación durante una clase de dicha materia. Los resultados constataron una relación significativa entre las habilidades sociales en la clase de matemáticas y el compromiso respecto dicha materia. Las puntuaciones de los profesores, así como las de la observación, estuvieron significativamente asociadas al logro en matemáticas, sin embargo, el compromiso

registrado por los estudiantes no estuvo asociado significativamente con el logro (Baroody, Rim-Kaufman, Larsen y Curby, 2016).

Resumiendo, la motivación académica y la motivación de logro son variables facilitadoras del compromiso y rendimiento académicos. La lectura y estudio realizados en este apartado, nos ha permitido comprender cuáles son los principales factores internos y externos que motivan a los estudiantes con el fin de ayudarles a conseguir sus objetivos académicos.

- **La motivación en la educación musical**

Respecto a la educación musical, éste área es una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales, como la motivación en el aula. Según investigaciones recientes, la automotivación y la actitud positiva se suelen conseguir fácilmente en alumnado de primaria y secundaria mediante actividades musicales como el canto, la interpretación instrumental y el baile, adaptadas a los intereses y características de cada grupo, como la edad, preferencias, sexo, etc. (Oriola y Gustems, 2015). Esto sucede porque la participación en actividades musicales genera emociones en el ser humano que nos conecta con nuestro entorno, ayudándonos a crecer a nivel emocional y social. Muñoz y Arús (2017, p. 7) afirman que: "la música fomenta las emociones, las produce y las genera, y lo que es más importante y fundamental, necesita de las emociones para desarrollar todas sus dimensiones". En esta línea, un estudio neurocientífico realizado por Koelsch (2014) demuestra que la música tiene el poder de activar las zonas del cerebro más vinculadas al procesamiento emocional.

La motivación intrínseca constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje musical: es fundamental para mantener el ritmo de trabajo, la constancia, el esfuerzo y el compromiso en los alumnos. Por ello, el éxito de una tarea dependerá de la importancia que el estudiante le atribuya y de sus expectativas. Para Muñoz (2016, p. 31) "un estudiante motivado logrará rendimientos musicales más satisfactorios, lo cual redundará en desempeños profesionales de mejor calidad". En esta línea, Hargreaves (1998) destacó la importancia de la motivación intrínseca como un "constructo de interés como ingrediente clave y estrechamente asociado en determinar el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de la música" (citado en Richmond, 2016, p. 145).

Investigaciones recientes realizadas en adolescentes confirman que la práctica musical colectiva influye de manera positiva en su motivación académica y también en su

desarrollo competencial, tanto académico como socioemocional (Oriola, Gustems y Filella, 2018). Concretamente, para estos autores se debe a diversas razones:

- por una razón intrínseca, porque aprender música estimula a los jóvenes, aumentando su conocimiento y proporcionándoles bienestar;
- por una razón identitaria, porque pertenecer a una agrupación musical les ayuda a configurar su autoconcepto, mejorando así su autoestima;
- por una razón social, pues la interpretación colectiva es un acto social que requiere el desempeño de un rol y la aprobación de todos los miembros participantes en el grupo;
- y, finalmente, por una razón extrínseca, que puede darse por la buena consideración social que recibe un adolescente que sabe tocar un instrumento musical.

Un ejemplo de éxito de compromiso vinculado con la motivación y la permanencia de los estudiantes es el *Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles* de Venezuela. Este proyecto, no solo es un modelo de educación musical en América Latina, sino en todo el mundo. Desde un punto de vista didáctico, el estudiante se encuentra constantemente ante problemas que debe resolver, y los resuelve, porque los percibe como retos antes que amenazas: “las condiciones de la orquesta, bajo las cuales ocurren estos aprendizajes, garantizan un alto nivel de significación en los mismos. Este hecho explica la baja exclusión (deserción) y el alto compromiso de los estudiantes” (Sánchez, 2014, p. 3).

“El Sistema” y su modelo educativo presentan objetivos, metas de logro y reconocimientos que aseguran una alta motivación de sus alumnos, y la clave del éxito de su método. Por un lado, todos los niños conocen las obras que estudian, conocen las dificultades que deben superar para lograr un buen sonido, saben de quién obtener apoyo y saben la fecha cuando estarán frente al público. Por otro lado, saben que ese público espera y valora altamente el trabajo que hacen en la orquesta, además les satisface el orgullo que sienten los padres cuando ven a sus hijos en la orquesta y en un escenario (Sánchez, 2014). Finalmente, tal y como afirma García: “el orden en la orquesta, el orden que organiza la obra que se toca, la disciplina, las normas, el control de impulsos, los liderazgos, el logro de metas, la educación del sentido del oído, de la vista, del tacto, el



reconocimiento de la excelencia, saber que se puede ser mejor, todo ello aproxima a la noción de verdad y de belleza” (García, 2002, p. 83).

Por otra parte, las actuaciones del profesor serán claves para mejorar la motivación de sus alumnos y, en consecuencia, su compromiso con su formación musical. Por ejemplo, crear un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son algunas de las pautas de intervención motivacional que deberá aplicar en el aula.

### **2.2.2 Estrategias de afrontamiento**

- **Estrategias de afrontamiento: concepto y clasificación**

La definición más ampliamente aceptada de estrategia de afrontamiento es la de Lazarus y Folkman (1986), quienes la contextualizan en el marco de su teoría de respuesta al estrés, y la definen como una respuesta adaptativa a un estresor específico; es decir, a los esfuerzos que las personas realizan para modificar una situación estresante. Una situación estresante es aquella que es vivida por un individuo como amenazante o dañina, y puede alterar o interferir con su físico y/o bienestar psicológico (Vaughn y Roesch, 2003). En este proceso, se utiliza un buen número de estrategias psicológicas y mecanismos conductuales y cognitivos para reducir, minimizar, controlar o tolerar dicho estrés (Parker y Endler, 1992). De modo similar, Zeidner y Hammer definen las estrategias de afrontamiento como: “las características o conductas en curso que capacitan a los individuos para manejar los estresores de forma más efectiva, experimentar pocos síntomas o que éstos sean menos severos una vez expuestos al estresor, o recuperarse más rápidamente de la exposición” (Zeidner y Hammer, 1990, p. 694). Las estrategias de afrontamiento pueden desempeñar un papel relevante en la percepción de bienestar psicológico (Parsons, Frydenberg y Poole, 1996).

En las últimas décadas, numerosos estudios han examinado las relaciones entre el bienestar y las estrategias de afrontamiento (Kappe y van der Flier, 2012; Vitalino et al., 1985). Muchos de ellos confirman que “el afrontamiento es una variable clave en el proceso de reducción, minimización o tolerancia del estrés, y que el uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas puede mantener o acentuar la angustia psicológica y afectar el desarrollo académico del alumno del grado de maestro” (Calderón y Gustems, 2013, p. 4). No obstante, no siempre se han encontrado resultados congruentes debido a la intervención de otras causas y a la complejidad que existe entre los factores estresantes,

las estrategias de afrontamiento y la salud (Griffith, Dubow y Ippolito, 2000; Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005).

Y es que, a lo largo del ciclo vital, la persona está pasando por diferentes fases madurativas. Por este motivo, el uso de las estrategias de afrontamiento también se encuentra en continuo desarrollo. Investigaciones realizadas con adolescentes de entre 15 y 18 años identificaron que las mujeres empleaban en mayor medida que los hombres la búsqueda de apoyo social, y se concentraban en resolver problemas y buscar apoyo espiritual. Sin embargo, los varones utilizaban en mayor medida estrategias como ignorar el problema o distraerse llevando a cabo alguna actividad física (Correché, Fiorentino y Fantin, 2005). Estudios posteriores reafirmaron dichas diferencias entre hombres y mujeres en la adolescencia, detectando que los hombres empleaban en mayor medida la inhibición emocional junto con niveles elevados de autoestima en comparación con las mujeres, que emplearon más estrategias basadas en la emoción, informando a su vez de niveles bajos de autoestima (Lawrence, Ashford y Dent, 2006). En esta línea, diferentes teóricos han confirmado la existencia de diferentes tipos de estrategias de afrontamiento. El modelo teórico de Moos (1993) clasifica los estilos de afrontamiento en dos grandes grupos: el afrontamiento por aproximación al problema y el evitativo. Cada uno de ellos, asimismo, implica estrategias comportamentales (conductuales) y también cognitivas, lo que, a su vez, plantea 8 posibles tipos de respuestas de afrontamiento a situaciones problemáticas o estresantes. A continuación, las mostramos en la siguiente tabla.

**Tabla 7.** Tipos de afrontamiento, según el modelo de Moos (1993, 1995).

	<b>Afrontamiento por aproximación</b>	<b>Afrontamiento evitativo</b>
<b>Estrategias Cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- análisis lógico</li> <li>- reevaluación positiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evitación cognitiva</li> <li>- aceptación o resignación</li> </ul>
<b>Estrategias Conductuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- búsqueda de orientación y apoyo</li> <li>- resolución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- búsqueda de recompensas alternativas</li> <li>- descarga emocional</li> </ul>

La controlabilidad de la situación figura también como un elemento determinante en la valoración de cada estrategia utilizada. El afrontamiento de tipo proactivo en estudiantes universitarios, orientado hacia la solución de problemas, tiene un efecto beneficioso sobre los síntomas de depresión, ansiedad fóbica y distrés psicológico (Gustems y Calderón, 2013). Por otra parte, las estrategias de evitación de tipo conductual (búsqueda de refuerzos alternativos o manifestación de sentimientos) están asociadas a mayor malestar

psicológico. El uso de alcohol u otras drogas, evaluado mediante la escala de búsqueda de refuerzos alternativos, estaría relacionado con una mayor presencia de depresión. La evitación y el aislamiento serían estrategias negativas utilizadas por estudiantes de maestro que les perjudicarían, y el riesgo del uso del alcohol entre estudiantes universitarios estresados resulta una práctica común (Werch et al., 2007), siendo la descarga emocional la estrategia de evitación conductual que se asociaría con mayores niveles de síntomas psicopatológicos.

En esta misma línea, Kirchner, Forns, Amador y Muñoz (2010), en población adolescente, han puesto de relieve que cuanto menor número de conductas patológicas refiera un sujeto, mayor es la diferencia entre el porcentaje de respuestas de aproximación y de evitación que expresa; y a la inversa, cuantas más conductas alteradas refiere, menor es la diferencia entre una y otra modalidades de afrontamiento. La mejora en los recursos personales del estudiante de maestro, como algunas estrategias de afrontamiento, son más fáciles de desarrollar durante la formación universitaria que durante el ejercicio de su profesión (Hativa, Barak y Simhi, 2001), puesto que ni la legislación educativa ni los recursos económicos las promueven (Moriani y Herruzo, 2004), por lo que sería muy interesante proponer talleres de formación en las facultades de educación.

En nuestra investigación nos hemos basado en el instrumento que propone este modelo teórico (*Inventario de Respuestas de Afrontamiento, CRI-A*, Moos, 1993) ya que ha sido uno de los más utilizados para medir el afrontamiento en la población adulta. Concretamente, se ha aplicado en diferentes estudios con población adolescente y en múltiples contextos socioculturales (Forns et al., 2005).

A continuación (Tabla 8), presentamos la siguiente tabla que muestra las clasificaciones teóricas sobre las estrategias de afrontamiento, ordenadas cronológicamente (desde 1978 hasta 1989). Conviene destacar que las primeras se centran en la actuación que lleva a cabo la persona, mientras que otras toman en cuenta los resultados de dichas actuaciones (Compas, Mallaren y Fondacaro, 1988).

**Tabla 8.** Clasificaciones teóricas de las estrategias de afrontamiento (adaptado de Oporto, 2017, p. 133).

Autores	Tipos de Estrategias de afrontamiento propuestas
Pearlin y Schooler (1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfocadas en la percepción: buscan alterar el significado que otorga la persona a las dificultades situacionales para que se perciban como menos amenazadoras.</li> </ul>
Lazarus y Folkman (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias enfocadas en el problema: acciones concretas y directas que el sujeto realiza para cambiar la situación amenazadora.</li> <li>• Estrategias enfocadas en la emoción: acciones que tienden a controlar los sentimientos para aminorar el impacto sobre el sujeto.</li> </ul>
Billing y Moos (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias activo-comportamentales: intentos conductuales para resolver el problema presente.</li> <li>• Estrategias activo-cognitivas: esfuerzos por manejar la percepción del nivel de estrés producido.</li> <li>• Estrategias de evitación: intentos por evitar el problema, o reducir la tensión indirectamente a través de comportamientos como comer o fumar más.</li> </ul>
Compas, Mallaren y Fondacaro (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrontamiento disfuncional: no hay un adecuado manejo y expresión de sentimientos. Incluye aquellas situaciones en que la acción es inhibida.</li> <li>• Afrontamiento funcional: se generan soluciones alternativas y se realizan acciones concretas para resolver el problema.</li> </ul>
Carver, Scheier y Weintraub (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias centradas en el problema (igual al planteamiento de Lazarus y Folkman): el afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, postergación del afrontamiento y búsqueda de apoyo social por razones instrumentales.</li> <li>• Estrategias centradas en la emoción (igual al planteamiento de Lazarus y Folkman): búsqueda de apoyo social por razones emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento, aceptación, negación y religión.</li> <li>• Otras escalas: hacen referencia a estrategias usualmente consideradas inadecuadas para manejar el estrés, enfocar y liberar emociones, desentendimiento conductual y desentendimiento mental.</li> </ul>

- **Estrategias de afrontamiento en el compromiso y rendimiento académicos**

Las estrategias de afrontamiento son un componente clave en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico. Éstas permiten a los estudiantes regularse en sus actividades de aprendizaje para afrontar satisfactoriamente las demandas planteadas en sus contextos educativos (Vermunt, 2005). En el contexto universitario, los estudiantes se exponen a diversas demandas educativas, en el cual el aprendizaje y el rendimiento académico, se constituyen en fuentes de estrés, fenómeno que se reconoce como “estrés académico” (de Pablo, Baillès, Pérez y Valdés, 2002). Como consecuencia, esto puede determinar una escasa productividad académica, déficits de atención, concentración,

memorización, falta de habilidades en la resolución de problemas y en la toma de decisiones efectivas. También, si el estrés es muy alto, puede ocasionar agotamiento, cinismo o pérdida de autoeficacia (Schaufeli et al., 2002).

Por ese motivo, las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes juegan un papel clave en su bienestar psicológico. Para Lazarus y Folkman (1986) “la utilización de determinada estrategia depende de la situación, la evaluación cognitiva, el control percibido, las emociones y/o la activación fisiológica experimentada por la persona” (citados en Sañudo et al., 2012, p. 88).

No obstante, no siempre los estudiantes las utilizan adecuadamente con el objetivo de resolver problemas de aprendizaje. Cuando esto sucede, se sienten impotentes y aumenta su malestar, ante lo cual asumen comportamientos de escape o evitación como formas de afrontamiento. Encontramos estudios que evidencian que la autorregulación del aprendizaje facilita mejoras en los procesos de aprendizaje constructivista en estudiantes de alto rendimiento (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998).

Según Vermunt y Rijswijk (1988), las estrategias de regulación pueden ser evaluadas en tres dimensiones: autorregulación de los procesos, resultados y contenidos, regulación externa de los procesos y resultados, y carencia de regulación. La *autorregulación de procesos, resultados y contenidos* facilita la organización, coordinación, regulación y control de las actividades de procesamiento. Alude a comportamientos metacognitivos como fijación de objetivos propios que van más allá de los propuestos por el docente, evaluación del propio progreso de aprendizaje, análisis del problema y planificación del mejor modo de su estudio. Las *estrategias de regulación externa en los procesos y resultados de aprendizaje* se relacionan con la actividad y productos del estudio que parten de las indicaciones del docente o del material a estudiar, sin introducir aportes personales innovadores del estudiante. Por último, la *carencia de regulación* sucede cuando el estudiante tiene dificultad para advertir qué es lo que se le está pidiendo en su proceso de aprender, le resulta difícil guiarse por los objetivos de una materia, le falta comprensión en las instrucciones que se les presenta, o no sabe a quién pedir ayuda o cómo buscarla (Salmerón, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez y Rodríguez, 2011).

Por otra parte, encontramos estudios que han explorado cómo influye el contexto académico en el uso de estrategias de afrontamiento por parte de los estudiantes (Cavero, 2011). Y es que el entorno educativo puede ser particularmente propicio para el desarrollo

de estrés negativo, y por ello, resulta esencial para que los alumnos lo enfrenten eficazmente.

En el contexto universitario, debemos destacar la correlación positiva existente entre el aumento del nivel académico y las distintas experiencias y grados del estrés académico (Carmel y Bernstein, 1990). Según Martín (2007) “las investigaciones evidencian la existencia de índices notables de estrés, alcanzando mayores cuotas en los primeros cursos de carrera y en los periodos inmediatamente anteriores a los exámenes” (Martín, 2007, p. 89). Varios estudios ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios de primer curso experimentan sentimientos de aislamiento e incertidumbre, dificultándoles la transición hacia los cursos superiores (Cantwell y Scevak, 2004; Heirdsfield, Walker, Walsh y Wilss, 2008). Otras variables tales como el incremento de independencia por parte de los estudiantes, el aumento de trabajo académico y las dificultades que sufren para compaginarlo con la vida profesional y personal, dan como resultado un bajo rendimiento académico y el abandono de los estudios (Heirdsfield, Walker, Walsh y Wilss, 2008).

En un estudio realizado en el ámbito educativo, basándose en el modelo de Moos (1993) se analizó el uso de estrategias de afrontamiento evitativas y aproximativas en estudiantes universitarios. Los resultados en el afrontamiento evitativo mostraron correlaciones negativas con distintas medidas de resiliencia, así como con el afrontamiento por aproximación al problema, pero positivas con un estilo de afrontamiento orientado hacia las emociones (Axford, 2007). En esta línea, otra investigación analizó la transición de los estudiantes desde la escuela media hacia la Universidad. Se comprobó que las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción aumentaban durante el primer semestre, al igual que los niveles de apoyo social, y que los comportamientos de afrontamiento evitativo decrecían a medida que el estudiante se iba adaptaba a su nueva realidad (Liporace et al., 2009). Otro estudio realizado confirmó que los universitarios académicamente exitosos utilizaban las estrategias de búsqueda de apoyo social (en especial búsqueda de apoyo y de orientación) y de focalización en la resolución de los problemas, siendo determinantes en el logro de su buen desempeño (Johnson, 2007).

Por otra parte, con el fin de mejorar el rendimiento y reducir la tasa de abandono, diferentes universidades han diseñado programas para dar soporte a los nuevos estudiantes, y facilitar así su transición (Heirdsfield, Walker, Walsh y Wilss, 2008; Casado, Lezcano y Colomer, 2015). En universidades del ámbito anglosajón (Reino

Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia) los procesos de mentoría se realizan entre estudiantes de primer y último año, donde el estudiante experimentado ofrece a un compañero de nuevo ingreso apoyo tanto académico como social (Colvin y Ashman, 2010).

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los últimos años, se han incrementado los estudios sobre procesos de mentoría con estudiantes universitarios. Los resultados confirman que la mentoría es una práctica de alto impacto que influye en los resultados académicos, afectivos y de comportamiento de los *mentees* (estudiantes) (Palmer, Hunt, Neal y Wuetherick, 2015) y que también tiene efectos favorables para los *mentores* a través del desarrollo de las relaciones personales con los estudiantes y para las Universidades (reducción en la tasa de abandono) (Campbell y Campbell, 1997).

No obstante, hasta el momento se conocen pocos programas de mentorización que estén basados en la Psicología Positiva (Esteban, Cabaco y Litago, 2013). En España, en los cursos de formación docente se dedica muy poco tiempo a enseñar a los futuros profesores a reconocer los signos de estrés e introducirlos en los procedimientos, técnicas y estrategias necesarias para afrontar con éxito situaciones estresantes (Calderón y Gustems, 2013).

- **Estrategias de afrontamiento en la educación musical**

La educación musical es una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales de las personas, aumentando su bienestar individual y social (Oriola y Gustems, 2015). En el contexto educativo, la música ha sido frecuentemente utilizada en el aula como un recurso para influir en los estados anímicos de los alumnos, mejorar su sensibilidad, empatía o las relaciones interpersonales que se establecen en las actividades musicales colectivas (por ejemplo, el canto coral, el baile, o el conjunto instrumental).

En el campo médico, la música se utiliza como una estrategia de afrontamiento con el fin de reducir los niveles de estrés y algunos de sus efectos fisiológicos en los pacientes. Esto se debe a que la música está directamente relacionada con las emociones y repercute en la reacción emocional y mental de un individuo ante el factor estresante. De este modo, al reducir o alterar la respuesta emocional, la música alivia el estrés y algunos de sus efectos fisiológicos, como la disminución de la presión arterial o de la frecuencia cardíaca.

Desde la neurociencia, los estudios hacen uso de instrumentos empíricos, como el electrocardiograma o monitores de frecuencia cardíaca para medir los cambios que se producen en el estado fisiológico de los pacientes al estar expuestos a un estímulo. Los resultados proporcionan una correlación más fuerte entre el uso de la música y sus efectos propuestos sobre la respuesta al estrés.

La musicoterapia ha ayudado a pacientes a reducir cantidades del estrés más medibles biológicamente, como los niveles de epinefrina y cortisol, y también ha reducido los síntomas de depresión y ansiedad a largo plazo. En pacientes con demencia senil, el hecho de cantar o bailar les resulta beneficioso ya que les produce placer y satisfacción y ello les ayuda a contrarrestar sus personalidades habituales cerradas y distantes. Uno de los usos más frecuentes de la musicoterapia se encuentra en las operaciones quirúrgicas, con el fin de reducir el estrés antes, durante y después de la cirugía, obteniendo resultados positivos tales como desde cambiar la frecuencia del pulso, la frecuencia respiratoria, hasta incluso disminuir la aparición de fatiga.

El uso de la música también ha demostrado su eficacia en oncología pediátrica con el objetivo de distraer al paciente del dolor o del estrés experimentado durante estas intervenciones. La musicoterapia se utiliza principalmente en estos casos como técnica de diversión, terapia de juego, de modo que la mente se desplaza hacia esa actividad creando un efecto "adormecedor" que le influye en su bienestar psicológico. Incluso en pacientes más mayores, como los ancianos, la práctica de actividades musicales lúdicas ha mostrado reducciones en la agresión y los estados de ánimo de éstos.

Otro campo donde la música obtiene buenos resultados es en la estimulación y el desarrollo del habla en los niños con algún trastorno específico del lenguaje (TEL). Mediante el canto se minimiza dicho trastorno, ya que la música y el habla son similares en naturaleza y ayudan al cerebro a formar nuevas conexiones.

En general, una revisión colectiva de estos estudios muestra que la música puede ser eficaz para reducir los efectos fisiológicos que tiene el estrés en el cuerpo humano. Esto se debe a que la música fomenta la creatividad y reduce el estrés asociado con los tratamientos y nos evade de nuestro entorno actual.

Por otra parte, existen algunas técnicas específicas que involucran específicamente el uso de música para ayudar a reducir el estrés y sus efectos relacionados en los pacientes: escuchar géneros musicales más suaves, como la música clásica, escuchar música de su



elección que le recuerde momentos o situaciones agradables, evitar la música que le recuerde a unos momentos tristes o deprimentes, escuchar música como forma de vinculación con un grupo social. En esta línea, Trallero (2004) mediante su método denominado “Musicoterapia Autorealizadora”, utiliza la música como un vehículo para la comunicación y la expresión y la aplica de manera terapéutica, hacia la resolución de diferentes trastornos emocionales, como el estrés. Según sus palabras:

“El uso de la voz y el canto contribuyen a la relajación del diafragma y facilitan cambios anímicos en una dirección positiva; la improvisación de ritmos favorece la descarga de tensiones y ansiedades, y la de melodías permite aflorar las tristezas y nostalgias que oprimen el corazón, mientras facilita el alivio” (Trallero, 2004, p. 8).

Los docentes continuamente están sometidos a adversidades, situaciones amenazantes por parte de los alumnos, familias o profesorado que les pueden impedir o alterar su bienestar físico y/o psicológico (Vaughn y Roesch, 2003). Las estrategias de afrontamiento pueden desempeñar un papel relevante como factor de protección frente al estrés, y por ello serán una de las principales habilidades que los docentes deberán desarrollar en su praxis educativa.

Un estudio evaluó las capacidades de afrontamiento de los estudiantes del grado de Educación Infantil de la UB con el fin de mejorarlas, y para ello propusieron actividades musicales que incidieran directamente en su praxis educativa y su salud emocional. Mediante la aplicación del instrumento CRI-A (Moos, 1993) los resultados mostraron su bajo uso, en especial la búsqueda de guía y soporte, la aceptación y resignación y la evitación de descarga emocional ante los conflictos (Gustems y Marín, 2014). Según los autores, desde la educación musical se puede trabajar y mejorar la capacidad de afrontamiento; ya que “las complicidades y el bienestar que se logra en el aula de música hacen de este espacio uno de los lugares idóneos para poner en práctica esta flexibilidad” (Gustems y Marín, 2014. p. 48).

Las actividades de expresión musical como el canto, danza, expresión corporal o práctica instrumental desarrollan progresivamente la sensación de empoderamiento (Perrenoud, 2004) y, en consecuencia, ayuda a los estudiantes a la superación de la vergüenza y del miedo al ridículo en el aula. Asimismo, la práctica del juego de rol escénico, la relajación y expresión corporal (López y Pérez Llantada, 2006) y el posterior análisis constructivo

respecto cada ensayo permiten la aproximación a los problemas, aumentando la aceptación-resignación y buscando soluciones a las dificultades.

También, las actividades musicales grupales permiten un trabajo colectivo en el aula de música, favoreciendo el conocimiento de las capacidades y las sinergias de sus componentes, que desarrollan sus competencias musicales mediante el trabajo colaborativo (Vigotsky, 1996). Para Gustems y Marín (2014) el trabajo colectivo en el aula de música deviene pues, una “comunidad de aprendizaje” en el sentido que integra todos aquellos elementos “ocultos” propios de la educación formal, de la no formal y de la informal (Lave y Wenger, 1991).

En definitiva, la educación musical es una estrategia de afrontamiento muy potente para hacer frente satisfactoriamente a los desafíos diarios de la vida y las situaciones estresantes. Las actividades musicales como recurso de entretenimiento y gozo estético permiten a los alumnos experiencias de satisfacción personal, aumentando su bienestar psicológico individual y social.

### **2.2.3 Autoeficacia**

- **La autoeficacia: origen y concepto en el ámbito educativo**

El constructo de autoeficacia inicialmente se originó con la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). La teoría de Rotter establece que los patrones de conducta de las personas se adquieren a través de la experiencia social. Esta teoría, también conocida como “teoría del aprendizaje cognoscitivo”, plantea que las conductas que realiza el sujeto vienen determinadas por los aprendizajes que haya realizado a lo largo de su vida y vienen determinados por la búsqueda de refuerzos positivos y la evitación de castigos.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje social de Bandura ha tenido importantes implicaciones en el campo de la educación. Bandura (2001) explica la autoeficacia como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros y resultados. Desde la Teoría Social Cognitiva y teniendo en cuenta esta definición, podemos decir que, mientras que las estrategias de afrontamiento son consideradas variables moduladoras entre los estresores y sus efectos negativos o positivos, son las propias creencias de eficacia las que jugarían

un papel modulador entre los estresores y la conducta de afrontamiento. Así pues, la autoeficacia como factor modulador funcionaría en un doble sentido:

a) Actuando directamente entre el estresor y la respuesta de estrés. Diferentes investigaciones han observado que estresores, como por ejemplo las horas de trabajo, la sobrecarga y la presión temporal son amortiguados por la autoeficacia (Jex y Bliese, 1999). En este caso, a mayor autoeficacia encontramos menor malestar psicológico (Jex, Bliese, Buzzell y Primeau, 2001). Las personas con elevados niveles de autoeficacia poseen confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio. Al mismo tiempo, la autoeficacia influye sobre la forma de percibir y procesar las demandas o amenazas ambientales, de modo que, si estas personas consideran que pueden manejar bien los estresores ambientales, éstos no resultarán perturbadores para ellas. Así pues, la autoeficacia estaría actuando de forma directa, pues cuanto más control sobre el estresor crea tener el sujeto, menos probabilidad existe de que se vea afectado. Esto explicaría por qué las personas con un alto nivel de autoeficacia tienden a percibir las demandas y los problemas más como retos que como amenazas (Bandura, 2001).

b) Mediante el uso adecuado de estrategias de afrontamiento (Leiter, 1991). En este sentido se ha observado por una parte que, a mayor nivel de autoeficacia, mayor uso de conductas de afrontamiento activo centradas en la solución del problema y que, por otro lado, estas conductas de afrontamiento centradas en el problema aparecen cuando la demanda es elevada y el nivel de autoeficacia es alto, mientras que cuando la demanda es elevada pero la autoeficacia es baja, entonces las estrategias son menos adaptativas, más evitativas y están más orientadas a las emociones (Salanova et al., 2005). Cuando la autoeficacia se encuentra asociada a la persistencia, la dedicación y la satisfacción en las acciones que realizamos (Martínez, Marques-Pinto, Salanova y López da Silva, 2002) estaríamos ante la autoeficacia positiva que se produce cuando las demandas del medio, no sólo no nos provocan un estado de estrés, sino que el hecho de poder responder de forma adecuada a los requerimientos ambientales nos proporciona bienestar. Este estado positivo se podría asimilar al concepto de *flow* de Csikszentmihalyi (1991).

Por otra parte, el término autoeficacia ha sufrido cambios en los últimos años. Si bien en su formulación inicial se enmarcaba desde una perspectiva social, con el tiempo se ha ubicado en un plano personal: “como un elemento que opera junto con otros

sociocognitivos en la regulación del bienestar y la acción individual” (Oporto, 2017, p. 105). En esta línea, Bandura destaca la importancia que tienen las creencias de autoeficacia en las personas, y por ese motivo, la considera como uno de los factores más influyentes en el funcionamiento humano: “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para obtener resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (Bandura, 1997, p. 3).

Asimismo, las creencias de autoeficacia repercuten directamente en la conducta del individuo al influir en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta (Olaz, 2001). Los juicios que la persona establece acerca de su éxito o fracaso en el desarrollo de la autoeficacia condicionarán las elecciones futuras de sus actividades; es decir, las personas tienden a elegir aquellas actividades en las que se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las que se consideran incapaces.

El constructo de autoeficacia se ha estudiado en múltiples contextos: la salud, el trabajo, las adicciones (tabaquismo) o el control del miedo (Schunk y Pajares, 2009). No obstante, el contexto educativo ha sido el campo donde más se ha investigado y más repercusión ha tenido. En esta línea, la “autoeficacia académica” se definiría como *la confianza percibida en la habilidad propia para ejecutar acciones que llevan a conseguir los objetivos académicos, jugando un papel crucial en la motivación de los adolescentes para aprender* (Schunk y Mullen, 2012, p. 220). Concretamente, algunos de los campos donde la autoeficacia se ha investigado más (dentro del ámbito académico) son: su relación con la elección de carreras en las áreas de ciencias y matemáticas; la influencia de las creencias de autoeficacia de los profesores sobre sus trabajos y sobre los resultados de los estudiantes; su relación con otros constructos motivacionales; el rendimiento académico (Pajares, 1997) y la predicción del logro en la lectura en alumnos de educación primaria (Lee y Jonson-Reid, 2016).

Los investigadores social-cognitivos han demostrado que la confianza que poseen los estudiantes en las habilidades requeridas por un área académica es frecuentemente mejor predictor del éxito posterior en esa área que sus habilidades objetivas (Bandura, 1997; Pajares, Hartley y Valiante, 2001). En parte, esto es debido al hecho que tales

autopercepciones ayudan a los individuos a determinar qué hacer con los conocimientos y habilidades que poseen.

Por otra parte, las creencias de autoeficacia ejercen un rol fundamental en el proceso de enseñanza del docente, es decir, influyen en sus acciones pedagógicas como el esfuerzo y la persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes, incluso en aquellos desmotivados o difíciles de enseñar (Corzo, 2006).

En el contexto universitario, las creencias de autoeficacia académica son un factor psicosocial muy importante que influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Una investigación realizada en estudiantes universitarios reveló que la autoeficacia académica representaba aproximadamente el 22% de la variación en el rendimiento universitario respecto al curso anterior (Elias y Macdonald, 2007). En relación con el rendimiento académico universitario, diversos estudios confirman que quienes fracasan académicamente o abandonan la universidad presentan niveles más bajos de autoeficacia, motivación intrínseca, satisfacción en el estudio, hábitos de estudio ineficaces, además de una conducta académica inadecuada y notas bajas de acceso a la universidad (Rodríguez, 2004). Otro estudio analizó los niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. Los resultados evidenciaron que la autoeficacia académica universitaria aumentaba con la edad. Concretamente, los estudiantes adquirirían una mayor percepción positiva de sus capacidades individuales para el éxito universitario (Veliz-Burgos, 2012).

Existen varios estudios que confirman que la confianza en las habilidades y posibilidades de éxito del estudiante está fuertemente correlacionada con su desempeño, a la vez que fomenta muchas otras variables como la orientación a la meta de dominio, la motivación intrínseca, el aprendizaje autorregulado, el esfuerzo, las competencias emocionales, la integración social, las estrategias de estudio persistentes y el procesamiento profundo (Adeyemo, 2007; Bong y Skaalvik, 2003; Fenollar, Romajn y Cuestas, 2007; Torres y Solberg, 2001). En efecto, las creencias de autoeficacia son un constructo multidimensional que forma parte de un proceso cognitivo, afectivo y conductual (Zimmerman, 2000).

Aunque existen muchas medidas para evaluar la autoeficacia, la *New General Self-Efficacy* (NGSE; Chen, Gully y Eden, 2001) es uno de los instrumentos más utilizados por su alto grado de validez y fiabilidad (Scherbaum, Cohen-Charash y Kern, 2006). Esta

escala será la que utilizaremos para conocer el compromiso y factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la UB.

En un primer momento, Chen, Gully y Eden (2001) diseñaron la escala de autoeficacia general (GSE). Sin embargo, las propiedades psicométricas asociadas con los puntajes en las medidas de la GSE fueron criticadas, como la baja validez de contenido y la multidimensionalidad. Por este motivo, estos mismos autores desarrollaron una nueva escala de autoeficacia (NGSE) en diversos contextos, mejorando sus propiedades psicométricas, incluyendo la predicción de la autoeficacia específica (SSE), con una alta confiabilidad y validez.

- **La autoeficacia en el compromiso académico**

Actualmente, son muchas las investigaciones que estudian la relación del compromiso académico o *engagement* con diferentes variables psicológicas, incluyendo entre ellas, la autoeficacia (Dogan, 2015). Especialmente, el modelo de Salanova, Llorens y Schaufeli (2011) considera la autoeficacia como un elemento clave en el compromiso académico del estudiante.

Diferentes estudios manifiestan que la autoeficacia interviene en el proceso de aprendizaje del estudiante, influyendo positivamente en el éxito, la autorregulación, los resultados motivacionales, y también con la elección individual de actividades, persistencia, esfuerzo e interés (Chang, 2015; Schunk y Pajares, 2009). En esta línea, los estudiantes con alto sentido de autoeficacia generan “una expectativa elevada sobre los resultados y el valor de lo que aprenden, establecen metas, evalúan su progreso, deciden cuál es la estrategia más adecuada para aprender, ponen su atención en la tarea, evitan la distracción, generan ambientes de trabajo que facilitan el aprendizaje, toman el material y el equipo necesarios, ponen esfuerzo, sortean dificultades, piden ayuda externa, realizan un uso adecuado del tiempo, llevan un registro de las tareas realizadas y de lo que queda por hacer, mantienen una actitud positiva hacia el aprendizaje y son estratégicos” (Schunk y Mullen, 2012, citado en Oporto, 2017, p. 108).

Asimismo, si desde la *Teoría Sociocognitiva*, la autoeficacia dinamizaría y guiaría la actividad de la persona, haciéndole sentir que tiene el control sobre la misma y ayudándole a superar dificultades (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011), esta también es aplicable al ámbito educativo, considerando fundamentales las creencias del estudiante

en sus capacidades para superar los retos que se le plantearán en las diferentes tareas académicas.

El rendimiento académico viene determinado por la sensación de autoeficacia. Un metaanálisis realizado acerca del papel de la autoeficacia en el desempeño y la persistencia en los resultados académicos indicó que la autoeficacia podría explicar hasta un 14% de la varianza en el desempeño académico (Multon et al., 1991). También Schunk y Mullen (2012) la relacionan con el fracaso o el abandono escolar. Para éstos, aquellos estudiantes con un fuerte sentido de autoeficacia tienden a “establecer metas desafiantes, trabajar diligentemente, persistir ante el fracaso y recuperar su sentido de autoeficacia después de un fracaso. En consecuencia, desarrollan mayores niveles de competencia. Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia pueden abandonar más fácilmente objetivos, gastar un mínimo esfuerzo, obviar las dificultades que surgen y desanimarse más fácilmente por el fracaso, afectando todo ello más negativamente al compromiso académico y al aprendizaje” (Schunk y Mullen, 2012, p. 225).

Con el fin de ayudarles a desarrollar mejor la autoeficacia, estos autores destacan la elaboración de programas de intervención. La observación de otros o aprendizaje vicario, la persuasión social y los índices fisiológicos, configuran la autoeficacia y, a su vez, repercuten en el éxito académico de los estudiantes (Coutinho, 2008, citado en Schunk y Mullen, 2012). Concretamente, la “observación de otros” puede influenciar de manera negativa o positiva en el estudiante y determina cómo se establecerá la actuación particular de su conducta (Oporto, 2017). La “persuasión social” es otro factor importante que repercute en el éxito académico. Por ejemplo, cuando los alumnos reciben comentarios positivos por parte de su profesor, esto les repercute en un incremento de su nivel de autoeficacia. La autoeficacia no sólo se forma en el ambiente escolar, sino también en el ambiente social que rodea al alumno: el propio entorno genera un *feedback* que influye en las creencias de autoeficacia de los alumnos (Schunk y Mullen, 2012).

Finalmente, los “índices fisiológicos” y reacciones emocionales como el estrés y la ansiedad, pueden influir en la autoeficacia de los estudiantes, determinando que anticipen el éxito o el fracaso ante una determinada situación (Schunk y Mullen, 2012).

Continuando con la investigación, el modelo de Salanova, Llorens y Schaufeli (2011) establece que las creencias de autoeficacia influyen en el compromiso de los estudiantes de manera más profunda y de mayor calidad, por encima de otras estrategias. Estos

autores relacionan la autoeficacia, el afecto positivo y el *engagement*, con las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, respectivamente.

Por una parte, cuando estos autores hablan del “afecto positivo y las creencias de autoeficacia” se refieren al impacto que tienen las emociones positivas en los recursos personales del sujeto; las dinamizan, influyen, e inician una espiral que produce bienestar emocional (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011). Para Bandura (1993) las creencias de autoeficacia influyen en el bienestar o malestar del sujeto, así como también repercuten en los índices de ansiedad y depresión. Es decir, aquellas personas que tienen una creencia de autoeficacia mayor experimentan un afecto negativo menor, y viceversa. En esta línea, la “Teoría de la Ampliación y la Construcción de emociones” (*Broaden and Build Theory*) asume que existen relaciones recíprocas entre el afecto positivo y los recursos personales, tales como las creencias de autoeficacia, esto es, que las emociones positivas aparecen para ampliar el repertorio de acciones y pensamientos (Oporto, 2017).

Por otra parte, “el compromiso con la actividad” se refiere al componente motivacional o conductual que regula las creencias de autoeficacia. Partiendo de la asociación de Salanova del *engagement* con el vigor, dedicación y absorción, vemos que aumenta el desempeño con resultados positivos de una actividad laboral o académica, en comparación con el afecto positivo, mucho más estable en el tiempo (Gray y Watson, 2001). Por ello, las creencias de autoeficacia no sólo preceden al compromiso, sino que también lo mantienen (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). En estudiantes se comprobó que creencias de autoeficacia elevada generaron niveles altos de compromiso académico, influyendo éste en sus futuras creencias de autoeficacia (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011).

En definitiva, según el modelo de Salanova podemos decir que las creencias de autoeficacia, el afecto positivo (entusiasmo, satisfacción y comodidad) y la motivación (compromiso con la actividad) se relacionan recíprocamente, creando así ciclos de ganancia y espirales a lo largo del tiempo (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011).

Siguiendo con la investigación, hasta ahora nos hemos centrado en el estudiante; en cómo influyen las creencias de autoeficacia en el compromiso académico. Como ya hemos mencionado anteriormente, los estudiantes con mayores creencias de autoeficacia se plantean objetivos desafiantes, son capaces de sobreponerse ante un fracaso, trabajan concienzudamente y se recuperan después de un fracaso (Schunk y Mullen,



2012). Sin embargo, cabe destacar el papel del docente como un elemento clave en el desarrollo de la autoeficacia y su influencia en el compromiso académico de los estudiantes.

El modelo didáctico y en concreto el empleo de determinados materiales pueden ser otros de los factores que, junto con la autoeficacia, influyan en el compromiso académico. De este modo, “prácticas educativas como fijar objetivos a corto plazo, dar feedback sobre la competencia del alumno, que éstos se automonitoreen y evalúen sus progresos, que empleen estrategias metacognitivas o tengan altas expectativas de éxito incrementan el compromiso de los alumnos” (Schunk y Mullen, 2012, citado en Oporto, 2017, p. 119). En definitiva, los profesores tienen un papel fundamental como motivadores y generadores de actitudes que dirijan a los alumnos hacia esas metas, modificando el ambiente e incluso las estrategias interpersonales (Schunk y Mullen, 2012).

También, cabe destacar el factor de la familia como un elemento relacionado con la autoeficacia y el compromiso académico. De este modo, si en el ámbito familiar se fomentan retos y ofrecen recursos que estimulen la curiosidad, se incrementará el *engagement* (Schunk y Mullen, 2012). Es decir, el hecho de que en la familia existan modelos de persistencia, de esfuerzo y de recursos aumenta el nivel de autoeficacia de los alumnos (Arroyo y Zigler, 1995).

Siguiendo con la investigación, nos preguntamos cómo repercute el nivel de autoeficacia en las distintas etapas académicas. Según Schunk y Meece (2005), ésta disminuye a menudo que aumenta el nivel académico, ya que el entorno es mucho más competitivo y la evaluación más normativa y esto hace que los alumnos bajen sus expectativas de autoeficacia. En el contexto universitario, según datos aportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) hay un problema en las tasas de éxito en los estudiantes de primer curso.

De Clercq, Galand y Frenay (2017) analizaron los factores que repercuten en el tránsito de la escuela secundaria a la universidad con relación al rendimiento académico. Utilizando una agrupación de k-medias, 2.178 estudiantes de primer año en una Universidad de Bélgica fueron clasificados de acuerdo con su desempeño anterior, nivel socioeconómico, elección de estudio proceso, y creencias de autoeficacia académica. También se realizaron análisis de varianza para analizar la relación entre estos grupos de

estudiantes y los resultados de rendimiento académico. Los resultados revelaron diferentes probabilidades de éxito entre estos perfiles.

Existen muchos estudios que analizan las variables que influyen en el rendimiento académico universitario. Por ejemplo, el estatus socioeconómico del estudiante (Arulampalam, Naylor y Smith, 2004), la asistencia a clase (Dollinger, Matyja y Huber, 2008), las técnicas de estudio (Fenollar, Romajn y Cuestas, 2007), el aprendizaje autorregulado (Minnaert y Janssen, 1999), las creencias de autoeficacia (Phan, 2009) y el apoyo social (Fass y Tubman, 2002), se han descrito como que tienen un impacto directo en los logros. Sin embargo, la mayoría de estudios han investigado el impacto de estos factores de forma independiente, sin tener en cuenta sus interrelaciones, lo que obligaría a efectuar nuevos hallazgos que muestren una concepción del rendimiento académico como un proceso complejo y multifactorial.

A modo de conclusión y en base a las investigaciones presentadas, podemos afirmar que la autoeficacia se perfila como un elemento clave poderosísimo para la promoción de alumnos comprometidos con su aprendizaje, pudiendo ser propuesta como una variable facilitadora del compromiso académico.

- **La autoeficacia y la educación musical**

En la actualidad, existen pocas investigaciones que estudien la autoeficacia en la educación musical. Sin embargo, el estudio de la música exige una gran demanda física, mental y emocional en los músicos, necesaria para mantener el compromiso a largo plazo (McPherson y McCormick, 2006). Es decir, aprender a tocar un instrumento musical es una tarea difícil y agotadora para cualquier alumno joven. Mas aun, si tenemos en cuenta que sus estudios siguen un programa muy estricto que les impone un estudio riguroso y constante en su práctica diaria. Asimismo, la repetición del repertorio musical puede llevar semanas o incluso meses, hasta alcanzar su total dominio. Requiere una capacidad de recuperación y persistencia que muchos estudiantes, incluso con gran potencial, no siempre poseen. Por este motivo, al igual que el desarrollo en otras habilidades, los músicos deben desarrollar creencias de autoeficacia en sus propias competencias y capacidad para dominar sus estudios musicales.

Un estudio midió los distintos tipos de autoeficacia que se desarrollan dentro de la música (Ritchie y Williamon, 2011). En una muestra de 250 estudiantes de conservatorio y estudiantes universitarios de música, se evaluó por separado la autoeficacia en el

aprendizaje musical y la autoeficacia en la interpretación musical. Los resultados mostraron que la autoeficacia en el aprendizaje musical de los estudiantes de conservatorio fue mayor que la de los estudiantes universitarios, mientras que no hubo diferencias significativas entre los estudiantes del conservatorio y universitarios en la autoeficacia en la interpretación musical. Para estos investigadores, los resultados obtenidos subrayan la necesidad de diferenciar la autoeficacia musical en los distintos contextos, resaltando la importancia de la especificidad y la correspondencia a la hora de medir las creencias de autoeficacia.

Por otra parte, la actuación de los músicos frente al público es una de las situaciones más estresantes donde las creencias de autoeficacia juegan un papel clave. Es decir, los pensamientos que tienen los músicos ante la posibilidad de actuar en diversas circunstancias o con ciertas restricciones, están todos relacionados con juicios de autoeficacia (McPherson y McCormick, 2006). Por ejemplo, un trompetista puede estar preocupado por la resistencia que debe tener en la interpretación de una obra complicada donde tendrá que ejecutar notas agudas y mantener un tono consistente durante toda la actuación. Este tipo de pensamientos, se explican en gran detalle en la literatura popular, como en *Inner Game of Music* (Juego interior de música), de Barry Green (1986).

El largo camino hacia el éxito viene determinado por cómo y de qué manera persisten los estudiantes frente a las dificultades (Bandura, 1997). Sin embargo, aunque la autoeficacia sea un determinante importante del logro, debe ir acompañada de habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar un desempeño competente. En el caso de los músicos, el trabajo persistente, la práctica, la forma de pensar y las características físicas son de vital importancia (McPherson y McCormick, 2006).

Por otra parte, como hemos comentado anteriormente, el éxito o el fracaso en la realización de las distintas tareas académicas determinarán la voluntad, motivación y compromiso del estudiante. Es decir, los alumnos con menor autoeficacia a menudo tienen sensación de inutilidad y, posteriormente, falta de voluntad para intentarlo de nuevo, lo que les conduce a un menor rendimiento (Jinks y Lorschbach, 2003). En el ámbito musical, si tomamos por ejemplo los exámenes de interpretación musical, el programa debería empezar con piezas con las que los músicos se sientan más cómodos, con el fin de tener experiencias positivas de logro y fomentar así, su autoeficacia. En esta línea, un estudio analizó las relaciones de las variables que impactan en la capacidad de un joven músico para interpretar música en un examen (McPherson y McCormick, 2006). Los

resultados mostraron que la autoeficacia era el predictor más importante de logro en los exámenes de los músicos.

Investigaciones en este campo confirman que la variable de rendimiento académico correlaciona positivamente con diversos índices de éxito académico y elección de carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994; Multon, Brown y Lent, 1991). En esta línea, un estudio sobre el desarrollo de la confianza para enseñar música en la escuela primaria entre los docentes mostró que los sentimientos de confianza eran una característica importante en el perfil de éxito de los estudiantes (Hennessy, 2000). En todos los casos, los estudiantes declararon que la música era el tema en que tenían menos confianza, en comparación con otras materias artísticas, ya que necesitaba más habilidades prácticas que otras artes. Por el contrario, el conocimiento de la materia, las prácticas y las habilidades de gestión contribuyen a la capacidad de enseñar música de manera receptiva. Como consecuencia, resulta interesante reflexionar que el conocimiento del tema es el principal factor de confianza en los estudiantes.

Otro factor clave es el papel que tienen los profesores en el desarrollo de la competencia y confianza en sus alumnos, a medida que avanzan en el dominio de su instrumento. En esta línea, Bandura (1986) afirma que “las prácticas educativas deben evaluarse, no solo por las habilidades y los conocimientos que los maestros imparten para el uso presente, sino también por lo que hacen con las creencias de los niños sobre sus capacidades, lo que afecta su forma de afrontar el futuro” (p. 417). También Pajares (2003) coincide cuando sugiere que los profesores pueden influir en las creencias de sus alumnos sobre sus propias capacidades si les proporcionan tareas desafiantes y actividades significativas para dominarlas, apoyarles activamente y animarles a lo largo del camino. Hay que enseñarles de manera que muestren que creen en sus alumnos, y transmitirles estas impresiones con el fin de que los alumnos desarrollen un sólido sentido de autoconfianza.

Resumiendo, existen diferentes formas de mejorar los procesos de autoeficacia en la educación musical. La música es una disciplina que implica altos niveles de autorregulación y disciplina mental en su práctica, donde las creencias en uno mismo intervienen antes, durante y después de una interpretación musical. Por ello, el estudio de las creencias de autoeficacia será clave para abordar y gestionar las tareas desafiantes en los músicos, entender cómo desarrollan la confianza en sí mismos y, por lo tanto, hacer un buen uso de sus capacidades (Bandura, 1997). Dada la escasez de estudios al respecto, vemos la importancia y necesidad de seguir investigando en este campo.

## 2.2.4 El estrés

- **El estrés: origen y concepto**

El origen del término proviene del vocablo *distrés*, que significa en inglés antiguo “pena o aflicción”. Selye (1930) fue el primero que importó este término a la Psicología con el nombre de “Síndrome General de Adaptación” (SGA). Selye fue un estudiante de medicina de la Universidad de Praga que observó en sus pacientes síntomas comunes y generales como agotamiento, pérdida del apetito, baja de peso o astenia (entre otros). A este fenómeno lo nombró Síndrome del estrés, o Síndrome de Adaptación General (GAS). Selye consideró que varias enfermedades (cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales) se generaban debido a cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés en los órganos, y que dichas alteraciones podrían estar determinadas genética o constitucionalmente (García y Zea, 2011). Fue a partir de la publicación del libro de Selye en 1960, que el estrés se definió como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona” (Martínez y Díaz, 2007, p. 13).

Desde entonces, el estrés ha sido estudiado desde varias disciplinas médicas, biológicas y psicológicas con aplicación de tecnologías variadas y avanzadas, y con enfoques teóricos diferentes. Por una parte, los enfoques fisiológicos y bioquímicos atribuyen el nacimiento del estrés a factores internos, es decir, desde el interior de la persona, fruto de una respuesta orgánica, mientras que las orientaciones psicosociales ponen el énfasis en factores externos, como el estímulo y la situación que genera el estrés. Sin embargo, otras tendencias mediacionales lo han definido de forma interactiva. Es decir, en palabras de García et al. (2011) “atribuyen al sujeto la acción decisiva en el proceso, al explicar que el estrés tiene su origen en la evaluación cognitiva que hace la persona al intermediar entre los componentes internos y los que provienen del entorno” (p. 68).

También, hay otra perspectiva que se centra en la calidad o naturaleza del estrés, y le atribuye dos connotaciones; la negativa (*distrés*) y la positiva (*eustrés*). Es decir, se refiere al *distrés* cuando las respuestas han sido insuficientes o exageradas en relación con la demanda. De modo inverso, se produce *eustrés* cuando las respuestas a los estímulos estresores se realizan en armonía y son adecuadas en relación con la demanda, ya sea a nivel biológico, físico o psicológico (García y Zea, 2011).

En cambio, los modelos más recientes sobre estrés, denominados *modelos integradores multimodales* ofrecen una visión comprensiva más amplia sobre el tema. Según estos modelos, el estrés no puede definirse con una sola variable, sino que debe comprenderse como un conjunto de variables que transcurren a lo largo del ciclo vital. Asimismo, Lazarus y Folkman (1986) entendieron el estrés “como un concepto organizador utilizado para entender un alto grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal. Por tanto, no se considera el estrés como una variable sino como una rúbrica de distintas variables y procesos” (p. 35). En esta línea, según Martínez y Díaz (2007) el fenómeno del estrés se suele interpretar en referencia a una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Igualmente, se asocia a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización.

Por otra parte, el término estrés es un concepto complejo, vigente y de mucha actualidad, ya que lo sufren muchas personas. Concretamente, uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés, y en las ciudades, se estima que el 50% de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) el estrés es el conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción. Para Lazarus (1986) sería el “resultado de la relación entre el individuo y el entorno, evaluado por aquél como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar” (citado en Slipak, 1991, p. 355). Trucco (2002) lo define como un conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que suponen una demanda de adaptación mayor y, a su vez, una amenaza.

En términos generales, se trata de un sistema de alerta biológico necesario para la supervivencia. Cualquier cambio o circunstancia diferente que se presente ante nuestras vidas (como cambiar de trabajo, hablar en público, presentarse a una entrevista o cambiar de residencia), puede generar estrés. Aunque también dependerá del estado físico y psíquico de cada individuo.

Barraza, clasifica diferentes tipos de estrés que se pueden dar en la persona: estrés amoroso y marital, estrés sexual, estrés familiar, estrés por duelo, estrés médico, estrés

ocupacional, estrés académico, estrés militar y estrés por tortura y encarcelamiento (Barraza, 2005, p. 3). No obstante, uno de los más conocidos y sufridos en la actualidad es el llamado “estrés laboral”. Según la OMS (2010) el estrés laboral se define como un patrón de reacciones psicológicas, cognitivas y conductuales que se dan cuando los trabajadores se enfrentan a exigencias ocupacionales que no se corresponden con su nivel de conocimiento, destreza o habilidades. Entre sus causas más relevantes encontramos: el ambiente físico, las demandas del propio trabajo, la estructura de la organización, las relaciones interpersonales, la inseguridad laboral, el conflicto de roles, así como otros factores externos al trabajo (Peiro, Bravo, 1999).

Por otra parte, unos de los autores más característicos en el estudio del estrés han sido Lazarus y Folkman (1984, 1986) con el modelo transaccional de estrés y afrontamiento. Desde este modelo, no se considera el estrés como un estímulo ni como una respuesta, sino como el resultado del comportamiento de una persona al afrontar las exigencias del contexto en el que se ubica (Trujillo y González, 2007). De esta forma, si una persona evalúa las demandas del entorno como excesivas para los recursos de los que dispone, entonces percibirá que dicho entorno es una amenaza para su bienestar. Asimismo, estos autores lo consideran como un proceso adaptativo y de emergencia, imprescindible para la supervivencia de la persona.

Como hemos comentado anteriormente, el estrés se ha caracterizado de manera positiva o negativa. No obstante, en la mayoría de los casos, es entendido como algo negativo o perjudicial para el ser humano, ya que produce dolores de cabeza, indigestión, resfriados frecuentes, dolor de cuello y espalda e infelicidad en las relaciones personales más cercanas (Olga y Terry, 1997). En esta línea, diversas investigaciones realizadas en el ámbito de la Psicología Clínica y de la Salud han aportado pruebas empíricas sobre la asociación entre el estrés percibido y los estados de salud física y psicológica de las personas (Cohen y Herbert, 1996; McEwen, 1998).

Por otra parte, distintos estudios confirman la repercusión negativa del estrés en la dimensión psicológica de la persona, afectando a sus pensamientos, acciones y sentimientos. Asimismo, en el contexto educativo, el estrés está directamente relacionado con la motivación y en los procesos cognitivos del estudiante necesarios para el aprendizaje y el estudio (de la Fuente et al., 2014).

La *Escala de Estrés Percibido* (EEP), construida en su versión original por Cohen, Kamarck y Mermelstein (*Perceived Stress Scale, PSS*, 1983) ha sido el instrumento que con mayor frecuencia se ha utilizado para el estudio de la relación existente entre el estrés y la salud psicológica (Chen, 1994; Frances, Baker y Appleton, 1999; Siqueira, Diab, Bodian y Rolnitzky, 2000), así como entre el estrés y la salud orgánica (Song et al., 1999). Además, esta herramienta se caracteriza por ser la única empíricamente validada para medir el estrés global percibido (Monroe y Kelley, 1995). Por este motivo, la hemos elegido para el estudio de nuestra investigación.

- **El estrés en el compromiso y rendimiento académicos**

El término de *estrés académico* puede definirse simplemente *como aquél que se produce en relación con el ámbito educativo* (Polo, Hernández y Poza, 1996, p. 159) y ha sido estudiado en numerosas investigaciones en el marco de la educación, por su relación directa con el bienestar psicológico del alumno (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). El estrés académico se ha asociado a síntomas físicos (Donaghy, 2004), síntomas psicológicos tales como ansiedad y depresión (Garlow et al., 2008), al rendimiento y compromiso académicos, y a una disminución de la actividad y una menor productividad (Wong et al., 2006).

Para García (2011), el estrés académico es una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos, y ha sido investigado en relación con variables como el género, la edad, la profesión, las estrategias de afrontamiento, etc. Maldonado, Hidalgo y Otero (2000, citados en Román, Ortiz y Hernández, 2008) plantean que un nivel elevado de estrés académico altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuesta influye de forma negativa en el rendimiento académico: en algunos casos disminuye la calificación de los alumnos en los exámenes y, en otros casos, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula antes de dar comienzo el examen.

Al igual que con el *engagement*, el estrés académico se manifiesta en tres dimensiones del estudiante: conductual o física, cognitiva y emocional (Oporto, 2017). A nivel fisiológico, el estudiante puede experimentar: incremento del pulso, palpitaciones cardíacas, aumento en la transpiración y en la tensión muscular de brazos y piernas, respiración entrecortada y roce de dientes, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea,



problemas de digestión, deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgana, tabaquismo, consumo de alcohol u otros tóxicos, absentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción del apetito e incremento o disminución del sueño (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

A nivel cognitivo, aparecen pensamientos negativos que repercuten en su actividad académica, como: la anticipación al fracaso, la autoinducción de incapacidad para realizar una tarea o la preocupación (de la Fuente et al., 2014). En cuanto a las respuestas cognitivas y emocionales destacan: inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Por último, y la que se relaciona más con el *engagement*, es la dimensión emocional, y es que un grado elevado de estrés académico perjudica al estudiante, quedando mermado su nivel de motivación: es lo que se identifica como el *burnout* o agotamiento (Oporto, 2017). No obstante, el estrés académico también puede ser positivo para el estudiante, ya que le permitiría traducir las demandas situacionales en retos y con altas expectativas de éxito y energía para trabajar (de la Fuente et al., 2014).

En el contexto universitario, varias investigaciones constatan que el estrés académico aumenta a medida que los estudiantes avanzan en los cursos académicos y que alcanza su nivel más alto durante la realización de los estudios universitarios (Schaufeli et al., 2002; Dyson y Renk, 2006) debido a las altas cargas de trabajo, y también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a muchos cambios. En este sentido, el ingreso a la universidad coincide a veces con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Carr, Colthurst, Coyle y Elliott, 2012).

Estas demandas pueden conducir al estudiante a percibir tal grado de estrés que se sienta física y psíquicamente sobrepasado, dude de sus capacidades y desarrolle una actitud evitativa hacia el estudio (De Jorge, Gil, Merino y Sanz, 2011). Según un estudio realizado en estudiantes universitarios, éstos adquieren niveles superiores de estrés ante actividades tales como la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase, las intervenciones en el aula, ir al despacho del profesor en horas de tutoría, la sobrecarga académica, la masificación de las aulas, la falta de tiempo, la competitividad entre

compañeros, la realización de trabajos obligatorios, el estudio y los trabajos en grupo (Polo, Hernández y Poza, 1996).

No obstante, en relación con el estrés y el rendimiento académicos, distintos trabajos efectuados con estudiantes de diferentes titulaciones y niveles académicos (p. ej. Pérez et al., 2003; Bermúdez et al., 2006; Feldman et al., 2008), han relacionado el estrés con un alto rendimiento académico. La explicación es que a medida que los estudiantes se implican más (es decir, se comprometen) en sus estudios, pueden percibir mayor intensidad de las fuentes de estrés y obtienen mejor rendimiento.

Respecto al *burnout*, término contrario al *engagement*, recientes estudios han demostrado que las tareas académicas también “queman” a los alumnos, y pueden llegar a ser estresantes (Martínez et al., 2002; Martínez y Salanova, 2003 y Schaufeli et al., 2002b). Este interés hacia el estudio del *burnout* derivado del estrés académico se ha visto favorecido gracias a instrumentos eficaces como la Escala de Estrés Percibido (*Perceived Stress Scale*, PSS; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983) o el *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS), que permite analizar el estrés académico en ámbitos estudiantiles.

En efecto, para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico de sus estudiantes y actuar en consecuencia. En esta línea, diversas investigaciones evidencian los beneficios provenientes de los programas de educación socioemocional en cuanto a la formación de habilidades, capacidades y conocimientos que necesitan las personas en los diferentes ámbitos de su trayectoria vital.

En el contexto de la educación obligatoria, los expertos aseguran que la gestión del estrés es fundamental y necesaria en el aula y para el docente, con el fin de gestionar los problemas emocionales del alumnado. La introducción de la práctica de actividades como la búsqueda de conciencia plena en el aula, se relaciona de manera positiva con la competencia socioemocional de sus alumnos, la mejora del clima del aula y el rendimiento académico (López-González, 2013), tanto en educación infantil (Flook, Goldberg, Pinger y Davidson, 2015) como en educación primaria y secundaria.

Algunas de las técnicas más conocidas y dirigidas a la autorregulación emocional serían: el yoga, la psicología positiva, las técnicas de relajación y el *mindfulness*. Concretamente, la práctica del *mindfulness* o conciencia plena es una forma de meditación o técnica de relajación que se caracteriza por centrar la atención en el momento presente (Kabat-Zinn,

1990). Actualmente, son muchos los centros de todo el mundo que lo han incluido en sus aulas, de acuerdo con los múltiples beneficios de esta práctica en sus alumnos. Entre ellas destacamos: la mejora de la capacidad de atención, la iniciación al mundo de la meditación les ayuda a conectarse mucho mejor con ellos mismos, a ejercitar su cerebro en la calma y en la gestión emocional y les ofrece un espacio seguro, libre de estrés y de angustia.

A continuación, citaremos algunos de los programas educativos relacionados con la gestión del estrés. Algunos están destinados a docentes, otros a alumnado y otros a toda la comunidad educativa (Moret-Puig, Gustems y Calderón, 2016):

- Programa de Escuelas Despiertas (*Wake Up Schools*), de Thich Nhat Hanh.
- Programa MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), de John Kabat Zinn.
- *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)* (2005).
- *Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE)* (2005).
- *Stress Management and Relaxation Techniques in Education (SMART)* (2007).
- *Inner Resilience Program (IRP)* (2002).

Otro programa interesante dirigido a adolescentes y adultos y que tiene como objetivo aliviar el estrés es el *B Stop, Breathe and Be. Programa de la Organización Mindfulness in Schools Project* (Mizpa) (Reino Unido-2007). Otros objetivos del programa dirigidos a mejorar el aprendizaje son fomentar la motivación y el compromiso académico de los estudiantes.

En el contexto universitario, como hemos comentado anteriormente, la mentoría es una práctica de alto impacto que influye en los resultados académicos, afectivos y de comportamiento de los *mentees* (estudiantes) (Palmer, Hunt, Neal y Wuetherick, 2015). Mediante programas tutoriales, el profesor presta atención a los estudiantes en riesgo, brindándoles apoyo psicológico que les ayude a para superar el estrés u otras debilidades. No obstante, aunque la tutoría se percibe como una estrategia favorable, se requiere tiempo y esfuerzo por parte del profesorado.

Otro sistema que ha obtenido resultados muy positivos entre los estudiantes universitarios es la llamada “mentoría entre iguales”. Se trata de un sistema de tutoría en el que alumnos con distintos niveles de conocimiento comparten el objetivo común de desarrollar competencias curriculares. En palabras de Valverde et al., 2006, “la mentoría es un

proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador entre un estudiante de un curso superior (estudiante mentor) que asesora y ayuda a estudiantes recién ingresados en la universidad (estudiante mentorizado), con la finalidad de desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo” (citado en Quintana, Santos, Quintas y Fernández, 2010, p. 131). Estas experiencias académicas y sociales en la universidad tienen un impacto positivo en el compromiso de los estudiantes, como también influyen en la gestión del estrés académico y en la decisión de persistir o abandonar sus estudios.

- **El estrés en la educación musical**

Como avalan numerosas investigaciones, la música está ligada a las emociones. Muñoz y Arús (2017, p. 7) afirman que “la música fomenta las emociones, las produce y las genera, y lo que es más importante y fundamental, necesita de las emociones para desarrollar todas sus dimensiones”. Y es que la participación en actividades musicales (como bailar, escuchar, interpretar o cantar) nos permite trabajar las emociones y los sentimientos a nivel psicológico/afectivo, tales como la autoestima, el autocontrol, la disciplina, la liberación de tensiones emocionales, etc., y, por ello, la música nos ayuda a crecer a nivel emocional.

Con relación al estrés, la educación musical ofrece muchos recursos que nos permiten gestionarlo y mejorarlo, como, por ejemplo, mediante ejercicios de relajación y respiración. Según Álvarez (2004) la música contribuye a reducir los niveles de ansiedad y a lograr una respiración más profunda y relajada. Asimismo, la música, por ser un arte no representativo, puede hacer aflorar mejor que ningún otro arte la capacidad de transformación simbólica de la mente humana. Por este motivo, en la actualidad, la música es un apoyo para mejorar la ansiedad y el estrés en los “Programas de Promoción de la Salud”<sup>1</sup>, con resultados muy favorables en el campo de la Psicología de la Salud.

Desde el punto de vista científico, los estudios demuestran que el sonido puede convertirse en un elemento terapéutico, disminuyendo el dolor, mejorando la memoria y reduciendo el estrés. La neurociencia ha comprobado que la percepción de estímulos musicales placenteros produce cambios en algunas hormonas responsables de los

---

<sup>1</sup> Los Programas de Promoción de la Salud son un conjunto de atenciones y servicios de salud cuyo objetivo principal es lograr mantener y mejorar la salud y calidad de vida del paciente, mediante acciones y prácticas que optimicen su bienestar.

sistemas de neurotransmisión cerebrales. Así, la audición de estímulos musicales desagradables produce un incremento de cortisol (hormona del estrés), mientras que los sonidos agradables producen un incremento de serotonina, una neurohormona que se ha relacionado con el bienestar (Gustems y Calderón, 2005).

En el contexto universitario, durante la formación académica apenas se dedica tiempo a enseñar a los estudiantes de educación musical y de maestro a reconocer las señales de estrés y aprender procedimientos, técnicas y estrategias para hacer frente de forma positiva a las situaciones estresantes negativas con las que se enfrentarán, y de cómo hacerlo y mantener su compromiso de aprendizaje (Umbach y Wawrzynski, 2005).

Asimismo, las situaciones de estrés académico en estudiantes del grado de maestro pueden repetirse más tarde en el entorno laboral como docentes; son numerosos los estudios realizados en este sentido (Leung, Siu y Spencator, 2000). De hecho, un 22 % de los profesores noveles en USA abandonan esta profesión antes del tercer año, y hasta un 50% en los cinco primeros años (Bobek, 2002). La OCDE (2008) alertó de que hay más maestros abandonando la profesión de maestro en Europa, que estudiantes iniciando los programas de formación de maestros.

Investigaciones realizadas en estudiantes de Educación sobre el aprendizaje del área de música afirman que, dentro de dentro de la escala motivacional, la ansiedad aumenta si no se tiene una buena valoración de la tarea; es decir, que crece la preocupación por fallar o la inquietud en la realización de exámenes a medida que el estudiante no es capaz de tener un horario de estudio definido, con tiempo suficiente y/o sólo se dedica a trabajar la parte más sencilla de la asignatura (Esteve et al., 2019).

Por otra parte, y después de esta contextualización, nos preguntamos: ¿qué tipo de actividades musicales se pueden desarrollar en el aula con el fin de paliar los efectos negativos del estrés? Peñalba (2010) plantea utilizar técnicas pasivas que impliquen la escucha musical, así como técnicas activas como la interpretación con instrumentos, coreografías o canciones, la improvisación con instrumentos y la creación de letras de canciones, de ritmos o de dramatizaciones con música.

A continuación, citaremos algunas prácticas que se han utilizado en el campo de la musicoterapia (Curasma y Ticllasuca, 2017) y que también podríamos utilizar en otros contextos educativos (escuela, instituto, universidad...). Es importante señalar que en Musicoterapia no hay géneros musicales buenos ni malos, lo importante es utilizar las

preferencias musicales del paciente que guardan relación con su ISO (Identidad Sonora) Musical para que haya un mayor efecto terapéutico y favorezca la empatía y colaboración del paciente (Armas, 2017).

- El canto: es una forma activa de relajación en la cual el paciente libera sus dolores psicológicos y físicos.
- Improvisación musical con instrumentos: los instrumentos tienen una aplicación terapéutica en el paciente que ayudan a controlar el estrés. Podemos encontrar instrumentos tales como guitarra, panderetas, tambores, xilófono, flauta, quena, palo de lluvia, etc, a escoger según sus preferencias.
- La Biodanza: esta forma activa de bailar tiene grandes beneficios. El movimiento del cuerpo al compás de la música es importante para la relajación y la actividad física.
- La audición: consiste en la audición pasiva de la música con efecto relajante. El tipo de música escogida será preferentemente la música clásica o de otros géneros o estilos (baladas...) con ritmos suaves. Está muy recomendada para la gestión del estrés y también es utilizada como música de fondo para acompañar ejercicios de respiración y relajación. Recordemos que la música relajante actúa sobre el sistema parasimpático, restableciendo el equilibrio y el trabajo coordinado del sistema nervioso autónomo.

En definitiva, como educadores, debemos tener presente gestionar el estrés en el aula mediante la práctica de la música, para poder contribuir al desarrollo integral del alumno.

### **2.2.5 Psicopatología**

- **Psicopatología: definición y clasificación**

A continuación, desarrollaremos otro obstaculizador del compromiso académico que hemos tenido en consideración dentro de nuestra investigación: la psicopatología de los estudiantes. Concretamente, trataremos los síntomas en las diferentes etapas académicas: infancia, adolescencia y estudiantes universitarios.

Previo a la clasificación según las distintas etapas, vemos la necesidad de definir el concepto de psicopatología. Etimológicamente, el término psicopatología viene del griego *psyché* (razón o alma), *páthos* (padecimiento), *lógos* (razonamiento) y hace

referencia al *psyché* que sufre o que está enfermo. Según Dorsch (1976) la *psicopatología es una ciencia que estudia las desviaciones patológicas de la vida psíquica, especialmente la psicosis y las psicopatías, y que constituye la base científica de la psiquiatría*. En el lado opuesto a la psicopatología está el concepto de “salud mental” que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) se define como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. A nivel general, podemos afirmar que la psicopatología es una ciencia que estudia la naturaleza y las causas de las enfermedades mentales que no son considerados saludables y que afectan al comportamiento del individuo.

Las causas de la psicopatología pueden derivarse de factores biológicos (por ejemplo, lesión cerebral o desequilibrio entre neurotransmisores), de factores psicológicos (deprivación afectiva, vivencia de situaciones traumáticas), sociales (problemas familiares o laborales, pobreza), o ambientales (Lupón, Torrents y Quevedo, 2010).

Según el DSM- V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, o Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*) y la CIE-10 (*Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos*) las diferentes alteraciones mentales que se dan en niños y adolescentes se basan en cuatro criterios generales:

1. Tienen un comienzo antes de los 18 años.
2. Resultan clínicamente evidentes, el daño o manifestación de las sintomatologías.
3. Se ponen de manifiesto al menos en un área de acción del sujeto que puede ser familiar social, laboral o escolar.
4. La sintomatología se presenta de manera estable durante un periodo inferior a 6 meses.

A su vez, los trastornos mentales se agrupan en 6 categorías principales: retraso mental, trastornos del desarrollo psicológico, trastornos de las emociones y del comportamiento, trastornos del sueño (parasomnia), trastornos de la conducta alimentaria y trastorno de la identidad psicosexual. Dentro de la categoría de los trastornos del desarrollo psicológico encontramos los trastornos específicos del aprendizaje escolar.

Los trastornos específicos del aprendizaje escolar son trastornos relacionados con el rendimiento académico, y en los que los resultados pedagógicos están por debajo de las capacidades intelectuales del alumno. Según el DSM-IV, se clasifican en trastornos de la ortografía, del cálculo, trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar, trastornos

específicos del desarrollo psicomotor y del desarrollo mixto. Según Magaña, Ruiz-Lázaro (2005) los trastornos de aprendizaje escolar *surgen por alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran medida secundarias a algún tipo de disfunción biológica* (p. 21). La forma en que se presentan se puede modificar con la edad. Por ejemplo, en edad preescolar un trastorno del habla y el lenguaje pierde intensidad y se prolonga en el tiempo en forma de un retraso de la lectura. En la adolescencia se reduce y da lugar a un trastorno de la ortografía en la edad adulta.

En el marco de nuestra investigación, nos centraremos en estos últimos por estar directamente relacionados con el compromiso académico, y los desarrollaremos según su repercusión en las distintas etapas académicas: infancia, adolescencia y etapa universitaria.

- **Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar en la infancia, adolescencia y etapa universitaria**

Los trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar han sido estudiados por diversas disciplinas: medicina general, neuropsicología, pediatría, pedagogía, psicología, etc.

La neuropsicología infantil es una rama de la neuropsicología clínica o aplicada que estudia, entre otros trastornos, los problemas en el aprendizaje escolar (Zenoff, 1998). Esta disciplina, no solo desarrolla métodos para la evaluación, el diagnóstico y la corrección de casos con problemas de aprendizaje (Akhutina, 2003), sino que también se preocupa por determinar el papel de diversas estructuras cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje, así como las causas de estabilidad de los trastornos de aprendizaje a lo largo de la enseñanza escolar (Santana, 2001). Entre las causas de problemas de aprendizaje se mencionan las neurológicas, las genéticas y las sociales.

Desde el punto de vista cognitivo, se evalúa el estado de las funciones cognitivas en los escolares, con el fin de determinar los aspectos inmaduros que influyen negativamente sobre el desempeño escolar (Solovieva et al., 2006). Se analizan funciones como la expresión oral y escrita, la lectura, las matemáticas, etc. y las causas de los problemas de aprendizaje se plantean, ya sea como un déficit de una o más de las capacidades cognoscitivas básicas, o como producto de factores biológicos y genéticos (Matute, 1996). Con estos últimos aspectos se relacionan, por ejemplo, los alumnos que se consideran inmaduros y que manifiestan lentitud para aprender (Valdivieso, 1990).



Desde la Psicología, uno de los trastornos más relacionados con el rendimiento y compromiso académico en la Psicopatología infantil, es el *burnout*. Concretamente, en la etapa correspondiente a educación infantil y primaria, el *burnout* académico es *potencialmente peligroso y pernicioso en niños de edad escolar. Lo sufren entre un 10 y 25%, lo que lo equipara a los adultos no sólo en frecuencia, sino también en intensidad* (Knaus, 1985, citado en de Los Fayos, 1995, p. 35). No obstante, en los últimos años, las investigaciones han subestimado el *burnout* en el ámbito escolar, priorizándose su estudio en el contexto laboral. Sin embargo, la falta de control absoluto sobre el ambiente escolar conduce a los niños a la frustración, apatía y angustia. Otros síntomas característicos son: la alienación y sensación de aislamiento, bajo autoconcepto y trastornos de conductas potenciales: delincuencia, fobia a la escuela, fracaso escolar, la depresión y el aumento del riesgo de suicidio (Knaus, 1985).

No obstante, existen diferentes variables de personalidad que influyen y predisponen el *burnout* en estas edades. Knaus (1985) caracteriza la siguiente tipología de niños:

- niños con pobres habilidades, propensos a la frustración y el abandono,
- niños desinteresados, que conciben la escuela como un contexto aversivo y desagradable cuando se percatan de la falta de recompensas,
- niños con déficits atencionales, con una mínima concentración en clase,
- niños con problemas conductuales, que muestran conductas antisociales y antirreglamentarias, y como consecuencia, no rinden académicamente,
- niños ansiosos, en los que las funciones de atención, concentración y memoria se ven perjudicadas de forma prematura,
- niños perfeccionistas, que se obsesionan con el aprendizaje, generando un contexto aversivo.

Por otra parte, otros autores también han identificado el síndrome de *burnout* en niños en edad escolar, como Maslach y Jackson (1981), quienes hablan de síntomas de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal. O Pines, Aronson y Kafry (1981) que los identifican con el agotamiento mental, emocional y físico.

Como conclusión, el *burnout* no sólo es un síntoma que afecta a los adultos sino también a los niños, y, por lo tanto, lo podemos considerar como un síndrome en psicopatología infantil. La escuela es un contexto competitivo donde, a menudo, el éxito se asimila a la

aprobación social, y el fracaso a la marginación. Por tanto, los niños que lo sufren se convierten en grupos de riesgo con síndromes emocionales, físicos y conductuales característicos, a los que los profesionales deberán atender.

Por otra parte, los diferentes trastornos que suceden en la adolescencia (conducta, depresión, ansiedad, alimentación, etc.) tienen un gran impacto y repercusión en el rendimiento académico (Terán, Vázquez y Pérez, 1995). Investigaciones en este campo, evidencian una alta correlación entre el tipo de trastorno y la edad, de modo que, a mayor edad menos trastornos de conducta y alimentación (Bayens, Roeyers, Walle y Hoebeke, 2005) y más trastornos del estado de ánimo y de alimentación (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000).

Respecto al género, según López, Castro, Alcántara, Fernández y López Pina (2009) existe, en varones de 6 a 12 años, porcentajes más elevados de indicadores psicopatológicos externalizantes que en niñas. Del mismo modo, el trabajo transcultural de Crijnen, Achenbach y Verhulst (1997) mostró que los niños obtienen puntuaciones más altas en alteraciones externalizantes y más bajas en internalizantes.

La ansiedad o fobia escolar es considerada como uno de los trastornos juveniles más incapacitantes y se define como el miedo excesivo e irracional asociado a distintas situaciones escolares (García-Fernández, Inglés, Martínez-Montegudo y Redondo, 2008). Aunque aparece en la infancia (5 o 6 años) es poco frecuente, siendo en la preadolescencia (10 o 11 años) cuando más se manifiesta (Fremont, 2003). Los síntomas más característicos son la taquicardia, sudoración, palidez, náuseas y vómitos. Desde un punto de vista cognitivo, las manifestaciones más comunes son la evaluación negativa de las propias capacidades, que perjudica el compromiso y rendimiento académicos del adolescente.

Por otra parte, aunque los problemas de aprendizaje en adolescentes son tan frecuentes como los que se observan en la escuela primaria (Mikadze y Korsakova, 1994), son escasos los estudios que incluyen adolescentes como objeto concreto de su análisis (Chávez, 2003). En ambos casos, el estado funcional débil de uno o varios mecanismos o factores constituye la causa de las dificultades específicas en el aprendizaje escolar (Solovieva et al., 2006).

En el contexto universitario, según la extensa revisión de trabajos publicados desde 1982 al 2006, efectuada por Ortiz, López y Borges (2007) la diversidad de los estudiantes

universitarios es cada vez mayor. Un porcentaje pertenece a grupos sociales más vulnerables (Donoso y Cancino, 2007), condición que estaría asociada a un mayor riesgo de presentar más trastornos de salud mental en esta etapa universitaria. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) muchos problemas de salud mental tienden a aparecer al comienzo de la adolescencia.

Los *trastornos adaptativos* son los que tienen una prevalencia más alta en estudiantes universitarios. Concretamente, los estudios en este campo señalan que los cuadros depresivos y ansiosos reactivos en universitarios superan las tasas de la población general (Micin y Bagladi, 2011), y constituyen la principal causa de morbilidad en los jóvenes (OMS, 2017).

Los *trastornos específicos de ansiedad* también presentan altas tasas en los estudiantes universitarios; concretamente una tasa cercana al 15 %, siendo más frecuentes en mujeres (19.5%) que en hombres (8%), excepto el trastorno obsesivo compulsivo y la fobia social, cuyas tasas son semejantes (AADA, 2007).

Los *trastornos de la conducta alimentaria* (bulimia y anorexia nerviosa) también constituyen un factor de riesgo en los estudiantes universitarios. Los estudios señalan una prevalencia alta, entre el 9 y el 14%, con diferencias en favor del género femenino (Micin y Bagladi, 2011).

Por otra parte, destacamos la alta incidencia de *trastornos de la personalidad* en los jóvenes universitarios (40%). Sin embargo, debemos ser precavidos en esta alta incidencia, dada la complejidad de precisar un diagnóstico de este tipo y sobre todo porque esta etapa del ciclo de vida supone la compleja tarea de consolidar la identidad. Destacan en particular los trastornos: histriónico, límite, narcisista y esquizoide de la personalidad. La incidencia de trastornos límite también sería congruente con lo reportado por otros estudios en universitarios (Micin y Bagladi, 2011).

Como hemos mencionado anteriormente, el joven universitario se encuentra en una etapa del ciclo vital compleja, asociada a la resolución de tareas no comparables con otras épocas de la vida (Gomberoff, 2003). Es decir, en el contexto universitario se imponen tareas, exigencias y desafíos propios de un sistema educativo muy diferente, comportando problemas de salud y/o trastornos mentales en este colectivo. Esas circunstancias explicarían el aumento de la tasa de abandono de los estudios universitarios durante el primer año de carrera (García-Valcárcel y Tejedor, 2007; Robinson, 1990).

En esta línea, un estudio analizó los pensamientos y conductas suicidas en estudiantes españoles universitarios de primer año (Cubedo, 2019). Los resultados señalaron una elevada prevalencia e incidencia de pensamientos y conductas suicidas a los 12 meses de iniciar los estudios: del 9,9% para idea suicida, 5,6% planteamiento y 0,6% intento. El principal factor asociado con la idea suicida es la presencia de un posible trastorno del estado de ánimo junto con: psicopatología de los padres, haber sufrido maltrato emocional o negligencia en la infancia, o sufrir una agresión sexual o violación. Las relaciones positivas en la infancia y el sentido de pertenencia a la universidad se asociaron con una menor presencia de idea suicida.

A modo de conclusión, el estudio de la psicopatología en estudiantes universitarios evidencia problemas de salud mental en los universitarios a nivel mundial, y por ello, constituye una problemática de relevancia actual. Un problema que no sólo afecta a la salud física y mental de los jóvenes universitarios, sino también a su rendimiento y compromiso académicos. Por este motivo, sugerimos la necesidad de llevar a cabo estrategias de prevención, así como también de programas educativos que mejoren el proceso de enseñanza/aprendizaje en la etapa universitaria.

- **Investigaciones que relacionan la Psicopatología con el compromiso académico**

La revisión bibliográfica sobre estudios que tratan de relacionar compromiso y Psicopatología refleja pocas investigaciones en este campo, por lo que parece ser un tema de investigación bastante incipiente. Si hablamos de salud mental en general, hallamos el estudio de Wang y Peck (2013) en el que analizó el nivel de compromiso académico en una muestra amplia de estudiantes. Inicialmente, se identificaron cinco perfiles o niveles de compromiso académico: alto, moderado, mínimo, emocionalmente desvinculado y cognitivamente desvinculado. Entre otros resultados, los autores destacaron que aquellos estudiantes que presentaban un nivel mínimo de compromiso académico también presentaban más tasa de abandono de los estudios. También se constató que no sólo es necesario un compromiso conductual, sino que a éste debe sustentarle un nivel de compromiso cognitivo, pues parece que los adolescentes con los dos tipos de compromiso alcanzan mejores calificaciones (Oporto, 2017). Es por ello por lo que en el estudio también se evalúan los niveles de depresión, constatándose que aquellos que están emocionalmente desmotivados y mínimamente comprometidos son los que informan de

niveles de depresión más elevados, estando más fuertemente comprometidos los que informaron de niveles de depresión más bajos.

En nuestro estudio se evaluarán los trastornos mentales más comunes que afectan al compromiso académico de los estudiantes y de los que hemos encontrado más bibliografía al respecto: depresión/ansiedad, conducta agresiva, problemas de atención y problemas sociales.

➤ Depresión/ansiedad:

Diferentes investigaciones han establecido vínculos entre depresión y logro académico (Oporto, 2017). Concretamente, un estudio relacionó los síntomas depresivos con el compromiso académico y el abandono escolar (Garvik, Idsoe y Bru, 2014). Se midieron cuatro variables específicas de los estudiantes (motivación escolar, intenciones de dejar de fumar, ausencia y absentismo escolar) en una muestra de 791 adolescentes entre 15 y 18 años. El análisis de los resultados sugirió que la sintomatología depresiva podría ser un factor de riesgo determinante para el abandono escolar, hallándose una asociación moderada, lo que indicaría que por otra parte muchos alumnos deprimidos continúan en el colegio (Garvik, Idsoe y Bru, 2014). Es por ello por lo que el compromiso académico puede ser determinante, no sólo en la promoción de la continuidad académica, sino en la mitigación de síntomas depresivos en estudiantes universitarios.

También encontramos estudios en los que el perfeccionismo en el logro académico ha sido otro de los factores frecuentemente relacionados con la depresión. Un estudio reciente trató de determinar en estudiantes con alto rendimiento académico si dos dimensiones del perfeccionismo (preocupación por la comisión de errores y normas personales) se relacionaban con el compromiso y la búsqueda de ayuda entre iguales, dentro de la asignatura de matemáticas. Los resultados reflejaron que, aunque las normas personales no estuvieron relacionadas con la búsqueda de ayuda, sí que se vincularon con un mayor compromiso conductual, emocional y búsqueda de ayuda adaptiva (Shim, Rubenstein y Drapeau, 2016).

Por otra parte, desde la Psicología Positiva se han estudiado estados contrarios a la depresión que influyen en el *engagement*: la satisfacción vital y la esperanza (Oporto, 2017). Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011) estudiaron la relación entre la satisfacción vital y los niveles de compromiso cognitivo, emocional y comportamental, encontrando relaciones positivas con el compromiso conductual. Por otra parte, Van

Ryzin (2011) estudió la relación del nivel de compromiso académico con la esperanza, la participación en el aprendizaje y el logro académico de los alumnos. Observó que la percepción del entorno escolar estaba vinculada a la participación en el aprendizaje, y ésta, a su vez con cambios en el logro académico y con la esperanza a lo largo de un año.

➤ Conducta agresiva:

Los problemas de conducta violenta o agresividad son otro factor importante que repercute directamente en el rendimiento y compromiso académicos de los estudiantes. En una investigación llevada a cabo por Wang y Fredricks (2014) se examinó si los cambios en el comportamiento problemático de los alumnos de educación secundaria se relacionaban con los cambios observados a nivel de compromiso conductual, cognitivo y emocional. De igual modo, se quiso contrastar un modelo transaccional de relaciones recíprocas entre compromiso escolar y comportamiento problemático que pudiera predecir el abandono escolar. El análisis de los resultados reflejó que, aquellos escolares con menores índices de compromiso conductual y emocional en las aulas presentaron más conductas de delincuencia y consumo de sustancias. Las relaciones entre compromiso y comportamientos violentos fueron bidireccionales, al tiempo que se mostraron como predictores del abandono escolar el bajo compromiso conductual y emocional y la presencia de más comportamientos problemáticos (Oporto, 2017).

➤ Problemas de atención:

En los últimos años, han aumentado los estudios que alertan sobre el rol que puede desempeñar el compromiso académico y su influencia en la mejora de los resultados académicos de jóvenes con dificultades de atención. Zendarski, Sciberras, Mensah y Hiscock (2017) estudiaron el compromiso que tenían los alumnos de entre 13 y 15 años, diagnosticados de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Los resultados constataron que, durante el primer curso de secundaria, los estudiantes mostraban menos motivación, suspendían más y se mostraban menos comprometidos con sus tareas académicas.

➤ Problemas sociales:

Por último, los problemas de relación con el entorno y el compromiso también han sido objeto de estudio en distintas investigaciones actuales (Roeser, Strobel y Quihuis, 2002). Dentro de los problemas sociales en adolescentes y estudiantes universitarios, es

frecuente que se incluya el consumo de drogas y el inicio de comportamientos delictivos, como obstaculizadores en el rendimiento académico (Bender, 2012). Es decir, los resultados indican que el nivel de compromiso escolar explica la conducta agresiva en comportamientos delictivos inicialmente, de tal modo que, aquéllos con más riesgo de recibir conductas de maltrato están menos comprometidos con los estudios (Bender, 2012). Además, los alumnos menos comprometidos informaron de mayores tasas de delincuencia.

- **Psicopatología en la educación musical**

Como venimos comentando en los apartados anteriores, la música es un elemento clave en el desarrollo integral del alumno. Desde el punto de vista neurológico, es un potente activador cerebral que conecta una red extensa de estructuras neurales que favorecen procesos emocionales y funciones cognitivas como la atención y la concentración. Concretamente, la práctica instrumental se convierte en un recurso eficaz para entrenar el cerebro mejorando la interconexión neuronal y, este hecho, nos lleva a considerar la importancia que puede tener la formación musical, desde la infancia, en la educación y en el rendimiento académico. En esta línea, Babo (2004) confirma una correlación positiva entre el rendimiento académico y la práctica instrumental con una prueba estandarizada en estudiantes de secundaria. Según los resultados obtenidos, los estudiantes que tenían una práctica musical mostraron un mejor rendimiento académico que los que no la tenían.

En el marco de la Psicopatología, la educación musical puede ayudar en el tratamiento y disminución de los problemas mentales como la depresión, ansiedad, conductas agresivas o trastornos específicos del aprendizaje escolar. En relación con los trastornos relacionados con la *depresión y ansiedad*, según Alberca (2017) la música tiene el poder de activar las zonas del cerebro más vinculadas al procesamiento emocional. La música, al ser un arte no representativo, puede hacer aflorar mejor que ningún otro arte la capacidad de transformación simbólica de la mente humana. Podríamos calificar el símbolo musical de autorepresentacional, en el sentido de que su significado está implícito, no fijado convencionalmente; la música no expresa sentimientos, sino que simplemente los exhibe, los presenta (Gustems y Calderón, 2005). Es decir, al escuchar una obra musical, la persona reacciona afectivamente, influyendo y modificando su estado anímico, mediante sentimientos nostálgicos, cariñosos o excitados.

Como hemos comentado anteriormente, los estudios neurocientíficos han confirmado que la música influye en el ritmo respiratorio, la presión arterial, las contracciones estomacales y los niveles hormonales. Es decir, la percepción de estímulos musicales placenteros o desagradables produce cambios en algunas hormonas responsables de los sistemas de neurotransmisión cerebrales. Así, la audición de estímulos musicales desagradables produce un incremento de cortisol, y los sonidos agradables producen un incremento en los niveles cerebrales de serotonina (Gustems y Calderón, 2005).

Por otra parte, encontramos investigaciones orientadas al tratamiento y disminución de las *conductas agresivas* en niños de educación primaria, mediante la educación musical en el aula (Cisterna y Orellana, 2018). También en la educación secundaria encontramos en la actualidad estudios en este campo (Dueñas, González y Casimiro, 2018). Mediante la aplicación de la música académica, los autores redujeron la conducta agresiva (física, emocional, verbal, indirecta y gestual) en alumnos de tercer curso de secundaria en un instituto de Perú.

En los trastornos específicos del aprendizaje escolar, el *Trastorno de Déficit de Atención* (TDAH) es uno de los más estudiados actualmente en el contexto escolar. En el ámbito musical, escasean las investigaciones sobre la utilización de procedimientos musicales para favorecer procesos de atención de los alumnos en el aula. Sin embargo, encontramos estudios que afirman que, para mejorar la atención y el ritmo de aprendizaje de los niños se han de optimizar las tareas con soporte sensorial, dándole prioridad a la música y el movimiento. Álvarez (2004) estudia cómo se puede influir mediante la música al tratamiento para ayudar a la hiperactividad. Johnston y Heinz (1978) consideran que la utilización de estímulos musicales puede ser muy adecuada como una primera fase de tratamiento en niños con déficit atencional. Además, Bornas, Servera y Galván (2000) afirman que la estrategia adecuada respecto al niño hiperactivo es ayudarlo a adquirir reflexividad, así como las evidencias de relaciones entre habilidades musicales, procesamiento fonológico, y lectura temprana (Anvari et al., 2002).

Por otra parte, para ayudar al alumno con TDAH es fundamental que sepa relajarse, descargando parte de su excesiva tensión muscular. La educación musical ofrece muchos recursos de ejercicios de relajación y respiración con el objetivo de optimizar su atención. Según Álvarez (2004) la música contribuye a reducir los niveles de ansiedad y lograr una respiración más profunda y relajada. En esta línea, Peñalba (2010) plantea utilizar técnicas denominadas “pasivas” que implican la escucha musical, o técnicas activas como



son la interpretación de instrumentos, de coreografías o de canciones, la improvisación con instrumentos y la creación de letras de canciones, de ritmos o de dramatizaciones con música. Algunas de estas actividades se realizan de forma individual, mientras que otras se llevan a cabo en grupo con la intención de desarrollar aspectos como el respeto de turnos, la escucha del interlocutor, el control de la impulsividad, etc. (Peñalba, 2010).

En definitiva, los estudios anteriores justifican la importancia y la influencia de la formación musical en las aulas, con el fin de tratar y mejorar los trastornos mentales en los estudiantes, dentro del marco de la Psicología.

En resumen, en este apartado se ha estudiado el compromiso académico en relación con las variables psicológicas que inciden en el rendimiento académico y la educación musical. Estas variables se pueden agrupar en dos grandes grupos: las variables facilitadoras (que favorecen el desarrollo del compromiso académico) y las obstaculizadoras (que lo dificultan). Como variables facilitadoras se incluyen la motivación, estrategias de afrontamiento y la autoeficacia. Y como variables obstaculizadoras el estrés académico y psicopatología.

En general se observa que, aquellas estrategias (variables facilitadoras) que se relacionan con el rendimiento académico elevado pasan por intentar resolver el problema y buscar apoyo (Salotti, 2006) y permiten a los estudiantes plantearse objetivos desafiantes, regularse en sus actividades de aprendizaje, sobreponerse ante un fracaso y trabajar concienzudamente (Schunk y Mullen, 2012). Mientras que, por el contrario, las variables obstaculizadoras repercuten negativamente en el compromiso y rendimiento académicos de modo que el estudiante se sienta física y psíquicamente sobrepasado, dude de sus capacidades y desarrolle una actitud evitativa hacia el estudio (De Jorge, Gil, Merino y Sanz, 2011).

En el contexto de la educación musical, la música es una herramienta muy potente que ofrece muchos recursos que nos permiten gestionar y mejorar el compromiso y rendimiento académicos. Como avalan diferentes investigaciones, la música está ligada a las emociones y por ese motivo, las actividades musicales como recurso de entretenimiento y gozo estético permiten a los alumnos experiencias de satisfacción personal, aumentando su bienestar psicológico individual y social. Por ese motivo, y dada la escasez de estudios al respecto, vemos la importancia y necesidad de seguir investigando en este campo.

## **2.3 El grado de maestro en la Universitat de Barcelona**

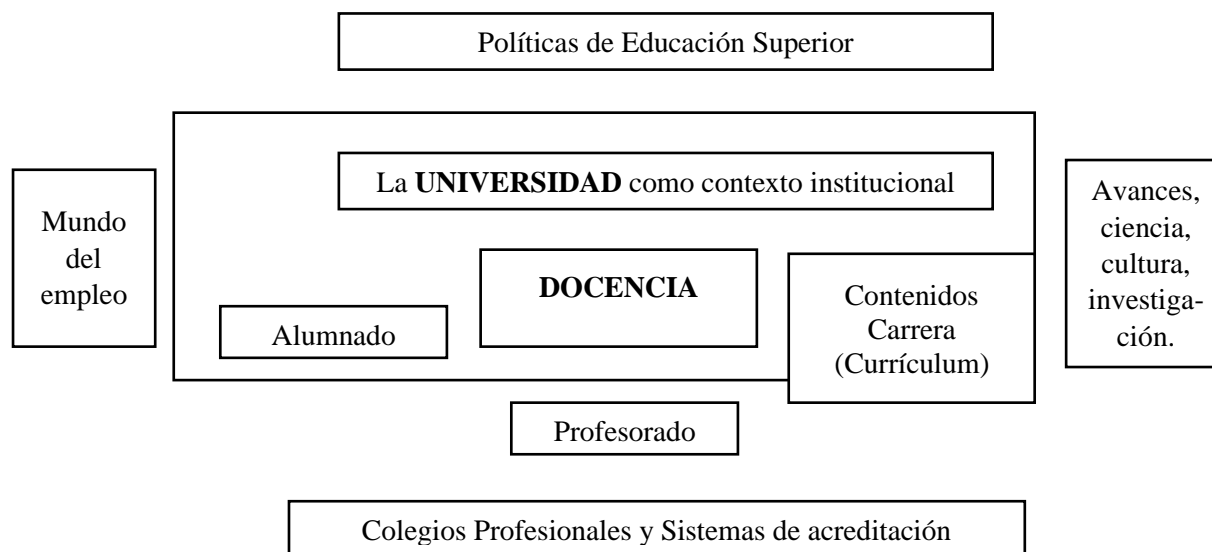
### **2.3.1 Contexto y contenido académico**

- **El Espacio Europeo de Educación Superior y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje en las universidades españolas**

En los últimos años, las universidades se encuentran en constante evolución, dentro de un entorno cada vez más globalizado, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los mejores talentos y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. A este respecto, en el informe titulado “El Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento, de la Comisión de las Comunidades Europeas” (2003), se definen como retos principales los siguientes: una demanda creciente de educación superior, la internacionalización de la enseñanza y la investigación, la cooperación entre las universidades y la industria, la proliferación de instituciones en las que se producen conocimientos y la reorganización del conocimiento (Vera y Soto, 2007).

Frente a la aparición de estas nuevas expectativas, la universidad debe responder a las nuevas necesidades educativas y especialmente a la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 1999, la Universidad se encuentra inmersa en un continuo debate sobre qué tipo de universidad se necesita para el siglo XXI. En los últimos años, el sistema universitario ha sido sometido a una extensa revisión de la estructura de sus estudios, los enfoques formativos, las tareas académicas de los estudiantes y la investigación docente. Una nueva reestructuración que ha supuesto cambios importantes pedagógicos e institucionales, con el fin de adecuarlos a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento (Zabala, 2003). Por otra parte, y reflexionando sobre las características de la Universidad actual, ésta no sólo se configura como un escenario institucional de la formación, sino que se enmarca en un contexto complejo y multidimensional en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo que interactúan entre sí (Zabalza, 2003). En la siguiente figura, se presenta un modelo donde

aparecen los principales componentes que integran los aspectos internos y externos de la Universidad.



**Figura 6.** Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Zabalza, 2003).

Como observamos en la figura anterior, el contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos, forman los cuatro ejes de la Universidad desde una visión “hacia dentro”. Y las políticas de Educación Superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo, son los cuatro ejes “externos” que “inciden de manera directa en el establecimiento del sentido y en la gestión de “lo universitario” (Zabalza, 2003, p. 14). No obstante, la investigación y la extensión cultural son otros componentes no menos importantes, que también formarían parte del desarrollo y contexto universitario.

Desde el punto de vista académico, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha supuesto un cambio metodológico y del enfoque de los planes de estudio de los grados y másteres universitarios (Zabalza, 2003). Desde este nuevo marco de referencia, el encargo institucional de construir unos planes formativos sobre la base de unas competencias profesionales clave, transversales o específicas, supone partir de la base que los estudiantes deben ser el referente de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Buscà, Ambròs y Bursset, 2017).

A continuación, desarrollaremos los cambios más significativos del EEES que se manifiestan a nivel metodológico, y que repercuten directamente en el proceso de

enseñanza/aprendizaje en el marco de la universidad actual: el rol del profesorado, el rol del estudiante, y el Plan de Acción Tutorial, donde se enmarca nuestro estudio.

- El rol del profesorado universitario

La calidad del sistema educativo universitario está directamente relacionada con la docencia del profesorado y, por este motivo, es fundamental la mejora del nivel y el rigor docente en el aula. Asimismo, mediante una docencia de calidad se puede estimular el compromiso e interés de los estudiantes por el aprendizaje y, a su vez, mejorar su rendimiento académico.

La puesta en marcha del EEES ha supuesto un cambio metodológico que difiere notoriamente del enfoque tradicional basado en un modelo academicista centrado en el sistema tradicional de disciplinas y en la adquisición exclusiva de contenidos. Por el contrario, las nuevas metodologías universitarias se fundamentan en el aprendizaje basado en competencias y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, el docente universitario no es un mero transmisor de conocimientos sino que pasa a ser un facilitador del aprendizaje autónomo y un orientador que guíe los pasos del estudiante en su proceso de formación (Alcaraz-Salarirche, 2011). Todo ello, con el objeto de conseguir formar profesionales competentes, capaces de analizar y gestionar los problemas y retos propios del área de conocimiento en la que se están formando.

No obstante, en el discurso del EEES, las competencias no sólo se refieren a los conocimientos que el profesorado deberá impartir a sus estudiantes, sino que también afectan a las capacidades del docente, quien deberá ser “competente” en sus tareas profesionales y de formadores bien formados (Zabalza, 2003). Es decir, “la temática de las competencias nos envuelve tanto, en relación a cómo deben ser (profesores y profesoras universitarios “competentes”), como en lo que se refiere a lo que deben hacer (formar a nuestros estudiantes en “competencias” profesionales valiosas)” (Zabalza, 2003, p. 8). Para ello, como indican García, Troyano y Martínez (2011) “el profesor debe ser competente en habilidades sociales y de comunicación y ser capaz de llevar a cabo la acción tutorial y orientadora con los estudiantes universitarios” (p. 11).

En esta línea, el estudio de Boyer (1990) para la *Carnegie Foundation* investiga, a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la universidad en el marco de *The scholarship of teaching*. En este contexto, un profesor universitario no es académico o erudito por las investigaciones que realiza, debe serlo también por el

conjunto de funciones que desempeña. Boyer utiliza el término *scholarship of teaching and learning*, para insistir en que la enseñanza es un trabajo intelectual serio, propio del saber académico, que debe ser valorado y reconocido. En particular determina cuatro formas de *scholarship* (en Bolívar y Ruano, 2014):

1. *Scholarship of discovery*: investigación.
2. *Scholarship of integration*: establecer relaciones entre disciplinas en el marco de una difusión cultural.
3. *Scholarship of engagement*: aplicación de la investigación, en un compromiso con la Sociedad.
4. *Scholarship of teaching*: la enseñanza como investigación.

En definitiva, estos cambios en las funciones del profesorado exigen una revisión pedagógica del proceso de enseñanza, que esté centrada en el “aprendizaje del estudiante” para implicarse más y con mayor esfuerzo en la asimilación de los conocimientos (Sherman y Camilli, 2014).

- El rol del estudiante universitario

En este proceso de transformación de la universidad se confirma que la educación ha de proporcionar aprendizajes que habiliten al estudiante para saber, saber hacer, saber estar/convivir y ser (UNESCO, 1998). Por otra parte, “ya no basta con que el individuo acumule conocimientos (...) sino que, sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996, p. 95). En esta línea, en el Decálogo de la Educación Superior, extraído de la propuesta de la Unesco (1998), se promueven nuevas metas de la formación de los estudiantes universitarios:

“Formar profesionales altamente cualificados, ciudadanos responsables, que combinen conocimientos teóricos y prácticos, y constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. Conocimientos teóricos, de habilidad o procesos y de actitud, de gran versatilidad, transferibles y que se conviertan en herramientas para nuevos aprendizajes, no como conocimientos estancos a los que recurrir” (Unesco, 1998, p. 388).

Asimismo, en este nuevo contexto académico (EEES) el rol del estudiante universitario adquiere un papel principal en el proceso de aprendizaje. Según Quintanal y Miraflores (2013) los cambios producidos por la convergencia europea en materia educativa universitaria han supuesto un impulso para las metodologías didácticas que consideran a los estudiantes como aprendices activos, autónomos, estratégicos, reflexivos, cooperativos y responsables, y subrayan planteamientos metodológicos que les implican directamente en el proceso de enseñanza. En esta línea, es necesario incrementar el tipo de actividades en las que el estudiante tenga que poner en práctica capacidades diversas, como, por ejemplo, la preparación y defensa de cierta documentación, la tutoría de aprendizaje individual del estudiante, el trabajo colaborativo con otros estudiantes, la formación teórico-práctica que el alumno experimenta en sus prácticas, etc. (Martínez, 2016).

- El Plan de Acción Tutorial de la Universidad

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la incorporación de la tutoría como una función docente en la universidad, es un proceso fundamental. Ello, ha supuesto un cambio en las funciones del profesorado, donde la acción tutorial se convierte en un medio efectivo para acompañar al alumno en su crecimiento académico, en su inserción laboral y/o en su formación continua (Andreu, Gil, Rico y Gómez, 2016). Concretamente, la figura del tutor y su acción coordinada dentro de un plan de actuación organizado será el elemento clave y de apoyo que le permita convertirse en el verdadero protagonista de su propio proceso de formación (González et al., 2004).

García et al. (2005) definen la tutoría universitaria como:

“una actividad formativa, encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes en el marco de sus estudios universitarios. En definitiva, es una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción particularizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo fundamental de que aquel pueda guiar su aprendizaje, contribuyendo a ir progresivamente adaptándolo a sus circunstancias personales y a su estilo individual de aprender, de modo que cada estudiante logre alcanzar el mayor nivel de dominio posible” (pp. 190-191).

En esta línea han sido varios los autores (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; García, 2008; Fries-Britt y Snider, 2015) que han definido el concepto de acción tutorial

universitaria teniendo las dimensiones académica, personal y profesional de los estudiantes universitarios. Feixas (2001), Álvarez (2012) y Henning, Gut y Beam (2015) determinan la acción tutorial en cuatro parámetros clave (citado en Andreu, Gil, Rico y Gómez, 2016):

1. Una guía de incorporación al medio universitario (primeros cursos).
2. El apoyo académico (enseñar a estudiar, motivar, informar sobre la asignatura en cuestión, etc.).
3. La orientación y atención a las necesidades personales (fomentar la autonomía y responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, encauzar sus demandas e inquietudes, orientarles sobre la manera de resolver dificultades.
4. La orientación profesional (posibles salidas profesionales, información de cursos, seminarios y congresos, bibliografías actualizadas, etc.).

Por otra parte, una de las características que definen la universidad del siglo XXI es la heterogeneidad de sus estudiantes. En los últimos años, el incremento en la diversidad del alumnado es cada vez mayor, en cuanto a edad, expectativas, participación laboral durante los estudios, etc. La tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria de modo que facilita el seguimiento académico individualizado de los estudiantes. También, la tutoría permite la integración activa del estudiante en la universidad, mediante los recursos curriculares y extracurriculares que la institución le ofrece (González et al., 2004).

En el contexto escolar, este asesoramiento es fundamental ya que tendrá un impacto directo en la comunidad educativa en diferentes ámbitos: en el ámbito docente, en la especialidad, en el alumnado, en el ámbito escolar y en las familias.

En el contexto de la formación universitaria de los grados de maestro, en la actualidad se continúa apostando por una formación personal paralela a su formación profesional (Gibbs, 2001). Muchas de las vocaciones de los maestros han aparecido gracias a la influencia positiva y animosa de alguien cercano que encarnaba cierto compromiso ético y personal, por lo que creemos imprescindible salvaguardar estos espacios de contacto personal que fomenten el interés profesional y la comunicación entre docentes y estudiantes –futuros docentes (Flores y Niklasson, 2014).

Finalmente, destacamos que en los últimos años ha aumentado considerablemente el número de universidades y de titulaciones que han implantado programas e iniciativas

sobre la tutoría en la universidad. Este hecho nos lleva a reflexionar que la tutoría es una realidad de mejora del sistema pedagógico de la universidad del siglo XXI. Por todo ello, podemos considerar la tutoría universitaria como una contribución educativa global, dirigida a impulsar el desarrollo integral del alumnado en las dimensiones intelectual, afectiva, personal y social.

- **Plan de Acción Tutorial en las universidades en España**

El panorama histórico de la legislación universitaria española en relación a los programas y planes de acción tutorial revela que la tutoría en la universidad es uno de los asuntos que no se ha abordado de manera profunda y satisfactoria, quedando al margen de la función docente (Zabalza, 2014, Aguilar et al., 2015).

Tomando en consideración este argumento, a continuación, analizaremos brevemente los planes y las leyes españolas universitarias que se han dictado al respecto en las últimas décadas (Andreu, Gil, Rico y Gómez, 2016):

- Ley Orgánica, 11/1983, de Reforma Universitaria (LRU, 1983)

Decretó que la institución educativa superior debería ser entendida como instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social, para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana. Con relación a la acción tutorial, aunque se subrayó el papel que desempeñaban los docentes para el cumplimiento de esta tarea, se continuó obviando la tutoría universitaria como parte de la acción docente.

- Primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU; Real Decreto 1947/1995)

Este plan estaba orientado a la mejora de la calidad de la universidad en cada una de las funciones: enseñanza (centros o titulaciones) y servicios (unidades de gestión o servicios universitarios). Se estableció por iniciativa del Consejo de Universidades y estuvo vigente entre 1995 y 2000, planteando una metodología común para el establecimiento de procesos de evaluación de las titulaciones, de los departamentos y de los servicios.

- II Plan de Calidad de las Universidades (PCU; Real Decreto 408/2001)

Aunque en un primer momento, se dictó con una vigencia prevista de 6 años, fue derogada en 2003. Siguiendo la línea iniciada por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de



las Universidades, su principal objetivo fue el de fomentar la implantación de sistemas de calidad en las universidades españolas, poniendo especial énfasis en la *transparencia y la información al ciudadano*, como también la mejora de los procesos formativos (hacia la acreditación de las titulaciones). No obstante, no hizo referencia alguna a la labor tutorial.

- Ley Orgánica 6/2001, de Universidades (LOU, 2001)

Fue en esta ley, concretamente en el artículo 46, donde se determinó que los estudiantes tendrían derecho a orientación e información sobre las actividades que les atañen por parte de la universidad. Pero lo más significativo fue que se reconociese su **derecho al asesoramiento y a la asistencia por parte de profesores y tutores**. No obstante, estas propuestas no se llevaron a cabo hasta la siguiente Ley Orgánica 4/2007.

- Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU, 2007)

Esta ley, que modificaba la anterior LOU (2001), constató que los profesores podrían realizar funciones de tutoría en base a cierta reglamentación. A partir de ese momento, las universidades españolas introdujeron en sus respectivos estatutos la figura tutorial en el desarrollo metodológico de la acción docente.

Resumiendo, en los anteriores planes y leyes se evidencia la escasa importancia que se le ha dado a la función tutorial en las universidades españolas en los últimos años, dejando al margen las necesidades personales de los estudiantes, hasta la implantación de la Ley Orgánica 4/2007, LOMLOU, 2007. No obstante, en el contexto europeo sí se destacaba la importancia de la acción tutorial y orientación universitaria desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se estaba gestando en paralelo a los cambios legislativos españoles.

Con el paso de los años y desde la implantación de la EEES, la tutoría en las universidades españolas ha sufrido cambios significativos estableciéndose diferentes modalidades de acción tutorial que se llegan a sintetizar según los comportamientos tutoriales en nuestro contexto occidentalizado (Lázaro, 1997). Destacamos tres cambios importantes (Gil et al., 2013):

- en la función burocrática y legal: con el cumplimiento de la ley vigente,
- en la función académica: se restringe al ámbito académico del estudiante,
- y en la función docente: basándose en el *mentoring* de los modelos anglosajones, la tutoría puede plantearse de tres maneras: personalizada, en

pequeños grupos o entre iguales (que se realiza entre compañeros de cursos diferentes). El concepto de tutoría personalizada “puede considerarse un referente importante en la implantación de los Planes de Acción Tutorial en las universidades españolas” (Gil, Odría, Tunnicliffe y Moneo, 2013, p.66).

Por otra parte, encontramos estudios sobre la acción tutorial universitaria que recogen las valoraciones de los estudiantes. Por ejemplo, destacamos los estudios de Pérez (2012), que presenta las valoraciones de los estudiantes de primer curso sobre lo que les aportó el plan de tutorías en la Universidad de La Laguna; los trabajos de García, Troyano y Martínez (2011) en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla para conocer los datos aportados por los estudiantes en relación con los principales aspectos del proceso de tutorización que se había llevado a cabo. También las aportaciones de Lirola y Fernández (2009) en la Universidad de Alicante que identifican la falta de concienciación de los estudiantes sobre la importancia de las tutorías y que las limitan básicamente a la resolución de dudas, y por último el trabajo de Mas Torelló (2012) sobre las competencias del docente universitario y la precepción de los alumnos, profesores y expertos, para delimitar el perfil competencial del profesorado, que se realizó en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Borrero y Losada (2012) han hecho aportaciones sobre el perfil del buen docente, indicando que “trabajar y potenciar la motivación del alumnado es fundamental, ya que es posible que con ello se favorezca también la inquietud por conocer, la comprensión y asimilación del conocimiento, así como su aplicación futura” (p. 248), con lo que el docente lograría impulsar en los estudiantes la actitud de aprendizaje a lo largo de la vida.

Entre los estudios que incluyen innovaciones para la mejora de la acción tutorial debemos citar el trabajo desarrollado por Santos Olalla et al. (2011 y 2012) en la Universidad Politécnica de Madrid con la implantación del proyecto la “Hora TutHora” como herramienta de ordenación académica para favorecer la acción tutorial de la citada universidad. También es reseñable el trabajo de Pérez (2012) que pone de manifiesto que “los Planes de acción tutorial consolidados que cuentan con apoyo institucional, una buena estructura organizativa y procesos de formación de los agentes implicados, obtienen mejores resultados” (p. 43). Destacable también es el trabajo de Aguilar, Campos y Batlle (2012) sobre el uso académico de las redes sociales, y el “Proyecto *Engagement*” de Calderón et al. (2019) en el que se analizan elementos para reformular propuestas del Plan de Acción Tutorial de los grados de maestro de la Universitat de

Barcelona, con el fin de mejorar el rendimiento y compromiso académicos de los estudiantes.

Resumiendo, el estudio de la acción tutorial en las universidades españolas ha conllevado el análisis de las leyes que se han dictado, así como también de las investigaciones realizadas al respecto, en el marco de las universidades españolas en los últimos años. Los resultados en este campo evidencian que la acción tutorial es cada vez más presente e importante en los programas universitarios, y por ello se requiere que “la acción tutorial se constituya, no sólo como un proceso estratégico de la docencia universitaria, sino como un servicio al estudiante” (Álvarez y Lázaro, 2002, p. 21), y se ajuste a los intereses y necesidades reales de los alumnos con el fin de mejorar su formación académica.

- **Plan de Acción Tutorial en las universidades de Catalunya**

Para comprender el Plan de Acción Tutorial en las universidades catalanas es necesario entender el contexto legal que configura el sistema educativo universitario en Catalunya. En este apartado trataremos de relacionar las leyes que han repercutido en la formación docente del profesorado universitario y mostraremos si la acción tutorial se ha ido explicitando o no en los diferentes programas de educación superior. En caso afirmativo, desarrollaremos los fundamentos que justifican su presencia en los estudios universitarios en Catalunya y, especialmente, en el grado de Educación.

- La Ley 2003, 10 de febrero, de Universidades de Catalunya (LUC 1/2003)

Aprobada por el Parlamento de Catalunya, esta ley integra, de un modo general, los diferentes aspectos que constituyen la educación universitaria. Esta ley ha sido fundamental para la legislación de las universidades en Catalunya porque por primera vez la universidad catalana tiene una ley propia que reconoce la competencia exclusiva en materia de enseñanza a la Generalitat de Catalunya (Torres, 2003). Concretamente, se describe en el artículo 15 del Estatuto de Autonomía de Catalunya (EAC): la Generalitat tiene la plena competencia en "la regulación y la administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias... y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y su garantía (citado en Torres, 2003, p. 38).

Entre sus principales objetivos citamos el que se relacionan con la docencia y el perfil del profesorado universitario:

“d) la mejora de la calidad de la docencia y la contribución al aprendizaje a lo largo de la vida” (LUC 1/2003, Diari Oficial del Parlament de Catalunya, citado en Torres, 2003, p. 43).

Asimismo, en el artículo 5, la educación en valores y la potenciación de las capacidades de los estudiantes en el entorno universitario, se considerada como parte integrante de su proceso global de aprendizaje y formación y, “es por ello, que las universidades deben estimular y apoyar las iniciativas complementarias a la enseñanza oficial” (Torres, 2003 p. 46). También, en el libro sobre el nuevo impulso para la juventud europea, aprobado por la Comisión Europea (Bruselas, 2001) se considera que el aprendizaje no formal (que no conlleva ninguna titulación) está estructurado y es intencional y por eso debe complementarse con el aprendizaje formal, una recomendación que queda recogida en la Ley de Universidades de Catalunya (LUC 1/2003).

Resumiendo, aunque en la Ley de Universidades de Catalunya (LUC 1/2003) no se especifica la acción tutorial del profesorado docente, podemos decir que queda reflejada indirectamente, dentro del proceso de educación no formal del estudiante universitario.

- La Ley de Educación de Catalunya (LEC 12/09, del 10 de juliol, d'Educació)

Con el *I Congrés de Renovació Pedagògica*, iniciado el 1994, y el *Pacte Nacional per a l'Educació*, de 2005, la sociedad catalana experimentó un debate pedagógico que culminó en el 2009 con la aprobación de la Ley de Educación de Catalunya (LEC). Así pues, la LEC fue aprobada en el Parlamento de Catalunya el 1 de julio de 2009 y estaba basada en el Pacto Nacional de la Educación, firmado el 20 de marzo de 2006.

En lo referente a la función docente, la LEC ofrece parte del reconocimiento de la libertad de cátedra como uno de los principios rectores del sistema (Art. 2 d), que se complementa con la necesidad de promover “el reconocimiento social y profesional” de los docentes como uno de los nuevos ejes organizativos. Al respecto, Prats (2015) afirma: “es una visión individualista de la función docente, superada por la realidad, que no recoge las últimas corrientes más inclinadas a la colaboración y al trabajo en equipo” (p. 209). En esta línea, Del Pozo (2011) añade que “esta autonomía personal del docente no puede difuminarse hasta el punto de desaparecer dentro de un exceso de desarrollo normativo y de detalle del proyecto educativo que llegue a suponer la supresión de toda autonomía docente del profesorado” (citado en Prats, 2015, p. 209). Más adelante, en el capítulo VIII de la LEC se detalla el ejercicio de la docencia, que Del Pozo (2011) organiza en los

siguientes ámbitos: docencia directa; tareas complementarias a la docencia; tareas de gestión, dirección y coordinación, y actividades de investigación, experimentación e innovación.

En definitiva, el marco normativo de la LEC exige un perfil individualista del docente con una amplia gama de tareas a asumir, sin especificar la labor tutorial del profesor en el asesoramiento y acompañamiento en la formación de sus estudiantes.

Por otra parte, respecto a los estudios de grado de maestro, la LEC sólo hace hincapié en la formación académica del profesorado, concretamente, en lo que se refiere a la formación inicial de maestros, la LEC queda supeditada a la legislación de la Ley Orgánica de Educación (2006). En concreto, determina la duración en número de créditos y los módulos mínimos de formación para cada titulación, que luego las universidades deben completar en los planes de estudio de sus titulaciones.

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya)

En la actualidad, el principal instrumento que se encarga de la promoción y evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán es la “Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya” (AQU Catalunya). Concretamente, sus principales objetivos son la evaluación, la acreditación y la certificación de la calidad en el ámbito de las universidades y de los centros de enseñanza superior de Catalunya (titulaciones, profesorado, centros y servicios).

Si nos remontamos a sus orígenes, aunque se constituyó como consorcio en el año 1996, no fue hasta el 2003 que se convirtió en Agencia, mediante la aprobación de la Ley de Universidades de Catalunya. Más adelante, con la aprobación de la Ley 15/2015 de 21 de julio, AQU Catalunya quedaría regulada, modificándose su configuración jurídica y presentándose con la denominación internacionalmente reconocida de “AQU Catalunya”. Se fortalece como instrumento principal para la mejora del sistema universitario catalán con funciones actualizadas, reestructurándose muchos de sus elementos de identidad, incluyendo la función tutorial.

A continuación, exponemos sus objetivos principales, extraídos del Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2018), núm. 6919, p. 3:

- “a) El aseguramiento externo de la calidad de la docencia, investigación e innovación del sistema universitario de Cataluña y de los centros de educación superior.
- b) Facilitar la garantía y mejora del modelo universitario propio de Catalunya y su proyección internacional.
- c) Apoyar el desarrollo de un sistema propio de enseñanzas superiores, en el ámbito de competencias de la Generalitat, con el desarrollo de un marco de calificaciones que incluya programas internacionales.
- d) Convertirse en una agencia de referencia internacional en la acreditación y el aseguramiento de la calidad, que ofrezca servicios a universidades y a otras entidades del Estado español, europeas y de cualquier parte del mundo, con atención preferente a las universidades catalanas.
- e) Desarrollar la metodología, las herramientas y las propuestas, en el ámbito de la calidad, que contribuyan a situar el sistema universitario y los centros de educación superior de Catalunya en una posición pionera en el ámbito internacional.
- f) Introducir un sistema de evaluación que identifique las mejores prácticas, que promueva cambios y que incorpore valor añadido a la evaluación.
- g) Ofrecer apoyo cualificado a los agentes que intervienen en los procesos de introducción de innovaciones y evaluación de nuevas políticas universitarias”.

En relación con las funciones relacionadas con la **acción tutorial**, destacamos los siguientes principios encontrados en el artículo 4, Principios de actuación y valores de la Agencia, que se refieren a la formación docente (extraídos del Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2018, núm. 6919, p. 5):

- “d) La participación de los colectivos implicados en los procesos de garantía de la calidad: estudiantes, profesores e investigadores.
- g) El aseguramiento interno y externo de la calidad.
- l) El cumplimiento, en el ejercicio de sus funciones, de los principios de eficacia y eficiencia, actuando con la máxima diligencia y generación de valor”.

- Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (Programa MIF) (CIC, 2013)

En el contexto del grado de formación de maestros en las universidades catalanas, en el año 2012, el *Consell Interuniversitari de Catalunya* (el órgano encargado de la política universitaria) inició una serie de acciones para ajustar mejor la oferta y la demanda de los profesionales de la educación infantil y primaria. Concretamente, se limitó el número de plazas ofrecidas para acceder a los grados de estas titulaciones y se aprobó una doble titulación doble de maestro en educación infantil y en educación primaria (Martin et al., 2013).

No obstante, no fue hasta el año siguiente (2013) que el Gobierno de la Generalitat y las universidades públicas y privadas de Catalunya pusieron en marcha el Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (Programa MIF) (CIC, 2013) que asumiría el seguimiento de dichas intervenciones. Es más, como afirman Martin et al. (2013) “se amplió el marco de actuación en la mejora global de la formación inicial de maestros con el fin de potenciar y mejorar el conjunto del sistema” (p. 25).

Entre los objetivos principales del Programa MIF (Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres del Consell Interuniversitari de Catalunya, 2013/2018) destacamos:

- Acompañar el proceso de puesta en marcha de la oferta piloto de doble titulación en educación infantil y educación primaria.
- Hacer el seguimiento y la evaluación de la oferta de doble titulación y otras iniciativas orientadas a mejorar la formación de los maestros.
- Facilitar la movilidad internacional de estudiantes y profesores por medio de estancias en centros educativos e instituciones de formación.
- Constituir un espacio de consulta y documentación en clave internacional sobre experiencias y modelos de formación de los maestros.
- Facilitar el análisis y el debate sobre la formación de los maestros, a partir de la valoración del modelo actual y de las tendencias internacionales.

Por otra parte, el Programa MIF ha incidido en los siguientes ámbitos (Martin et al., 2013):

1. Análisis y estudio del modelo formativo.
2. Promoción de la investigación universitaria ligada a la escuela.

3. Internacionalización del profesorado y de los estudiantes.
4. Debate y difusión del modelo formativo.

Resumiendo, al igual que en el apartado anterior, el estudio de la acción tutorial en las universidades catalanas ha implicado el estudio y análisis del panorama legal en Catalunya. Los resultados en este campo evidencian que la acción tutorial ha estado presente de manera explícita en el proyecto educativo de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU Catalunya) y, concretamente, en el Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (MIF, 2013). No obstante, en las anteriores leyes también se ha tenido en cuenta, de una manera u otra, como parte integrante del proceso de enseñanza del profesorado universitario. Por este motivo, se justifica el interés y necesidad del Plan de Acción Tutorial en las universidades catalanas.

### **2.3.2 Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona**

- **Origen y marco normativo de la Educación Musical en el grado de maestro.**

En este apartado desarrollaremos brevemente el origen y la trayectoria legal que ha caracterizado la Educación Musical en el grado de maestro en el contexto universitario en España.

La implantación de la enseñanza de la música en el contexto universitario español fue posible en el año 1970, gracias a formulación de la Ley General de Educación. Con ella, la música se convierte en asignatura universitaria y su formación académica fue asignada a las Escuelas Normales de Magisterio, que se incorporaron a la Universidad mediante el Decreto 1381/1972 de dicha ley. Sin embargo, en el contexto escolar, la presencia de la música en Primaria estaba sujeta a la buena voluntad del profesorado que, partiendo más del interés que de la formación, realizaba ocasionales actividades musicales (López, 2010).

No fue hasta el año 1991, con la publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que la educación musical se dotó de recursos necesarios para su desarrollo en las aulas, y quedó integrada en el currículum dentro del Área de Educación Artística. Esto comportó una reestructuración en el sistema académico



universitario en el que se renovó el título de Magisterio y se reconocieron siete especialidades: Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. En el contexto de la educación musical se creó el Título de Maestro-Especialidad en Educación Musical: “estos planes de estudios deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la Especialidad de Educación Musical” (BOE nº 244, Anexo 5, p. 33).

Desde ese momento se establecieron una serie de materias troncales comunes para todas las especialidades y materias troncales propias de la especialidad, de obligada inclusión en los planes de estudios de todas las universidades españolas. Las específicas musicales eran:

- Didáctica de la Expresión Musical
- Formación Instrumental
- Agrupaciones Musicales
- Formación Rítmica y Danza
- Formación Vocal y Auditiva
- Historia de la Música y del Folklore
- Lenguaje Musical
- Prácticum específico

A estos créditos se le sumaban los obligatorios propuestos por cada Universidad que servían para crear o ampliar asignaturas, además de los créditos destinados a materias optativas o de libre configuración. *Partiendo de esta legislación básica, las universidades españolas pretendían, de forma general, repartir el número de asignaturas en tres partes casi equitativas: música y didáctica musical, didácticas específicas y formación psicopedagógica* (López, 2010, p.5).

Más adelante, en consonancia con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999) el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales (BOE, 2007) modificó el sistema de clasificación de la Educación Superior, fijando una nueva estructura de títulos en tres niveles: grado, máster y doctorado. Se redujeron los títulos de Maestro a sólo dos especialidades, de Educación Infantil y de Educación Primaria, en detrimento de la formación de los anteriores especialistas. Este

cambio ha comportado hasta la actualidad, la presencia de una o dos asignaturas troncales de Educación Musical obligatorias para estos dos grados y la aparición de la Mención de Educación Musical para asegurar la formación de especialistas en este campo.

- **Plan de estudios de la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona**

En la reestructuración del sistema educativo de las universidades españolas (EESS, 1999), la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona reorganizó el plan de estudios del grado de maestro, donde la formación musical se integra como formación básica u obligatoria, dentro de la titulación del grado de maestro de Educación Infantil, Educación Primaria o la doble titulación de Educación Infantil y Primaria.

El plan de estudios del grado de maestro también incluye diferentes menciones en cuarto curso, en que los estudiantes pueden o no especializarse, entre ellas, la Mención de Educación Musical. Para acceder a esta mención deberán realizar una prueba de acceso y tras superarla, tendrán que cursar 18 de los 27 créditos con asignaturas “obligatorias de mención”. Esta reestructuración ha conllevado la reducción del número de asignaturas musicales respecto al plan de estudios anterior, que a su vez, se han concentrado en los dos últimos cursos de la titulación.

A continuación, presentamos una tabla que resume las asignaturas propias del área de música que se distribuyen en el plan de estudios de los distintos grados de maestro de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona: grado de maestro en Educación Infantil, maestro en Educación Primaria, doble titulación de maestro en Educación Infantil y Primaria y en la Mención de Educación Musical (del grado de maestro de Educación Primaria). También se especificará el tipo de asignatura (formación básica, obligatoria u optativa) el curso y semestre en el que se imparten (anual, primer o segundo semestre) y el número de créditos.

**Tabla 9.** Las asignaturas de música en las titulaciones de grado de maestro de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (Fuente: web Facultad de Educación, Universitat de Barcelona).

Grado de maestro de Educación Infantil (15 créditos)	Grado de maestro de Educación Primaria (6 créditos)	Doble titulación de maestro de Educación Infantil y Primaria (15 créditos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión Musical y Corporal (2º curso, 1r semestre, formación básica, 6 créditos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión Musical en Primaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión Musical y Corporal</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de la Música (3r curso, anual, obligatoria, 9 créditos)</li> </ul>	(3r curso, 1r semestre, obligatoria, 6 créditos)	(2º curso, 1r semestre, formación básica, 6 créditos) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de la Música (3r curso, anual, obligatoria, 9 créditos)</li> </ul>
<b>Mención en Expresiones Artísticas</b>	<b>Mención en Educación Musical</b>	<b>Mención en Expresiones Artísticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optativas “obligadas de mención” de 6 créditos cada una: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Teatro Musical para la Educación Infantil</li> <li>○ Escuchar música en la etapa de Educación Infantil</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optativas “obligadas de mención” de 6 créditos cada una: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Didáctica de la Música</li> <li>○ La Voz y la Canción: Formación y Didáctica</li> <li>○ Música y Movimiento: Formación y Didáctica.</li> </ul> </li> </ul> <p>Además de 3 asignaturas de 3 créditos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Instrumentos musicales: formación y didáctica</li> <li>○ Conjunto instrumental</li> <li>○ Educación del oído y audiciones musicales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optativas “obligadas de mención” de 6 créditos cada una: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Teatro Musical para la Educación Infantil</li> <li>○ Escuchar música en la etapa de Educación Infantil</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin prueba de acceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de acceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin prueba de acceso</li> </ul>

Además, el Practicum III de Primaria está centrado en realizar prácticas de la Mención elegida.

- **Prueba de acceso a la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona**

Como ya hemos comentado en el apartado anterior, la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona organiza una prueba de acceso para acceder a la Mención de Educación Musical. Este aspecto ha contribuido a que en la actualidad haya un número más reducido de estudiantes, comparativamente a los de las otras menciones, que quieran optar por cursar estos estudios (Elgström et al., 2018).

La prueba de acceso otorga rigor y profesionalidad al plan de estudios de la facultad, si se tiene en cuenta que en la mayoría de las universidades españolas no existe un modelo que describa los conocimientos, habilidades y valores mínimos para ser admitido en la

Mención de Educación Musical, ni una prueba específica de acceso en ninguno de los planes analizados (López, 2010). Esto supone que para entrar no se necesitan conocimientos técnico-musicales previos más allá de los que se imparten en la educación obligatoria. Para López (2010) “esta circunstancia condiciona el diseño del plan de estudios, pues requiere ofrecer al alumnado la preparación técnica necesaria para desarrollar los contenidos de didáctica específica” (p. 7).

Los objetivos principales que se persiguen al realizar esta prueba son, básicamente:

- detectar las potencialidades y el talento de cada alumno respecto a la interpretación musical,
- observar el nivel de conocimiento de los elementos básicos,
- detectar las carencias existentes.

Por otra parte, los aspectos técnico-musicales a detectar en la realización de la prueba de acceso en la Universitat de Barcelona son (Elgström et al., 2018):

- ✓ **Lenguaje musical:** el conocimiento y el dominio del lenguaje musical es uno de los elementos más importantes para el acceso a la mención, ya que les permitirá, en un futuro adquirir recursos didácticos musicales y ser competentes en su docencia en el aula. Por el contrario, el hecho de no poseer un conocimiento mínimo les impedirá poder leer y escribir partituras, ya sea para cantar, interpretar o acompañar con instrumentos. Para los profesores de música de la facultad, algunas veces, en esta prueba se detecta un desequilibrio de nivel entre el conocimiento de los aspectos rítmicos y los melódicos, dependiendo del instrumento musical que toquen los alumnos.
- ✓ **Voz:** al tratarse de la herramienta más básica del profesor de música para el aprendizaje de canciones y otros usos, en esta prueba se busca detectar que la voz del alumnado sea correcta: bien afinada, natural, no patológica, bonita, bien timbrada e impostada. Un elemento fundamental si tenemos en cuenta que, en un futuro, será un modelo habitual de referencia a imitar para el alumnado de Educación Infantil y Primaria.
- ✓ **Actitud y capacidad de reacción de los estudiantes:** en la interpretación de algún fragmento musical se le propone al aspirante alguna indicación interpretativa para conocer cómo reaccionará y si es capaz de llevar a cabo aquello que se le propone de

forma eficiente. Según los profesores anteriormente citados “es importante tener en cuenta que la capacidad de reacción es imprescindible en un maestro de educación musical en la escuela primaria, donde necesitará adaptar constantemente los aprendizajes a su alumnado al tiempo que observa, interpreta, estimula, corrige, evalúa, etc.” (Elgström et al., 2018, p. 68). Esta prueba es importante en la praxis educativa del futuro profesor de música, ya que deberá organizar actos festivos musicales a lo largo del calendario escolar, como la castañada, concierto de navidad, carnaval, Sant Jordi, fiesta de fin de curso... y por ello, tendrá que trabajar juntamente con el equipo de docentes, guiándoles en su labor y su papel en dichos actos.

- ✓ **Musicalidad y capacidad de expresión:** aunque estas dos competencias artísticas las irá desarrollando el estudiante a lo largo de los estudios de la mención, es necesario observar en la prueba de acceso sus capacidades previas al respecto. Asimismo, como docente tendrá que ser capaz de emocionar y motivar a su alumnado, a la vez que desarrollar su musicalidad mediante la expresividad.

Si bien esta prueba se puede realizar de distintas formas, los aspectos a evaluar deben estar orientados a las competencias que caracterizan a un buen profesor de música, con el fin de que su trabajo sea eficiente y de calidad dentro y fuera del aula.

Finalmente, para los profesores de música de la facultad: “sería conveniente que esta prueba se llevara a cabo en todos los centros con una antelación suficiente al inicio de la mención (mínimo seis meses, máximo un año antes). En cualquier caso, es muy importante que se realice anualmente para obtener información sobre el alumnado interesado en cursar la mención de música” (Elgström, Oriola, Arús y Calderón, 2018, p. 66).

- **Perfil del estudiante de la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona.**

El perfil del estudiante de la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona ha ido cambiando en los últimos años debido a la reestructuración del plan de estudios según el EESS.

En un principio, con la diplomatura de Maestro en Educación Musical, el tipo de estudiantes que se matriculaban se caracterizaban por tener un perfil técnico-musical cualificado, con formación musical recibida en las escuelas de música o conservatorios.

La mayoría de alumnos o bien, habían cursado la enseñanza elemental o profesional de música, o se hallaban cursándola, o bien, habían abandonado dichos estudios en los últimos cursos. Estos conocimientos previos eran garantía de un nivel musical suficiente para no tener ninguna limitación de tipo técnico-musical (lectura y escritura musicales, audición activa, dominio básico de un instrumento...) a la hora de cursar cualquiera de las materias que integran la mención de música (Elgström et al., 2018).

En la actualidad, con la inclusión de la Mención en Educación Musical en del Grado de Maestro de Educación Primaria, la Facultad de Educación de la UB ha visto disminuir el alumnado con este perfil musical tan cualificado. Esta realidad perjudicará a los estudiantes en un futuro, comportando consecuencias negativas que repercutirán en el proceso de enseñanza de la música en las aulas; tendrán dificultades para cantar, tocar un instrumento, en la lectura de partituras, etc, repercutiendo en la calidad del aprendizaje de sus alumnos.

Ante este panorama, la Facultad de Educación sigue apostando por el nivel y la calidad de la enseñanza musical en su plan de estudios. De este modo, la sección departamental de educación musical se enfrenta a un nuevo reto: “la necesidad de preparar futuros maestros de música competentes, que sean capaces de motivar a sus alumnos a través del uso de la música en todas sus vertientes (audición, movimiento, canto, interpretación instrumental, creación, etc.)” (Elgström et al., 2018, p. 67).

En definitiva, ante este nuevo perfil del estudiante, que se define como variado y multidisciplinar, el departamento apuesta por objetivos más funcionales, que permitan fijar los contenidos mínimos musicales imprescindibles para cursar la mención.

- **La tutoría en la Mención de Educación Musical del grado de maestro en la Universitat de Barcelona**

En la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, uno de los objetivos fundamentales es ayudar y guiar a los estudiantes en su formación a lo largo de toda la etapa universitaria, mediante la tutoría académica.

En la Mención de Educación Musical el espacio de tutoría no sólo se centrará en la dimensión académico-musical, sino que se extenderá dando respuesta a las necesidades de los estudiantes, las cuales se agrupan en torno a una triple dimensión (Cremades, García, Ramírez y Miraflores, 2016):

- Académica: centrada en el rendimiento formativo-musical para la consecución de los objetivos propuestos en cada asignatura,
- Personal: para un desarrollo integral y mejor conocimiento de sí mismo, aconsejando a los alumnos siempre que lo necesiten o se requiera conveniente, y
- Profesional: que oriente el proceso formativo hacia la consecución de una profesión y el desarrollo de sus competencias.

En la mención de música del grado de maestro de educación la tutoría es un recurso de gran valor que se utiliza con el fin de que puedan optar a un futuro profesional acorde a sus competencias, habilidades, intereses y expectativas. Una tutoría funcional, que se adapte a la mayoría de asignaturas que conforman la mención de música, que son prácticamente en su totalidad de tipo procedimental. Por este motivo, las acciones tutoriales del profesorado van encaminadas a la guía y orientación de los aprendizajes práctico-musicales propuestos (Elgström et al., 2018).

Por otra parte, ante la problemática del bajo nivel musical del perfil universitario que cursa la mención de música, la tutoría es un recurso de primer orden que se utiliza para completar la formación de la mayoría de los estudiantes. Es decir, con la ayuda del tutor, el alumnado podrá modificar o desarrollar aquellos elementos en los que su nivel sea más bajo. Un recurso, que en la actualidad tiene una presencia significativa en su formación si tenemos en cuenta que hace unos años, era más escasa, de acuerdo con el nivel musical del alumnado que accedía a la diplomatura de Maestro en Educación Musical, como se comentó anteriormente.

- Etapas de intervención, tipos y estructuración de las tutorías universitarias en la mención de música:

Elgström et al. (2018) proponen que esta tutoría se estructure en tres grandes etapas: previa, durante y posterior a la realización de los estudios:

1. **La primera etapa:** estaría formada por el periodo comprendido entre la realización de la prueba y el comienzo de la mención. En ella, el tutor conoce los puntos débiles de sus alumnos a nivel individual, en un espacio cercano y de intimidad. En cuanto a los tipos de tutorías, podemos distinguir dos modelos o tipos diferentes que se llevarían a cabo durante este periodo: la acción tutorial previa y las tutorías de seguimiento.

- La acción tutorial previa: la primera función tutorial del profesorado de música se encuentra en la realización de la prueba de acceso a la mención de música, mediante la cual el tutor observará el nivel musical de cada aspirante e iniciará el proceso de selección: “esta acción tutorial previa a cursar las asignaturas de la mención en la actualidad se muestra como la más importante para el alumnado, ya que le permitirá adecuar sus conocimientos y poder enfrentarse a la mención de música con garantías de éxito” (p. 69). Con respecto al profesor, mediante esta acción tutorial previa podrá orientar a los futuros alumnos impartiendo los contenidos que se consideren necesarios, supervisando el aprendizaje y realizando, en todo momento, un seguimiento detallado.
  - Tutorías de seguimiento: aunque no menos importantes, estas tutorías se cursarán entre la realización de la prueba y el comienzo de la mención y serán de seguimiento. Éstas, le permitirán al tutor observar la evolución del alumno; ya sea positiva (que el trabajo personal sea llevado a cabo de forma correcta) o no. Y “este tipo de tutorías son imprescindibles, puesto que en cualquier tipo de adquisición de habilidades de tipo práctico como es la música, el trabajo constante y progresivo permite una asimilación paulatina de los contenidos adquiridos, especialmente en una época en la que el planteamiento de objetivos a largo plazo por parte de los alumnos escasea” (p. 70).
2. **La segunda etapa**: se lleva a cabo durante la realización de las asignaturas propias de la mención. A través de la acción tutorial el profesor seguirá el proceso de aprendizaje de cada alumno/a, orientándole en aquellos aspectos mejorables de contenido musical.
  3. **La tercera etapa**: se desarrolla al finalizar la mención con el fin de desarrollar la tarea de maestro de música en condiciones óptimas. Se trataría de reunir al diferente profesorado implicado en la docencia de las asignaturas y al profesorado que ha llevado a cabo la acción tutorial específica de música para, entre todos elaborar las pautas de los aspectos que deberá ir puliendo y mejorando a lo largo de su formación continuada.



El tiempo y la organización de estos tres tipos de tutorías se realizaría en función de las horas que cada profesor tenga destinadas a la tutoría (entre 1 o 2 horas semanales), y del trabajo que tenga que llevar a cabo con los alumnos. Para ello, se confeccionará un plan de trabajo individual y se organizarán reuniones individuales, colectivas, seminarios, etc., teniendo en cuenta los horarios de los estudiantes. Además, en la actualidad tanto el campus virtual como el correo electrónico favorecerán la comunicación profesor-alumno, por lo que las tutorías, así como las dudas que tengan los alumnos se pueden realizar a través de ambos medios, agilizando y aprovechando de esta forma tanto el tiempo del profesor como el del alumno.

➤ Estrategias del tutor para reforzar los elementos musicales durante la acción tutorial previa

Finalmente, en este apartado desarrollaremos las estrategias didácticas que los profesores antes citados proponen para formar y orientar al estudiante a mejorar los aspectos musicales en los que presentan dificultades y que se detectan en la prueba diagnóstica de acceso a la mención de música. Concretamente, los elementos musicales a tratar serían tres: lenguaje musical, voz y expresión, creatividad y movimiento.

- **Lenguaje musical:** como ya hemos comentado anteriormente, el lenguaje musical es una de las materias que presenta más problemáticas entre el alumnado, debido al perfil bajo de formación musical que caracteriza el estudiante actualmente en la facultad. Por eso es clave una planificación del tutor con unos objetivos muy claros que le permitan al alumno adquirir los conocimientos básicos del lenguaje musical. Dichos objetivos se centrarán, sobre todo, en el ritmo y la melodía.

Como no todos los estudiantes tienen el mismo nivel musical, el tutor los agrupará según sus necesidades y conocimientos, que le permitirá adaptar el tipo de material y recursos didácticos. Habitualmente, se reunirían en dos grupos:

- Los alumnos que tienen un nivel más elevado: se trata de alumnos que solo necesitan mejorar su agilidad y reforzar conocimientos y, por eso, la función del tutor será de repaso y ampliación de contenidos.

- Los alumnos que tienen un nivel más básico: para este tipo de alumnado se realiza un trabajo intensivo, mediante el cual el estudiante trabajará a diario una serie de horas: “Ello le permitirá remontar el nivel de lenguaje musical en seis meses aproximadamente, consiguiendo así el nivel necesario para acceder en condiciones y con una mínima soltura a la realización de las asignaturas que conforman la mención” (Elgström et al., 2018, p. 71).
- **Voz:** son pocos los estudiantes universitarios que tengan una técnica vocal adecuada que garantice una producción correcta del sonido. Solo los que han estudiado y se han formado en escuelas de música, academias especializadas o en conservatorios saben proyectar y cantar adecuadamente. Por ello, en la realidad actual de los estudiantes de la mención, la función tutorial se basará en la localización de las principales dificultades de la voz de sus alumnos: voces disfónicas, patológicas o simplemente, sin técnica vocal.
  - Voces disfónicas: mediante la tutoría será necesario comentarles la problemática existente e indicarles la necesidad de acudir al foniatra para que se les practique una exploración y se pueda obtener un diagnóstico.
  - Voces patológicas: el tutor los derivará al logopeda, quien les aportará una pauta de trabajo estableciendo las correcciones pertinentes que permitan modificar la situación, durante el tiempo que se estime oportuno.
  - Voces sin técnica vocal: Si sencillamente es un caso de mal uso del cuerpo, de mala técnica o de falta de coordinación fonorespiratoria, se deberá trabajar la técnica especializada en el canto por profesores especialistas. En la mención de música, el departamento cuenta con profesores especialistas en postura corporal y canto que les enseñaran la técnica correcta. O, si el alumnado lo prefiere, podrá dirigirse por cuenta propia a un profesor de canto externo, quien realizará con él este trabajo de puesta a punto de su cuerpo, respiración y voz, independientemente de a quien acuda el alumnado. Como dicen los citados autores, “será muy importante la existencia de constancia en las sesiones, puesto que en este caso será mejor trabajar en presencia del profesor y muy poco de forma autónoma, es decir, realizar siempre las actividades propuestas con la ayuda del

especialista, con el objetivo de evitar trabajar de una manera equivocada y cometer errores que haya que modificar” (p. 72).

- **Expresión, creatividad y movimiento:** quizá esta área sea la más accesible y fácil de trabajar para el estudiante que ya tenga conocimientos básicos de música. Esta competencia implica que el estudiante conoce los elementos estructurales del movimiento sobre los que se construye cualquier interpretación: un buen uso del cuerpo como comunicador verbal, musical –ya sea vocal o instrumental- o en movimiento; un uso inteligente del espacio -medio en el cual actuamos ya sea el aula o el escenario...-; y, por último, el control de la energía que nos permite comunicar exactamente aquello que queremos decir, así como llevar a cabo coordinaciones necesarias entre diferentes partes del cuerpo, entre cuerpo e instrumento, entre estudiantes y maestro, etc. Todo ello, con el fin de que como futuros docentes, tengan una capacidad de reacción y expresión que les permita contagiar su musicalidad al alumnado y estimular sus acciones creativas a través de la energía que desprendan en el aula y de su participación activa. Este conocimiento requiere de la práctica de expresiones artísticas y educativas como la rítmica, la percusión corporal, la danza creativa, la expresión corporal o técnicas de relajación y respiración. Por ello, mediante la tutoría podemos orientar al estudiante facilitándole ejercicios y actividades que pueda practicar autónomamente y que le vayan proporcionando seguridad en el uso de su cuerpo como comunicador y mediador.

Una vez descritas estas estrategias que podrían formar parte de la acción tutorial del profesorado de la Mención de Educación Musical en la Universitat de Barcelona, hay que tener en cuenta que, para que su enseñanza sea efectiva, es crucial la disposición y compromiso académico que el estudiante debe tener en su formación musical. No obstante, en ocasiones, es difícil para el estudiante entender la necesidad de esta formación. Por ello, el tutor deberá recordarles que la música es un área que está en constante evolución ya sea desde el contexto educativo, terapéutico, emocional o neurocientífico. De ahí la importancia de su formación continua, una formación que garantice la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje musical en las aulas.

A pesar de las contradicciones curriculares, la tutoría universitaria es un elemento clave en el plan de estudios de la Mención de Música, pues contribuye a una formación de mayor calidad en los futuros maestros de música. Todo ello gracias al compromiso

académico que adquieren los profesores del departamento de música, que con su labor contribuyen a mejorar el sistema educativo. Unas directrices que coinciden plenamente con las bases fundamentales en torno a las cuales se han estructurado las declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001), que establecen de forma explícita una filosofía, un modelo de universidad, en el que la educación superior es considerada bien público y en el que el aprendizaje se ha de plantear a lo largo de toda la vida y la enseñanza ha de estar centrada en el trabajo propio del estudiante (Rodríguez, Pérez, Arenas y Bilbao, 2003).

### **2.3.3 Compromiso académico y Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona**

- **El compromiso académico y su relación con la tutoría en la universidad: investigaciones al respecto**

En este apartado reflexionaremos sobre el compromiso académico o *engagement* como un concepto complementario al rol de apoyo que desempeña el tutor en la universidad.

Como ya hemos comentado, el tutor universitario es un elemento clave en el impulso del desarrollo académico del alumno, pero también lo es en su acompañamiento emocional, estableciendo, además, una vinculación psicológica integral con las materias (Oporto y Calderón, 2018). Es aquí donde el compromiso se vincula con elementos motivacionales tales como el autoconocimiento o la autoestima, lo que supone un elemento útil de trabajo para los tutores universitarios. También, partiendo de la clasificación en las tres dimensiones propuestas por Salanova et al. (2000) (vigor, dedicación y absorción) el *engagement* se encuadraría dentro de los factores motivacionales que ponen el acento en la interrelación de estas tres dimensiones.

En esta línea y en el contexto de nuestra investigación, hemos vinculado el compromiso académico con variables psicológicas que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya sea como facilitadoras (estrategias de afrontamiento, autoeficacia) u obstaculizadoras (estrés, psicopatología; trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje...).

El espacio de tutoría, permite al docente la capacidad de mejorar el *engagement* de los estudiantes como por ejemplo: ayudar a detectar conductas de compromiso en fases iniciales del aprendizaje, hallar la naturaleza de las conductas de compromiso en los

primeros años de universidad, y como consecuencia, detectar el futuro abandono académico con el fin de prevenirlo, así como también responsabilizar a las comunidades educativas como agentes importantes a la hora de promover el compromiso académico (Finn y Zimmer, 2012).

Todo ello, repercutirá favorablemente en el alumno, ya que aquellos estudiantes que perciben apoyo para que sean competentes, autónomos y se puedan relacionar tendrán mejores niveles de *engagement* y éxito académico (Connell, Spencer y Aber, 1994; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010). De igual modo, los universitarios que desarrollan creencias estables sobre sus capacidades personales que orientan sus acciones, hacen que perciban la realidad de forma positiva, pues el compromiso académico es la manifestación externa de un proceso de motivación interno. Este concepto tiene un polo contrario, la desvinculación, no obviando por tanto la existencia de obstáculos personales que aparecen en los años de universidad y de los que el tutor es en muchas ocasiones receptor (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010).

En las últimas décadas, la relación del tutor en el rol del apoyo social con el compromiso académico ha sido ampliamente estudiado. Para Gallaher y Tobin (1987) la percepción de apoyo social por parte de alguna persona relevante para el estudiante, puede ser un elemento de protección altamente relacionado con su capacidad para comprometerse con los estudios y obtener éxito académico.

Reeve et al. (2004) y Archambault, Pagani y Fitzpatrick (2013) afirman que el apoyo puede provenir de distintos agentes y los profesores-tutores constituyen un foco de investigación interesante. Las relaciones positivas con el profesorado ayudan al alumnado a organizar su experiencia y a desarrollar sus funciones nucleares. De este modo, las interacciones positivas suelen ser el mejor predictor de desarrollo, informando los propios alumnos que aprenden más si conectan personalmente con el profesor, porque éste se siente más reconocido (Oporto y Calderón, 2018). Sin embargo, una relación negativa con el profesor puede llegar a ser incluso, un elemento de detección de aquellos alumnos en riesgo (Pianta, Hamre y Allem, 2012).

En esta línea, los estudios de Connell y Wellborn (1991) y de Deci y Ryan (2002) confirmaron que en alumnos con un alto sentido de conexión social se predicen mejores resultados a nivel de logro, de compromiso y de actitudes positivas. Estas investigaciones sugieren que la calidad de las interacciones que se establecen entre el profesor-alumno

durante la etapa académica forman parte de todo un sistema dinámico de influencias, repercutiendo positivamente en el compromiso y éxito académico del estudiante (Oporto y Calderón, 2018).

En 2008, Hughes et al. comprobaron la relación entre la calidad de los vínculos entre estudiantes y profesores y el papel del compromiso académico y el éxito en algunas materias a lo largo de observaciones en tres años consecutivos. El modelo de ecuaciones estructurales que se testó apuntó a que la calidad de las interacciones de los profesores con respecto a los alumnos en el primer año influyó sobre el éxito académico en el tercer año, siendo el *engagement* una variable mediadora entre la calidad de las interacciones y el éxito en tareas académicas (Hughes et al., 2008). En esta misma línea, para Murray (2009) la calidad de la relación alumno-profesor en cuanto a cercanía y confianza explicaría una parte significativa de la variación en la participación del estudiante en algunas materias.

En el marco de nuestra investigación, en la Mención de Educación Musical, estudios recientes enfatizan la importancia que posee para estos estudiantes la acción tutorial y el asesoramiento académico, personal y profesional. En esta línea, un estudio realizado en los estudiantes de Educación Musical reveló que este alumnado mostraba interés en profundizar en los conocimientos específicos propios de su área con el fin de mejorar su preparación académica. También, en la dimensión personal, a los estudiantes les preocupaba la falta de habilidades y competencias personales para su desempeño en el aula durante el período de prácticas (Cremades, García, Ramírez y Miraflores, 2016). Según estos autores, “los estudiantes consideran necesario tener un profesor que sea el referente de cada mención, que les apoye, oriente y resuelva las dudas que no plantean en las tutorías ordinarias, por falta de confianza o timidez” (Cremades, García, Ramírez y Miraflores, 2016, p. 430).

Por otra parte, en el contexto escolar el apoyo del profesor sobre sus alumnos es un hecho contrastado, debido a la dependencia y vínculo afectivo que el alumnado tiene sobre él. Por ello, destacamos la importancia de apostar en intervenciones educativas que apuesten por generar el compromiso en las aulas.

Para Archambault, Pagani y Fitzpatrick (2013) se ha de comenzar a actuar en las etapas de educación infantil y primaria, y es por ello que muchas investigaciones se realizan en edades tempranas. En esta línea, un estudio con alumnos entre primer y cuarto grados de

jardín de infancia en Quebec confirmó que el compromiso académico en el primer año y en el cuarto estaban relacionados con la calidad de las relaciones entre alumno y profesor. Curiosamente constató la relación entre la calidad de las interacciones del profesor en el primer año y el compromiso académico en el cuarto, pero no las del compromiso académico y la calidad de las interacciones profesor-alumno en el cuarto año, hecho que pone de relevancia la necesidad de establecer vínculos de apoyo desde el primer año de escolaridad (Archambault, Pagani y Fitzpatrick, 2013). En un metaanálisis que ha revisado 99 estudios sobre el vínculo entre la relación afectiva de alumnos y profesores con el *engagement* y el logro académico, se concluye que efectivamente en 61 de ellos existe relación entre ambos términos para todas las etapas educativas (Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011).

Estudios realizados en la educación secundaria destacan que las relaciones entre estudiantes y profesores es muy importante, sobre todo en los últimos años de la adolescencia y también en alumnos con riesgo académico, especialmente en aquéllos con dificultades de aprendizaje y problemas económicos (Oporto y Calderón, 2018). En esta línea, estudios recientes de metaanálisis que revisan 71 investigaciones sobre la relación entre la necesidad de apoyo de los adolescentes y su vínculo con la motivación y el compromiso académico tomando en consideración las tres necesidades básicas de la Teoría de la Autodeterminación (autonomía, relación y participación), destacan que, en general, el compromiso y la necesidad de apoyo vuelven a estar relacionados, pero resulta relevante tomar en cuenta que esta asociación se pone de manifiesto si son los alumnos quienes informan de su necesidad de apoyo por parte del profesorado, sin embargo, si son los docentes quienes informan, entonces se encuentran asociaciones mucho más pequeñas (Stroet, Opdenakker y Minnaert, 2013).

Resumiendo, la literatura científica relaciona el papel de acompañamiento que desempeña el tutor con el *engagement* en los alumnos, constituyéndose como un concepto que explicaría el éxito académico en los alumnos (Christenson, Reschly y Wylie, 2012). Por ello, el espacio de tutoría es esencial para establecer vínculos entre el profesor y alumno; un espacio único del que no se debe prescindir, ya que ofrece un marco de oportunidades para el buen desempeño de los estudiantes universitarios.

- **Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación de la UB**

Como hemos comentado anteriormente, la incorporación de la tutoría como una función docente en la universidad ha sido un proceso fundamental en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999). En el contexto de la Universitat de Barcelona, la acción tutorial también es uno de los objetivos fundamentales que forman parte del Plan de Acción Tutorial en la Facultad de Educación.

De este modo, además de transmitir y generar conocimiento, el profesorado debe ayudar a los alumnos de manera personalizada a adaptarse a la vida universitaria, a aprovechar los recursos que ofrece la universidad, a mejorar su rendimiento académico, a seleccionar las asignaturas más adecuadas y también a prepararlos para su inserción profesional (Calderón et al., 2019). Es decir, el profesor *tutor/a* debe guiar a los estudiantes a determinar y diseñar sus objetivos personales, académicos y profesionales a lo largo de todo el periodo de aprendizaje llevado a cabo en la universidad.

Por otra parte, las modificaciones en la población universitaria, debido a la democratización de las etapas escolares y el regreso al sistema educativo de los adultos, han dibujado un perfil *multitipológico* de estudiantes (Fernández, 2008). El ingreso en la universidad coincide a veces con el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Carr, Colthurst, Coyle y Elliott, 2012). Es decir, los estudiantes se enfrentan a retos y decisiones de gran relevancia personal que deberán tomar a lo largo de su etapa académica (elección de la carrera, participación en la vida universitaria, configuración de su currículum académico, etc). Estas demandas pueden conducir al estudiante a percibir “estrés académico”, que se sienta física y psíquicamente sobrepasado, dude de sus capacidades y desarrolle una actitud evitativa hacia el estudio (De Jorge, Gil, Merino y Sanz, 2011). Todo ello conlleva como consecuencia, un aumento en el abandono de los estudios universitarios, sobre todo, en los primeros cursos.

Estos motivos justifican la importancia de que los estudiantes reciban una educación mucho más personalizada, protagonizada por expertos, como los servicios de orientación o el mismo profesorado, que les permita tomar decisiones de forma reflexiva y contrastada a partir de sus necesidades e intereses (Gustems y Calderón, 2013).



### ➤ Origen y creación del PAT

El Estatuto de la Universitat de Barcelona (2003) contempla de forma expresa la tutoría universitaria, señalando las diversas atribuciones de los diferentes órganos universitarios para su diseño y garantía de su efectiva realización (Expósito, 2017). La acción tutorial de la UB se enmarca, principalmente, en dos textos:

- el “Documento marco sobre la tutoría en la Universitat de Barcelona”, de 2004, que acoge muchas de las bases contenidas en un documento anterior de 1999 sobre acción tutorial, y
- las directrices sobre “Información, orientación y soporte al estudiante: acción tutorial en la Universitat de Barcelona”, de 2007.

En este contexto, el modelo de acción tutorial en la UB, se articula en torno a tres ejes (Expósito, 2017):

1. Una unidad administrativa específica: el Servicio de atención al Estudiante (SAE, en adelante) que depende del Vicerrectorado de Estudiantes,
2. el Plan de Acción Tutorial (PAT) de cada titulación: plan institucional de cada titulación en el que se especifican los objetivos y la organización de la acción tutorial en la titulación adaptándose a las directrices generales de la UB, y
3. el Servicio de Formación y soporte a la acción tutorial del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), ahora Instituto de Desarrollo Profesional (IDP).

Las acciones del Plan de Orientación y Acción Tutorial de la UB (PAT, desde aquí) se crearon en 2006 (Consell de Govern, 6 de julio) como desarrollo del artículo 46 de la LOU que recoge el derecho del estudiante universitario a recibir tutoría, y se desarrollaron en el documento de 5 de julio de 2007, estando en la actualidad enmarcadas y difundidas en la web de la UB, disponible en: [http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/suport\\_estudi/pla\\_tutorial/pla\\_tutorial.html](http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/suport_estudi/pla_tutorial/pla_tutorial.html) y que suelen vincularse a servicios de la propia universidad, como el *Servei d'Atenció a l'Estudiant* (SAE) y el *Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Recerca* (CRAI). Además, cada Facultad dispone de una Secretaria de Estudiantes y Docencia (SED), Jefes de Estudios de cada Titulación, profesorado tutor y profesorado del grado, que asumen la atención del estudiante a lo largo de todo el proceso académico.

### ➤ Objetivos del PAT

Por otra parte, el desarrollo de las acciones de tutoría y orientación implica la coordinación de las acciones de los centros y las acciones de la universidad. De este modo, y a lo largo de cursos anteriores, los objetivos se han concretado en unos PAT con acciones fundamentalmente informativas sobre el currículo, con sesiones grupales o individuales, desde el inicio hasta la finalización de las enseñanzas (Calderón et al., 2019).

A continuación, exponemos los principales objetivos del PAT de la UB:

1. Acompañar al estudiante en el proceso de adaptación e integración en los estudios.
2. Asesorarle en la definición de un proyecto de formación.
3. Facilitar el aprovechamiento académico y también la orientación profesional en la planificación de la transición al finalizar la formación.

Otros objetivos que se desprenden de los anteriores, son (Gustems, 2018):

- Mejorar la eficiencia del sistema (relación entre matrícula y graduación).
- Enriquecer la dimensión social de la Universidad, entendida en términos de reducción de las desigualdades o de una mayor representación de la diversidad de la sociedad en todos los niveles de la educación superior.
- Aumentar el nivel de satisfacción de los estudiantes.
- Promover el sentido de pertenencia o de identificación con la institución.

A diferencia de las tutorías académicas del profesorado de las asignaturas (que persiguen una intensificación docente), el resto de las funciones que podrían atribuirse al PAT deberían estar encaminadas a la integración académico-social del estudiante, incluyendo las dimensiones personales y sociales (Ferrer, 2003; Rodríguez Espinar, 2004). Por ello, el PAT de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona es un recurso de gran significado y valor que contribuye al desarrollo integral del alumnado en una dimensión intelectual, afectiva, personal y social.

Por otra parte, es necesario destacar que la Universitat de Barcelona cuenta con programas destinados al alumnado con necesidades educativas especiales con el fin de ayudarles en su integración y formación académica, cuyas actuaciones se concretan en los PAT de las diferentes facultades de la UB. Concretamente, el Servicio de Atención al Estudiante (SAE) es la unidad administrativa específica encargada de emprender las acciones

específicas dirigidas a dar soporte al alumnado en general. Principalmente nos referimos a los que presentan dificultades específicas de aprendizaje, derivadas de sus necesidades especiales:

- trastornos mentales/psicológicos: ansiedad, trastornos de personalidad,
- trastornos alimentarios (en especial, anorexia),
- depresión, fobias, obsesión compulsiva, etc;
- síndromes de Asperger, autismo,
- trastornos propiamente del aprendizaje: dislexia, TDA, hiperactividad.
- estudiantes con altas capacidades intelectuales (superdotados).

➤ Situación actual del PAT

La concepción ideal de las tutorías es difícil ponerla en práctica en el desarrollo real de las asignaturas y, pese a que la mayoría de los profesores las percibe como fundamentales, todavía es escaso el número que las realiza exclusivamente a petición del alumnado, llegando al extremo de poder acabar el curso sin haber mantenido ninguna tutoría con sus alumnos. La dificultad que implica poder atender a todos los estudiantes en asignaturas con una ratio elevada, a su vez, obliga a que gran parte de los docentes opte por tutorías grupales, más por una cuestión organizativa y de gestión del tiempo que por motivaciones académicas. Para ello, se dedican algunas sesiones de las asignaturas a realizar tutorías de forma asamblearia (Torres, Castell y Martín, 2018).

En otras facultades de la UB y universidades se cuenta para ello con la participación voluntaria de alumnado de cursos superiores (tutorías entre iguales), tanto en modalidad presencial como mediante consultas virtuales por correo electrónico o *Whatsapp*.

En el grado de maestro, la tutorización y orientación del alumnado no recae en la figura especializada de un “tutor”, sino en las manos de jefes de estudios y el vicedecanato del Área Académica, o en el profesorado que atiende al alumnado de forma voluntaria. Esto se debe a la escasez de recursos humanos y económicos, que han agravado progresivamente esta situación de partida, hasta que a partir del curso 2012-13, en la Universitat de Barcelona no se reconoce la tutoría universitaria como tarea docente y los departamentos han dejado progresivamente de asignar profesorado para tal tarea.

No obstante, la formación universitaria actual de los grados de maestro continúa apostando por una formación personal paralela a su formación profesional (Gibbs, 2001).

Asimismo, para Gallego (1999) el aumento de la oferta de enseñanza universitaria ha conllevado la diferenciación entre las distintas universidades, por una parte, y por otra, a la consideración de la orientación y tutoría como un factor de calidad de la enseñanza.

Dentro del programa MIF (2006), la Universitat de Barcelona entiende que se debe situar la acción tutorial en sus grados y másteres oficiales como un indicador clave a la hora de determinar la calidad de sus programas de grado y máster oficial. Por ello, en el 2017 se implantó en la Facultad de Educación un plan de coordinación académica en la titulación de doble grado en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria que incluye, además de actividades de seguimiento y tutoría para el alumnado, programas y convocatorias para el fomento de la innovación docente, de la investigación educativa y de la movilidad internacional del alumnado y el profesorado.

#### ➤ Tipología de tutorías en la Facultad de Educación

A grandes rasgos, la acción tutorial en la Universidad de Barcelona se percibe desde una doble vertiente: como actividad formativa y como actividad de orientación.

La **tutoría entendida como actividad formativa** se entiende como una actividad orientada a la adquisición de los contenidos y las competencias profesionales propios de una disciplina o área de conocimiento determinada. Se trata, por tanto, de una actividad de aprendizaje susceptible de ser planificada e implementada tanto a nivel individual como en pequeños grupos, en contextos de enseñanza y aprendizaje presenciales y no presenciales (Gustems, 2018). Todo ello supone un cambio y mejora en el planteamiento didáctico universitario en relación con los métodos de enseñanza y aprendizaje y con las modalidades organizativas.

Generalmente, las actividades que se desarrollan se suelen implementar en asignaturas con características singulares (prácticas curriculares o trabajo de fin de grado o máster), aunque también pueden implementarse en una asignatura de naturaleza teórica o teórico-práctica. Los responsables de impartirlas son los profesores y también los propios estudiantes; actividad conocida como “tutoría entre iguales”, que más adelante desarrollaremos.

Por otra parte, **las tutorías entendidas como actividad de orientación** son actividades académicas extracurriculares y, por tanto, requieren una planificación al margen de la

dedicación del estudiante y del profesorado universitario. Entre sus principales objetivos destacamos:

- ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida universitaria,
- ayudarles a gestionar su proceso de aprendizaje durante los cursos académicos,
- dar a conocer los recursos que la universidad pone a su alcance tanto para mejorar su rendimiento académico, como para continuar su formación, y
- facilitar su transición al mundo profesional.

Esta actividad la suelen llevar a cabo profesores-tutores que, al margen de su función docente, realizan tareas de atención personalizada destinadas a clarificar sus necesidades, aspiraciones y dudas a nivel personal, académico o profesional. Al igual que en la tutoría entendida como actividad formativa, también los estudiantes pueden desarrollar este tipo de actividades, mediante programas específicos creados expresamente. En la Facultad de Educación de la UB también encontramos el Programa de mentoría y la Asociación de Estudiantes ESN UB que se encargan de la acogida de los estudiantes extranjeros del programa ERASMUS.

A continuación, presentamos la siguiente tabla que resume el contenido de este apartado con el fin de clasificar los tipos de tutoría según las actividades formativas o de orientación en la Facultad de Educación de la UB.

**Tabla 10.** Tipos del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (fuente: Gustems, 2018).

ACTIVIDAD	RESPON- SABLES	CARACTERÍSTICAS	PROGRAMAS en la UB
<b>FORMATIVA</b> (enseñanza/aprendizaje)	<b>Profesor- Estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividad dirigida a pequeños grupos, para abordar en el aula (presencial o no presencial) los contenidos de una asignatura.</li> <li>▪ Actividad individual no dirigida (presencial o no presencial) con la intención de resolver dudas con respecto a</li> </ul>	<p><u>Facultad de Educación</u>: prácticas curriculares y trabajo de fin de grado o máster. Ejemplos:</p> <p>Tutorías de Prácticum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grados: GEI, GEP e Itinerario Simultaneo (GEP-GEI).</li> <li>▪ El tutor de la universidad le acompañará durante todo el periodo de prácticas, organizando los seminarios semanales, visitándole a la</li> </ul>

		cualquier actividad de la asignatura	escuela y entrevistándose con el otro tutor del colegio.
	<b>Estudiante- Estudiante</b>  (Tutoría entre iguales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actividad propuesta en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas (p. e. clase invertida).</li> <li>▪ Actividad propuesta en el marco de un proceso de evaluación participativa entre iguales (Coevaluación).</li> </ul>	<u>Facultad de Educación</u> , Grado de Educación Primaria. Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizaje y Servicio en la clase de didáctica de literatura infantil y juvenil</li> </ul>
<b>ORIENTACIÓN</b>	<b>Profesor- Estudiante</b>	Acoge y orienta a los estudiantes a gestionar su proceso de aprendizaje durante los cursos académicos.	<u>Toda la UB:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientación profesional: SAE: <i>Servei d'Atenció a l'Estudiant</i>: les orienta en su ingreso/adaptación a la universidad, formación académica, acceso al mercado laboral, formación continuada. Ofrece cursos presenciales/virtuales.</li> </ul>
	<b>Estudiante- Estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad propuesta en un programa de acogida de estudiantes de nuevo acceso o movilidad.</li> <li>• Actividades de adquisición de lenguas vehiculares</li> </ul>	<u>Facultad de Educación (y Facultad de Economía y Empresa)</u> . Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Programa de mentoría de la UB</i> (basado en el <i>Buddy Program</i>, se realiza a través de las Oficinas de Relaciones Internacionales de diferentes facultades (ORI)</li> </ul> <u>Toda la UB:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Asociación Estudiantes ESN UB</i>.</li> <li>- <i>Intercambio lingüístico UB</i>: grupos reducidos</li> </ul>

			de intercambio lingüístico en estudiantes catalanohablantes y de movilidad internacional. Coordinado por la <i>Xarxa de Dinamització Lingüística</i> de la UB.
--	--	--	--

➤ Tutoría entre iguales

En la actualidad, la tutoría entre iguales es utilizada en muchos países (con la denominación *Peer tutoring*) y recomendada por expertos en educación, por ejemplo, la UNESCO, como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000). Esta perspectiva es plenamente coherente con el marco del EEES, y sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo con un objetivo común, conocido y compartido, que se alcanza a través de un marco de relación planificado por el profesorado.

Dentro de las actividades formativas, las actividades de tutoría entre iguales se caracterizan por ser actividades de aprendizaje y evaluación, propuestas en cualquier asignatura que se llevan a cabo a través de metodologías activas y sistemas alternativos de evaluación formativa participativa (Gustems, 2018).

La principal ventaja de esta modalidad es que los alumnos son excelentes mediadores; según algunos autores, incluso mejores que los propios adultos. Esto se debe a que son aprendices recientes de los contenidos y, por tanto, parten de la misma realidad académica que sus compañeros. También, utilizan un lenguaje más directo al compartir los mismos referentes culturales y lingüísticos. Y pueden prestar ayuda individual, al contrario que el profesor, quien tiene numerosos alumnos a su cargo.

➤ La función tutorial *on line* a lo largo del proceso educativo

Debido al contexto que hemos vivido recientemente tras la pandemia mundial de la Covid-19, hemos creído necesario referirnos a la función tutorial *on line* a lo largo del proceso educativo universitario. Aunque el uso de las tecnologías aplicadas ya se utilizaba anteriormente en contexto de la Universidad, su práctica se ha incrementado exponencialmente con el confinamiento durante los cursos académicos 2019-20 y 2020-21. Gracias a este tipo de recursos, el profesorado ha podido hacer frente no sólo a la formación académica del estudiante, sino también le ha permitido ejercer funciones tutoriales como el acompañamiento y ayuda personalizada desde su cercanía y empatía, facilitándole su adaptación a este nuevo medio en el que se ha encontrado el alumnado.

También, la tutoría *on line* ha permitido que ocasionalmente el alumnado se haya sentido más cómodo, abriéndose más fácilmente y explicando sus problemas. Por todo ello, ha sido de gran ayuda contar con este recurso, superando uno de los grandes retos que teníamos pendientes en el proceso de enseñanza/aprendizaje: adquirir la “competencia digital docente”.

Por otra parte, dentro de las funciones y competencias que debe tener un tutor *online*, debemos ser conscientes que no existe un modelo estandarizado ni generalizado. En algunas ocasiones la función del docente y la del tutor están claramente separadas, mientras que en otras es la misma persona la que realiza ambos roles (Castell, Martín y Calderón, 2018).

En cualquier caso, y desde una visión general, Berge (1995) considera que un tutor que ejerza su función en una modalidad virtual debe desempeñar cuatro funciones básicas:

1. Pedagógica: en la que el tutor utiliza cuestiones e indaga en las respuestas del estudiante, guiando las discusiones sobre conceptos críticos, principios y habilidades.
2. Social: creando un entorno amigable en el que el aprendizaje que se promueva resulte a su vez esencial.
3. De gestión: no solo de contenidos sino de todos lo relativo a los expedientes de los alumnos y diversos trámites, y
4. Técnica: orientando sobre las posibilidades que la virtualidad ofrece.

Por su parte, Cabero (2004) añade a estas cuatro funciones una nueva, la función orientadora, ya que considera que es el tutor debe además, saber guiar y asesorar al estudiante en el desarrollo de la acción formativa.



En definitiva, la tutoría *on line* a través del Campus virtual *Moodle* ofrece un espacio educativo que le permite al tutor desarrollar el papel de mediador y formador en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona.

➤ Las tutorías en el Aprendizaje Servicio (ApS) en la Facultad de Educación

El aprendizaje servicio (ApS) es una propuesta formativa que permite el desarrollo de diferentes tipos de aprendizajes a partir de la implicación en necesidades sociales reales con la intención de transformarlas (Tapia, 2001; Martínez, 2008; Puig, 2009). En este tipo de proyectos están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria. Se pueden definir como experiencias educativas solidarias protagonizadas por estudiantes, que tienen como objetivo atender a una necesidad de los destinatarios a la vez que planificar y mejorar la calidad de los aprendizajes (Tapia, 2006).

En este sentido, se han estudiado las múltiples aportaciones del ApS en el alumnado, y el impacto que sobre éste tienen tales experiencias. Entre ellas destaca que este tipo de proyectos permiten mejorar el aprendizaje de los estudiantes, su comprensión de la complejidad y la riqueza de las áreas de conocimiento en las que trabajan, así como también su capacidad de iniciativa y posicionamiento ético (Billing, Jesse y Root, 2006; Ehrlich, 2000; Escámez, García-López y Jové, 2008; Furco y Billing, 2002; Naval, García, Puig y Santos, 2011).

En el contexto de la universidad, los Programas de Aprendizaje Servicio pueden ser instrumentos al servicio del aprendizaje práctico para la vida en comunidad, para la reflexión sobre la vida y para la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad a partir de los conocimientos y competencias de cada profesión. En la formación inicial de los estudiantes universitarios la vinculación del estudiantado con la práctica en instituciones u organizaciones a través de proyectos de ApS facilita la adquisición de conocimientos teóricos, la potenciación de actitudes y el desarrollo de competencias profesionales (Escámez, García-López y Jové, 2008; Eyller y Giles, 1999; Furco y Billing, 2002; Naval, García, Puig y Santos, 2011).

En la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona se cuenta con una cierta trayectoria en la incorporación del ApS en su propuesta formativa vinculada a la tutorización. Durante el curso 2009-10, la antigua Facultad de Pedagogía apoyó una serie de iniciativas de aprendizaje servicio que estaban desarrollando algunos de sus profesores y profesoras, amplió la oferta de experiencias y las generalizó a todos sus estudios de

grado. Para impulsar y gestionar este proyecto se constituyó la Oficina de Aprendizaje Servicio. La implantación sucesiva del programa, juntamente con la antigua Facultad de Formación del Profesorado, representó aumentar el número de proyectos, entidades colaboradoras y estudiantes participantes.

Más adelante, con la creación de la Facultad de Educación, en el curso 2014-15 se constituyó el Programa de Aprendizaje Servicio, un conjunto de acciones organizativas y formativas destinadas a introducir esta metodología en diferentes modalidades docentes (Escofet y Rubio, 2018):

<b>Programas de Aprendizaje Servicio</b>	<b>Estudiantes a quienes se dirigen</b>	<b>Objetivos del programa</b>
<b>ApS en primer curso</b>	Estudiantes que entran en cualquier grado de la Facultad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la realidad educativa desde un primer momento.</li> <li>- Participar activamente en la comunidad en actividades vinculadas a sus estudios (acompañamiento a niños y jóvenes para mejorar su competencia lectora o el apoyo a actividades lúdicas con chicos en situación de riesgo social).</li> </ul>
<b>ApS transversal</b>	Estudiantes de segundo a cuarto curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer mayor variedad de proyectos según sus intereses, necesidades y especialización formativa.</li> <li>- Aumentar la colaboración con diferentes entidades: proyectos en centros con personas mayores, proyectos en el ámbito de prisiones o experiencias de cooperación en verano.</li> </ul>
<b>ApS en las asignaturas</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir en algunas asignaturas de grados y másteres el aprendizaje servicio en la metodología docente y evaluadora.</li> <li>- Ofrecer una opción para los estudiantes que quieran implicarse en un proyecto de estas características.</li> </ul>
<b>ApS en las Prácticas</b>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influir propuestas desde la perspectiva de aprendizaje Servicio en todos los Prácticums</li> <li>- Garantizar la reflexión en los estudiantes, sobre las implicaciones que conllevan las prácticas a nivel social o el centro educativo.</li> </ul>
<b>ApS en los Trabajos de Fin de Grado/Máster</b>	Estudiantes de últimos cursos de grados o máster	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer “posibles trabajos” con utilidad social a través de los cuales las y los estudiantes pueden implicarse a través de investigaciones, elaboración de materiales e intervenciones en entidades sociales. Por ejemplo, se han llevado a cabo procesos de evaluación, sistematización de materiales o diseño de materiales didácticos para la mejora de la tarea de las entidades.</li> </ul>

Para que todo este proceso se lleve a cabo, resulta imprescindible acompañar y hacer un seguimiento de los estudiantes que participan. Los principales objetivos que se desprenden del Programa de ApS en la Facultad de Educación son:

- generar procesos de reflexión en los estudiantes –antes, durante y después- de la realización de la experiencia de ApS,
- favorecer la construcción de conocimiento, tanto sobre los contenidos académicos que se ponen en juego y se aprenden, como sobre la significación personal y social de su actividad,
- introducir actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan ampliar la zona de innovación, rescatando los conocimientos previos y los aprendizajes tácitos con los que operan los estudiantes (Rodríguez, 2009) para reelaborarlos, y
- dar importancia a la dimensión emocional del aprendizaje, generando espacios donde se expresen las emociones originadas por la situación de experiencia, sin quedarse anclados y aprovechándolas para estimular la construcción de conocimiento académico.

En definitiva, esta tutorización supone el elemento fundamental para garantizar la calidad de la experiencia y ampliar la potencia pedagógica de los docentes de la facultad de Educación. (Escofet y Rubio, 2018).

- **Plan de Acción Tutorial y compromiso académico en la Facultad de Educación**

El sistema tutorial universitario de la Facultad de Educación es un recurso que contribuye al desarrollo integral del alumnado, una atención personalizada que se materializa en actividades formativas y de orientación entre profesor-alumno, ajustada a las circunstancias, necesidades y características del alumnado. Todo ello repercute directamente en el compromiso académico de los estudiantes y asegura la calidad del sistema tutorial universitario; uno de los estándares de acreditación relevantes en las evaluaciones de las universidades mejor valoradas a nivel internacional.

Dentro de la tutoría entendida como actividad formativa, un objetivo esencial es acoger y orientar a los estudiantes a gestionar su proceso de aprendizaje a lo largo de su etapa académica. Un objetivo, que pone de manifiesto la vinculación del tutor con el compromiso académico de sus estudiantes. Asimismo, dicho compromiso también está presente en el resto de los objetivos que configuran el PAT en la Facultad de Educación:

- acompañar al estudiante en el proceso de adaptación e integración en los estudios,
- asesorarle en la definición de un proyecto de formación,
- facilitar el aprovechamiento académico y también la orientación profesional en la planificación de la transición al finalizar la formación.

Como hemos comentado anteriormente, dentro del programa MIF (2006), en el 2017 se implantó en la Facultad de Educación un plan de coordinación académica en la titulación de doble grado en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria que incluye, además de actividades de seguimiento y tutoría para el alumnado, programas y convocatorias para el fomento de la innovación docente, de la investigación educativa y de la movilidad internacional del alumnado y el profesorado.

En esta línea, el modelo que se utiliza en las aulas de los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria la tutoría se estructura en tres grandes etapas para realizar la intervención: previa (tutoría inicial), durante (tutoría intermedia) y posterior (tutoría final) a la realización de los estudios. La tutoría inicial tiene como objetivo tantear las primeras impresiones, aclarar dudas sobre las asignaturas y prejuicios sobre la materia, favorecer su implicación y plantear objetivos. La tutoría intermedia gira en torno a la valoración de la evolución del alumnado, analizando los avances y detectando las carencias, además de intentar profundizar en temas específicos de la asignatura y revisar trabajos en proceso. Por último, encontramos la tutoría final que acostumbra a englobar el progreso del alumnado durante el desarrollo de la asignatura y permite además hablar de las proyecciones de futuro, las posibles salidas profesionales y otro tipo de consultas similares (Carceller, Castell y Martín, 2018). De nuevo, la vinculación académica y emocional que se establece entre el tutor y alumno fomenta el desarrollo del compromiso académico de los estudiantes de la Facultad de Educación.

Aunque hay pocos estudios realizados con alumnos de grado de maestro que estudien la relación entre las acciones tutoriales y el compromiso académico en los estudiantes de los grados de maestro de la Facultad de Educación, a continuación, expondremos los estudios realizados en este campo:

- **“Engagement project: elementos para una reformulación del Plan de Acción Tutorial de los grados de maestro en la Universitat de Barcelona”** (Gustems, 2016). Este Proyecto Redice de la Universitat de Barcelona analizó el nivel de *engagement* académico (en el sentido de compromiso-vinculación), la motivación

académica y de logro, las estrategias de afrontamiento y el grado de estrés en los estudiantes de grado de maestro, para una reformulación del PAT de los grados de maestro de la Universitat de Barcelona. Entre este alumnado apareció cierta desmotivación a lo largo del grado, pues los alumnos de 1r curso suelen puntuar más alto que los de 4º en expectativas respecto a los estudios y el profesorado (Esteban y Mellen, 2016), mientras que estos últimos puntúan más bajo en estrés académico (Gustems, Calderón y Calderón, 2019).

- **Estudio descriptivo exploratorio correlacional y transversal realizado a estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso de los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria** (Carceller, Castell y Martín, 2018). Proyecto de la sección departamental de Didáctica de la Educación Visual y Plástica, con el fin de conocer de primera mano la vinculación entre tutoría y las asignaturas de Educación Visual y Plástica y detectar las preferencias de las necesidades del alumnado vinculado con asignaturas de la materia, se realizó un estudio descriptivo exploratorio correlacional y transversal a estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso de los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria (Carceller, Castell y Martín, 2018). Los resultados obtenidos confirmaron que el alumnado tenía una visión muy escéptica sobre las tutorías en general y, aunque una amplia mayoría (80%) opinaba que eran necesarias, un 20% consideró que las tutorías no sólo no eran necesarias, sino que no se tendrían que realizar nunca. Por otra parte, en base a los resultados sobre la repercusión en su aprendizaje según las diferentes áreas de conocimiento, la que obtuvo una mayor valoración fueron los *Prácticums* (6.3), seguida por las asignaturas de Música (6), Lengua (5.9), Matemáticas (5.6), Visual y Plástica (5.4), Ciencias Sociales (5.2), Ciencias Naturales (5.2) y Educación Física (5.1).

En base a estos resultados se comprobó cómo el alumnado otorgaba un valor diferencial a las tutorías según la materia (Torres, Castell y Martín, 2018):

- o una mayoría 72% opinó que deben ser abordadas de forma distinta en función del área de conocimiento, adaptando las tutorías a su propia especificidad, aunque por lo general, los alumnos distinguieron entre materias de tipo práctico y materias de tipo teórico.

- las bajas calificaciones que se obtuvieron por parte del alumnado contrastaron con la opinión mayoritaria de considerarlas fundamentales para su aprendizaje, evidenciando una visión crítica a pesar de la insatisfacción debido al choque entre su propia experiencia y sus expectativas.
  
- **Estudio sobre el perfil motivacional (junto con el nivel de compromiso) y las estrategias de afrontamiento del estrés en dos grupos de alumnos: los del grado de Educación Infantil y de Educación primaria y los alumnos de la doble titulación** (Batalla, 2018). Durante el curso 2016-17 se llevó a cabo este estudio con respecto al compromiso académico y el PAT de la Facultad de Educación. Los resultados mostraron diferencias notables entre estos grupos. Pero lo más destacado fue el nivel de compromiso académico del alumnado de la doble titulación, que fue claramente superior al mostrado por el alumnado de los otros dos grados. Este aspecto se combina con niveles significativamente superiores de control, autoeficacia y motivación intrínseca por parte del alumnado de la doble titulación, lo que hace prever una mejor actitud y capacidad para poder seguir los estudios. Igualmente, el alumnado de los grados de maestro de educación infantil y de educación primaria mostró niveles superiores tanto en expresión de emociones negativas como en el uso de sustancias para afrontar el estrés, lo que vuelve a indicar una situación ventajosa de los alumnos de la doble titulación. En esta línea, Batalla (2018) acudiendo a su experiencia personal en la coordinación de la doble titulación en la Facultad de Educación destaca los principales motivos de consulta de los estudiantes:
  - Posibilidades de movilidad internacional y sobre la compaginación de esta actividad con el seguimiento normal del doble itinerario.
  - Dificultades para seguir el ritmo en clase por parte de algunos alumnos.
  - Dificultades con el idioma extranjero.
  - Quejas sobre el desarrollo de alguna asignatura o sobre la falta de coordinación entre asignaturas.
  - Propuestas de mejora (de mejora docente y de coordinación inter e intra-área).

En efecto, estas consultas, aunque no siempre sean favorables, evidencian el grado de compromiso que adquieren los estudiantes con sus estudios, con el fin de mejorar su rendimiento académico.

Como reflexión final creemos que es importante destacar que, tras valorar el estado de la cuestión y analizar los resultados de ambas partes, docentes y estudiantes, podemos constatar que las tutorías en el grado de maestro de la Facultad de Educación se plantean como imprescindibles en el fomento del compromiso académico. En definitiva, este acompañamiento profesor-alumno favorece las relaciones educativas positivas, la autoestima, el compromiso y el esfuerzo de superación de los estudiantes. Es decir, la acción tutorial es de gran valor como elemento de la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, no se han encontrado estudios relacionados con el compromiso académico de los estudiantes de educación musical de la Facultad de Educación. Por ello, en nuestra investigación se espera conocer no sólo el grado y tipo de *engagement*, sino también establecer relaciones con otras variables psicológicas como la motivación, estrés, afrontamiento, autoeficacia y rendimiento académicos en dichos estudiantes, con el fin de poder diseñar propuestas para mejorar y complementar el plan tutorial de dichos estudios.

Como resumen de este último apartado del marco teórico, en el marco de la universidad actual la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio fundamental en los planes de estudio y en el proceso de enseñanza/aprendizaje: el rol del profesorado, del estudiante y el PAT.

En la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, uno de los objetivos fundamentales del PAT es ayudar y guiar a los estudiantes en su formación a lo largo de toda la etapa universitaria, mediante la tutoría académica. En la Mención de Educación Musical la tutoría es un recurso de gran valor que no solo se centra en la dimensión académico-musical, sino que se extiende a nivel personal y profesional, dando así respuesta a las necesidades de los estudiantes. De este modo, se establece un *feedback* profesor-alumno que repercute favorablemente en el proceso de enseñanza y, como consecuencia, mejora los niveles de *engagement* y éxito académico (Connell, Spencer y Aber, 1994).

## 2.4 Consideraciones finales del marco teórico

A continuación se ofrecerán una serie de consideraciones finales que persiguen cerrar este capítulo dedicado a los antecedentes teóricos del tema de estudio.

- En el ámbito educativo, el compromiso o *engagement* es un concepto multidimensional, un metaconstructo integrado por muchos componentes en el que se relacionan los antecedentes y las consecuencias de cómo un estudiante se comporta, siente y piensa (Fredricks et al. 2004; Reeve, 2012). Su estudio constituye el punto de inicio del estudio empírico de un concepto que influirá positivamente en el rendimiento de los estudiantes.
- En nuestra investigación hemos partido del modelo de Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó (2010) y de Appleton, Christenson y Furlong (2008) por ser un modelo ampliamente difundido y aplicado en múltiples investigaciones. Este modelo plantea tres dimensiones del compromiso académico: conductual, emocional y cognitivo, que, traducidas a indicadores, se refieren a la participación en clase, al interés asociado al disfrute de las actividades y a la posibilidad de autorregular el proceso de aprendizaje, planificando, monitoreando y evaluando la tarea (Fredricks et al., 2004).
- También, el modelo explicativo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010) nos ha permitido comprender las variables relacionadas con el rendimiento académico (facilitadoras y obstaculizadoras) que influyen directamente en el compromiso o *burnout* de los estudiantes. Como variables facilitadoras hemos incluido la motivación, las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia, y como variables obstaculizadoras el estrés académico y la psicopatología. La lectura en este campo nos lleva a la conclusión que las variables facilitadoras constituyen un elemento clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que repercute en el éxito, la autorregulación, los resultados motivacionales, y otros factores asociados como la persistencia, el esfuerzo e interés (Schunk y Pajares, 2009; Chang, 2015). Mientras que, por el contrario, las variables obstaculizadoras evidencian problemas de salud mental en los universitarios, influyendo negativamente en su compromiso y rendimiento académicos (De Jorge, Gil, Merino y Sanz, 2011).
- En el ámbito de la educación musical, numerosas investigaciones evidencian que la música es una herramienta muy valiosa en el desarrollo y mejora del



*engagement* en los estudiantes; mejora de las funciones ejecutivas y plasticidad cerebral (Álvaro-Mora y Serrano-Rosa, 2019); favorece el esfuerzo, la concentración intensa (Skinner y Belmont, 1993) y también incrementa la participación, autoeficacia, motivación intrínseca y el disfrute (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 20041). Esto sucede porque la música es una materia que implica altos niveles de autorregulación y disciplina mental en su práctica. La participación en actividades musicales (como bailar, escuchar, interpretar o cantar) nos permite trabajar las emociones y los sentimientos a nivel psicológico, tales como la autoestima, el autocontrol, la disciplina, la liberación de tensiones emocionales, etc. Por todo ello, la música actúa como una variable facilitadora del compromiso y rendimiento académicos, y contribuye a la gestión y el buen uso de las capacidades del estudiante.

- En el marco de nuestra investigación, los conceptos de compromiso y rendimiento académicos se encuentran muy relacionados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado de maestro de Primaria y la Mención de Educación Musical en la UB. Investigaciones en este campo han demostrado una asociación entre el compromiso académico y logros exitosos (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013; Phan, 2014a, 2014b). Por otra parte, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la incorporación de la tutoría como una función docente en la universidad es un proceso fundamental. En la mención de Música de la Facultad de Educación la tutoría se convierte en un recurso clave si tenemos en cuenta el bajo nivel musical del perfil universitario, que puede utilizarse para completar su formación académica, personal y profesional. Para ello, la tutoría es un recurso que está presente en las distintas etapas de su formación; en la acción tutorial previa (prueba de acceso a la mención), en las tutorías de seguimiento (durante la mención) y en su formación continuada (al finalizar la mención) con el fin de desarrollar la tarea de maestro de música en condiciones óptimas.

En definitiva, el estudio *del compromiso académico y factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de educación musical del grado de maestro de la UB* nos permite reflexionar sobre la importancia de que las universidades diseñen estrategias educativas con el fin de incrementar la calidad del proceso formativo,

aumentar el rendimiento de los estudiantes y reducir el abandono en los estudios universitarios (Rojas, Palma y Bermúdez, 2007).

### III METODOLOGIA

#### 3.1 Diseño metodológico

El presente estudio es de tipo exploratorio prospectivo de carácter transversal que combina metodología descriptiva y correlacional. La opción metodológica escogida se enmarca dentro el paradigma interpretativo con un modelo mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos que se complementarán y relacionarán, obtenidos a partir de distintos instrumentos.

#### 3.2 Participantes

Participaran en este proyecto estudiantes y profesores de Educación Musical (mención) del grado de Maestro de Educación Primaria, del resto del grado de maestro de Educación Primaria, de Educación Infantil, y de la doble titulación en la UB a lo largo de los cursos 2019-20 y 2020-21.

Para este estudio se contó con la participación de 610 estudiantes de los mencionados grados de maestro de Primaria, Infantil, y la doble titulación en la UB (cursos 2019-20 y 2020-21).

Los **criterios de inclusión** fueron los siguientes:

- Alumnos matriculados en dicha facultad entre los cursos de 1º y 4º de carrera.
- Alumnos con acceso a la nota media del expediente del curso anterior.
- Alumnos que firmaron el consentimiento informado y completaron los cuestionarios.

Para las entrevistas se contó con profesorado de los distintos grados y mención en la UB, de forma paritaria (en total 12, 3 por titulación o mención).

Para el *focus group* se contó con alumnado de los distintos grados y mención en la UB.

#### 3.3. Instrumentos de recogida de datos

A continuación, se describirán todos los cuestionarios e instrumentos utilizados en esta investigación.

### 3.3.1 Evaluación del compromiso académico y otras variables asociadas en los estudiantes universitarios

- **Cuestionario Sociodemográfico**

El cuestionario incluyó datos sociodemográficos del alumno (edad, género, curso académico actual) y de su familia (nivel de escolarización y ocupación del padre y de la madre). Con las variables nivel de escolarización y ocupación del padre y la madre se calculó el índice de nivel socioeconómico familiar, siguiendo las indicaciones de Hollingshead (2011). El nivel de estudios de los padres fue dividido en 7 categorías: desde “sin estudios primarios” a “estudios de grado completados”. La ocupación fue dividida en 8 categorías: desde “desempleado” a “director y/o gerente de una gran empresa”. El Nivel Socio-Económico oscila entre 8 y 66 puntos y proporciona cinco indicadores: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto.

- **Pruebas y escalas psicométricas de evaluación del compromiso académico y de otras variables psicológicas asociadas**

A continuación se describirán los cuestionarios aplicados a los alumnos participantes en este estudio.

- **Escala de Compromiso académico, *Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S-9)*, (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002).** El compromiso académico se midió con la versión abreviada de la UWES. Se trata de una escala de 9 ítems que es el resultado de una reducción de la original de 17 ítems, en la que se miden los tres componentes del compromiso académico según la teoría de los autores: vigor, dedicación y absorción. En esta escala se pregunta sobre los pensamientos y sentimientos que ha tenido el estudiante durante el último mes con respecto a algunas afirmaciones. Cada ítem se puntúa con una escala de tipo Likert, siendo (0) *Nunca* y (6) *Siempre* y (3) *Regular* en un punto intermedio. Estudios recientes señalan una estructura jerárquica con un factor general y tres grupos o factores primarios: vigor, absorción y dedicación (de Bruin y Henn, 2013; Manzano, 2002; Salanova et al., 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romà y Bakker, 2002). El factor vigor evalúa el grado de vitalidad y esfuerzo en las tareas que se emprenden. El factor absorción analiza la sensación de que el tiempo pasa rápido, concentración y conformidad con aquello que se hace. Y el factor dedicación evalúa el entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en los estudios. Las propiedades psicométricas de la escala son

satisfactorias, con valores de  $\alpha$  de Cronbach para las escalas vigor (0.73), dedicación (0.76) y absorción (0.70) y de entre 0.89 a 0.97 para la escala completa de 9 ítems (Schaufeli y Bakker, 2003). El UWES-9 ha sido validado en entornos industriales y organizacionales en varios países: Brasil (Sinval, Paisan, Queiros y Maroco, 2018), Finlandia (Seppälä et al., 2009), Italia (Balducci, Fraccaroli y Schaufeli, 2010), Japón (Shimazu et al., 2008), Noruega (Nerstad, Richardsen y Martinussen, 2010), Rusia (Lovakov, Agadullina i Schaufeli, 2017), Serbia (Petrovic, Vukelic y Lizmic., 2017) y Sudáfrica (Storm y Rothmann, 2003), entre otros.

- **Escala de Estrés Percibido (*Perceived Stress Scale, PSS*), (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983; Cohen y Williamson, 1988; Remor y Carrobbles, 2001; Remor, 2006).** Se trata de una escala con 10 ítems que codifica el nivel de estrés percibido durante el último mes. Mide el grado en el que las situaciones de la vida son evaluadas como estresantes, es decir, si las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada, siendo estos tres elementos componentes centrales del estrés (Remor y Carrobbles, 2001). La escala presenta propiedades psicométricas satisfactorias, con un alfa de Cronbach de 0.87 (Serrano y Andreu, 2016). Ha sido el instrumento más utilizado para el estudio de la relación existente entre el estrés y la salud psicológica (Chen, 1994; Frances, Baker y Appleton, 1999) y el estrés y la salud orgánica (Maes et al., 1998; Song et al., 1999). Además, esta herramienta se caracteriza por ser la única empíricamente validada para medir el estrés global percibido (Monroe y Kelley, 1995).

Debido a su alta fiabilidad, ha sido utilizada en diversas poblaciones, siendo traducida a distintos idiomas: al español (Remor, 2006), árabe (Almadi, Cathers, Hamdan Mansour y Chow, 2012), japonés (Mimura y Griffiths, 2004), chino (Leung, Lam y Chan, 2010), francés (Lesage, Berjot y Deschamps, 2012) y griego (Andreou et al., 2011). Por este motivo, la utilizaremos para medir y conocer el nivel de estrés percibido en los estudiantes universitarios. Formada por 10 ítems que miden el grado en que, durante el último mes, los estudiantes se han sentido molestos o preocupados por algo o, por el contrario, han percibido que las cosas les iban bien, o se han sentido seguros y capaces de controlar sus problemas personales. La Escala puntúa de 0 a 40, donde las puntuaciones superiores indican

un mayor estrés percibido. Utiliza un formato de respuesta tipo Likert de cinco alternativas con un rango de 0 (nunca) a 4 (siempre).

- ***New General Self-Efficacy (NGSE; Chen, Gully y Eden, 2001)***. En los últimos 20 años, la autoeficacia general (GSE) se ha convertido en una de las variables más estudiadas en las ciencias educativas, psicológicas y organizacionales (Bandura, 1997; Gist y Mitchell, 1992; Stajkovic y Luthans, 1998). Un concepto que se define como "creencias en las capacidades de uno para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción necesarios para satisfacer las demandas situacionales dadas" (Wood y Bandura, 1989, p. 408). La autoeficacia predice varios resultados importantes relacionados con el trabajo, incluidas las actitudes laborales, el desempeño laboral. En el contexto académico, se relaciona con una serie de variables educativas y organizativas relevantes, como la competencia en la formación (Martocchio y Judge, 1997) y el desempeño académico y laboral; Robbins et al., 2004; Stajkovic y Luthans, 1998). La NGSE es una escala breve, de 8 ítems, auto-administrada y con preguntas sobre el acuerdo o desacuerdo respecto a una serie de afirmaciones (p. ej: "Creo que puedo tener éxito en la mayoría de cosas que me propongo"), en una escala de Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). La puntuación máxima es de 32, y a mayor puntuación, mayor autoeficacia percibida. Las propiedades psicométricas de la escala son satisfactorias, con un Alfa de Cronbach entre 0.86 y 0.91 (Chen, Gully y Eden, 2001).
- ***Brief COPE (Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman, 2000)***. El COPE es un inventario multidimensional desarrollado para evaluar las diferentes formas de respuesta ante el estrés, que consta de 24 ítems. Cinco de sus escalas miden conceptualmente distintos aspectos del afrontamiento centrado en el problema (afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental). Las cinco escalas miden aspectos que pueden ser considerados como afrontamiento centrado en la emoción (búsqueda de apoyo social emocional, reinterpretación positiva, aceptación, negación, volver a la religión), y tres escalas miden respuestas de afrontamiento que posiblemente sean menos utilizadas (desahogo emocional, desconexión emocional, desconexión mental, uso de drogas y alcohol, y humor) (Carver, 1991). Los ítems son planteados en términos de la acción y la

respuesta que las personas realizan en una escala con cuatro alternativas, desde "nunca hago esto" hasta "siempre hago esto".

El Brief COPE consta de las siguientes subescalas:

- Afrontamiento activo: iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos eliminar o reducir al estresor.
- Planificación: pensar acerca de cómo afrontar al estresor. Planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar.
- Reinterpretación positiva: buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación.
- Aceptación: aceptar el hecho de lo que está ocurriendo, de que es real.
- Humor: hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de las mismas.
- Religión: la tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas.
- Apoyo emocional: conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión.
- Autodistracción: concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades, para tratar de no concentrarse en el estresor.
- Negación: negar la realidad del suceso estresante.
- Expresión de emociones negativas: aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos.
- Uso de sustancias: tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor.
- Desvinculación comportamental: reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr metas con las cuales se interfiere al estresor.

La escala presenta unas satisfactorias propiedades psicométricas, con un alfa de Cronbach que oscila entre 0.71 y 0.80 (Lara, Bermúdez y Pérez-García, 2013).

- ***Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991, 1993).*** La escala de Motivación Académica está compuesta por 12 ítems que tratan de captar los motivos por los que los estudiantes prosiguen con sus estudios. Las respuestas se anotan en una escala tipo Likert de 7 dimensiones cuyos extremos son: (1) *Nunca* y (7) *Siempre*, siendo

(4) *Regularmente* el punto intermedio. La escala está compuesta por tres factores: uno que evalúa Motivación Intrínseca (MI), otro sobre Motivación Extrínseca (ME) y otro sobre Amotivación (AM). La Motivación Intrínseca analiza la motivación hacia el conocimiento, el logro, y la motivación hacia experiencias estimulantes. Se entiende como un signo de competencia y de autodeterminación. La Motivación Extrínseca analiza la motivación hacia la regulación externa, la introyección y la identificación. Comprende la participación en una actividad para conseguir recompensas tomando como consideración que la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma. La Amotivación evalúa los sentimientos de incontrolabilidad y falta de motivación. Comprende la situación en la que no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias (Deci y Ryan, 2002). Las correlaciones entre las escalas de motivación interna medidas con el coeficiente de correlación de Pearson son positivas y fuertes, con unos valores entre 0.54 y 0.61 (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). La estabilidad temporal también fue adecuada y la correlación test-retest después de un mes arrojó valores que oscilan entre 0.69 y 0.87 (Vallerand y O'Connor, 1989). La validez de constructo fue probada con una correlación entre las siete subescalas, hallándose valores entre 0.76 y 0.84 (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005).

- ***Achievement Goal Questionnaire-Revised -AGQ-R-* (Elliot y Murayama, 2008).** Se trata un cuestionario de 12 preguntas con una escala de respuesta tipo Likert con una graduación de 1 a 7 donde (1) es *Nunca* y (7) *Siempre*. Posee cuatro subescalas que miden: metas de aproximación-maestría, metas de evitación-maestría, metas de aproximación-rendimiento y metas de evitación-rendimiento. Los resultados en cada escala, según el cuestionario original, se encuadran dentro de un rango de 1 a 7. La formulación de los ítems se obtuvo del meta análisis realizado por Hulleman, Schragger, Bodmann y Harackiewicz (2010) sobre medidas de la motivación de logro. Las propiedades psicométricas de la prueba fueron satisfactorias con un alfa de Cronbach de entre 0.84 para aproximación-maestría, 0.88 aproximación-rendimiento, 0.92 para evitación-maestría, y a 0.94 para evitación-rendimiento-maestría, en la versión española (Sánchez Rosas, 2015).



- **Brief Symptom Inventory -BSI (Derogatis, 1983).** El inventario de síntomas es una medida de autoinforme breve de 18 ítems, que evalúa el malestar psicológico. Los participantes tienen que especificar el grado de malestar psicológico que les ha ocasionado cada síntoma en el transcurso de la última semana, utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos (0-4), donde el cero indica “ningún malestar” y el 4 “un malestar extremo”. La escala ofrece tres dimensiones: somatización, depresión y ansiedad.

-*Somatización.* Esta dimensión refleja el malestar psicológico ocasionado por la percepción de problemas corporales: agrupa ítems relativos a problemas cardiovasculares, respiratorios, estomacales, dolores musculares, etc.

-*Depresión.* Esta dimensión incluye síntomas clínicos característicos del trastorno depresivo: disforia, pérdida de energía y de interés, desesperanza, etc.

-*Ansiedad.* Esta dimensión recoge signos generales de ansiedad y ataques de pánico tales como inquietud, nerviosismo y tensión.

El BSI ofrece también un índice global que permite conocer el grado de malestar psicológico del individuo. El BSI ha obtenido una buena fiabilidad: 0.68 somatización, 0.85 en depresión, y 0.91 en ansiedad (Derogatis y Melisaratos, 1983).

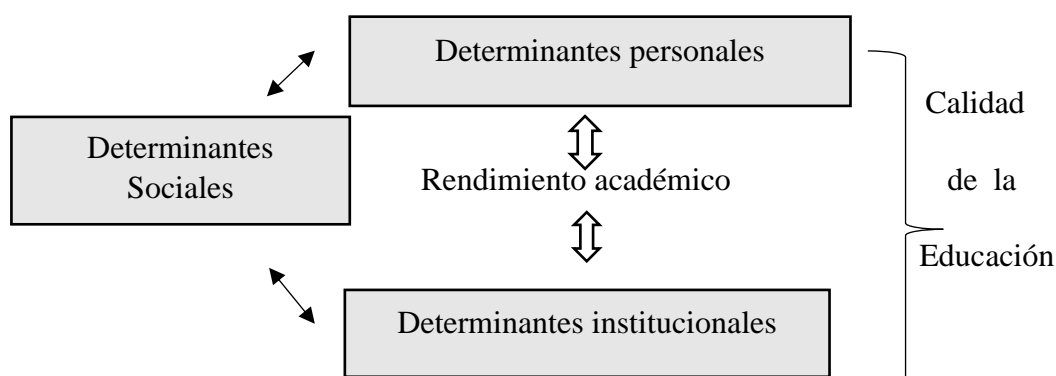
- La **Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) (Solomon y Rothblum, 1984)**, mide el grado en el que los estudiantes demoran de forma habitual, intencional e innecesaria el inicio o finalización de las tareas académicas, lo que impide que los estudiantes alcancen sus metas. Este instrumento evalúa la prevalencia de la procrastinación en 6 ámbitos académicos: contestar un examen, estudiar para un examen, estar al corriente de las lecturas semanales, realizar tareas administrativas, asistir a reuniones y realizar tareas académicas. A los sujetos se les pide indicar en una escala Likert de 5 puntos su grado de procrastinación respecto a 12 preguntas relacionadas con las tareas anteriores (1: nunca, a 5: siempre). El coeficiente test-retest es de  $r=0.74$ ,  $p<0.001$  (Ferrari, 1989) y el Alfa de Cronbach de 0.76 (Ozer, Demir y Ferrari, 2009). La escala PASS ofrece un factor de retrasar voluntariamente las acciones o decisiones, un segundo factor de vagar y/o observar cómo pasa el tiempo, y cómo se retrasan las entregas, perder el tiempo, lo que no implica necesariamente una acción voluntaria para retrasarlo, y un factor global de procrastinación.

➤ **Pruebas de rendimiento.**

El rendimiento académico del estudiante universitario constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior (Díaz et al., 2002). El rendimiento académico se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, Beltramino y Cupani, 2000). Es decir, las notas obtenidas son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico.

En el contexto de nuestra investigación, dado que se planifica desde un punto de vista correlacional, la evaluación de los aprendizajes académicos hace referencia a cómo realmente los profesores de esta muestra evalúan los conocimientos de sus alumnos. En este sentido, las calificaciones finales promedio de curso y el número de créditos aprobados serán utilizados para la valoración del rendimiento académico de los estudiantes.

Investigaciones sobre el desempeño estudiantil nos permiten una aproximación a la realidad educativa y conocer los elementos obstaculizadores y facilitadores que repercuten en los estudios académicos. Para Vargas (2007, p. 48) *existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional y se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que, a su vez, presentan subcategorías o indicadores (ver Figura 7).*



**Figura 7.** Interacción entre factores asociados al rendimiento académico (Vargas, 2007)

Para Castejón y Pérez (1998) estas variables no sólo nos proporcionan información de carácter estructural y objetivo, sino que favorecen un análisis integral y completo del estudiante.

Concretamente, en la categoría de determinantes personales se incluyen diversas competencias: competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, sexo, formación académica previa a la universidad y nota de acceso a la universidad (Vargas, 2007).

En definitiva, conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior, nos permitirá obtener un enfoque más completo, obteniendo resultados, tanto cualitativos como cuantitativos. Una herramienta que nos será favorable para mejorar la rigurosidad en nuestra investigación y conocer el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

### **3.3.2. Entrevista semiestructurada a profesorado**

La entrevista es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos. Canales la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Canales, 2006, p. 163). Con relación al cuestionario, hay investigadores que argumentan que la entrevista es más eficaz porque logra información más completa y profunda y permite resolver dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles (Díaz, 2013).

Generalmente, la entrevista se clasifica en tres tipos: la entrevista estructurada, la semiestructurada y la no estructurada. En nuestra investigación, utilizaremos la semiestructurada, ya que es más flexible y permite adaptarnos a los estudiantes universitarios, con el fin de conocer su opinión respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en su compromiso, rendimiento y otras variables estudiadas. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2007).

Por otra parte, los recursos docentes e institucionales son factores asociados al compromiso y rendimiento académico y por ello, será fundamental incluirlos y analizarlos en nuestra investigación.

Por recursos docentes, nos referimos a los recursos académicos que se proporciona a los estudiantes con el fin de conseguir sus objetivos, mejorar su formación y fomentar una mayor participación e implicación en las aulas: materiales didácticos, recursos online, y metodologías didácticas que fomenten estudiantes activos y participativos, implicándolos y comprometiéndolos en el proceso de aprendizaje.

Por recursos institucionales en el contexto universitario, nos referimos a todos aquellos que la universidad ofrece al estudiantado para apoyarlo en sus estudios. Por ejemplo, desde el punto de vista económico encontramos los sistemas de becas, el servicio de préstamo de libros, la asistencia médica, el apoyo psicológico, etc. Mientras que desde el punto de vista académico serían las condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y la orientación profesional, entre otros.

Otro factor que también repercute es el *feedback* que se establece entre el profesor y sus alumnos. Al respecto, Castejón y Pérez (1998) hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico. Álvarez (2012) destaca el apoyo académico como parte de la labor educativa del profesor hacia el estudiante: enseñar a estudiar, motivar, informar sobre la asignatura en cuestión, etc. Como también lo es la orientación y la atención a sus necesidades personales, fomentar la autonomía y responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, encauzar sus demandas e inquietudes y orientarles sobre la manera de resolver dificultades (Álvarez, 2012).

Resumiendo, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes universitarios, la interacción de estos factores externos puede afectar al compromiso del estudiante para bien o para mal, repercutiendo en sus resultados académicos. La entrevista semiestructurada nos permitirá realizar un análisis individual y conocer las particularidades de cada alumno. Mediante la lectura y análisis de todas ellas, obtendremos una visión de conjunto más enriquecedora y profunda para nuestra investigación.

En nuestra investigación se ha elaborado una entrevista para conocer la opinión de los profesores respecto a los recursos disponibles que influyen en el compromiso académico de los alumnos de estos grados. A continuación, describiremos el proceso de su diseño y validación.

- **Proceso de diseño y validación de la entrevista sobre compromiso académico a profesorado de la UB**

El objetivo de esta entrevista es: conocer la opinión del profesorado respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en el compromiso académico de los alumnos de los grados de maestro en Educación Infantil, Primaria, doble titulación y Mención de Educación Musical.

Para su diseño se ha partido de los contenidos del marco teórico de esta tesis y de las dudas que suscitaban las informaciones allí recopiladas sobre el grado de conocimiento de los recursos institucionales y académicos que se dispone y que pueden influir en el compromiso de los estudiantes. Con todas estas ideas se confeccionó un primer listado de 16 preguntas que fueron ajustadas según los criterios de relevancia, claridad, discriminación y bipolaridad, reduciéndose finalmente a 10 preguntas, lo que facilitaría su aplicación y posterior corrección (Morales, 2011).

La propuesta de preguntas se presentó en 3 bloques temáticos a partir del marco teórico: el primero dedicado al compromiso de los estudiantes, el segundo dedicado a los recursos del PAT de la UB que afectan al compromiso académico, y el tercero más circunscrito al caso específico de la Mención de Educación Musical.

Para la validación de la versión inicial de la entrevista, se contó con la participación de 3 expertos, profesores de la facultad de Educación de la UB, con una experiencia docente de más de 5 años. A todos ellos se les envió un email pidiendo su colaboración en este proceso y, una vez que dieron su conformidad en participar, recibieron el borrador inicial de entrevista por email. Este modelo constaba de las 10 preguntas distribuidas en 3 bloques, a las que se pedía que contestasen sobre su relevancia, univocidad y pertinencia, a la vez que se pedía a los jueces que comentasen o añadiesen cualquier idea o sugerencia al respecto (Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez, 2014).

A partir del grado de acuerdo en sus respuestas, se retocaron aquellas preguntas que se vio necesario, quedando finalmente la entrevista del siguiente modo:

<b>ENTREVISTA AL PROFESORADO DE LA UB SOBRE COMPROMISO ACADÉMICO EN LOS GRADOS DE MAESTRO</b>	
<b>Informaciones generales</b>	
Tipo de vinculación/contrato con la UB:	
Años de experiencia docente en la UB:	
Edad:	
Sexo:	
Grado en que imparte docencia prioritariamente:	
Experiencia en cargos de gestión:	
<b>1r bloque: Compromiso de los estudiantes</b>	
<b>Nº</b>	<b>Pregunta</b>
<b>1</b>	¿Crees que los estudiantes están satisfechos, motivados y comprometidos para realizar estos estudios? ¿Cómo lo demuestran?
<b>2</b>	¿Cómo calificarías, en general, su nivel de compromiso? ¿Crees que hay diferencias según el grado: Educación Infantil, Educación Primaria, doble titulación? ¿Por qué? ¿O entre los de 1º o 4º curso? ¿Por qué?
<b>3</b>	¿Qué factores crees que influyen más en el compromiso de los alumnos?
<b>4</b>	¿Qué factores dificultan el compromiso académico?
<b>2º bloque: Compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial de la UB</b>	
<b>5</b>	¿Qué se puede hacer desde la UB para promover el compromiso académico? ¿Qué crees que falta actualmente?
<b>6</b>	Desde la acción tutorial como tutores, ¿qué se podría hacer para aumentar el compromiso académico?
<b>7</b>	¿Crees que el compromiso académico del profesorado repercute en el compromiso de los alumnos? ¿Cómo?
<b>8</b>	¿Crees necesario que los alumnos tengan un tutor de referencia? ¿Por qué?
<b>3r bloque: Compromiso y recursos PAT en la Mención de Educación Musical</b>	
<b>9</b>	¿Qué cambios crees que deberían hacerse a nivel curricular, docente, institucional, etc. para aumentar el compromiso académico de los estudiantes de la Mención de Educación Musical?
<b>10</b>	Desde el Plan de Acción Tutorial, ¿qué funciones concretas se llevan a cabo desde la educación musical que incidan directamente en el compromiso académico de estos estudiantes? ¿A cuáles se destina más tiempo?

**Figura 8.** Entrevista al profesorado de la facultad de Educación de la Universitat de Barcelona.

Las entrevistas se realizaron online mediante videollamada debido a la situación derivada por la pandemia del Covid-19, a lo largo de los meses de enero, febrero y marzo de 2021.

Para facilitar su transcripción, las llamadas fueron grabadas, previo consentimiento de los entrevistados.

Con el fin de obtener una visión lo más completa posible del tema estudiado, se propuso una muestra de 12 profesores de la Facultad de Educación, distribuidos de la siguiente forma:

- 3 profesores del grado de maestro en Educación Infantil,
- 3 profesores del grado de maestro en Educación Primaria,
- 3 profesores del doble grado de maestro (Infantil y Primaria), y
- 3 profesores de la Mención de Educación Musical (del grado de Primaria).

Para seleccionar a los entrevistados se determinaron algunos criterios de inclusión y exclusión que se exponen a continuación:

- Ser profesores con experiencia docente universitaria de más de 5 años.
- Estar en activo, en el momento de la entrevista.
- Se procurará cierto equilibrio en sexo y el tipo de vinculación profesional (funcionarios contratados y permanentes temporales).

### **3.3.3. Focus group con alumnado**

Los *focus group* (también llamados en español “grupos focales”) son una técnica de investigación cualitativa que permite extraer y analizar información a partir de un grupo de discusión. Existen muchas definiciones del *focus group*; según Mella (2000, p. 3) *son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión*. Para Krueger (1988, p. 18) *son un tipo especial de grupo, en términos de propósito, tamaño, composición y procedimientos*.

Los grupos focales o *focus groups* son utilizados como herramienta de investigación en varias disciplinas sociales como Psicología, Sociología, Educación, Antropología, Comunicación, Medicina e Investigación de mercados. Generalmente, el tiempo destinado a la reunión oscila entre una y dos horas (Meilgaard, Carr y Civile, 1999) y el número de participantes puede variar entre dos y ocho (Barrios y Costell, 2004), siete y diez (Krueger, 1988) o entre ocho y doce (Fern, 1982), dependiendo de las características del estudio.

Mediante esta técnica, *se alienta a las personas a que hablen sobre sus intereses, actitudes, reacciones, motivos, estilos de vida y sentimientos* (Schiffman y Lazar, 1997, p. 31), obteniendo una información espontánea y auténtica. Para ello, es muy importante crear una atmósfera agradable, que permita al entrevistador aclarar temas sin influir en el entrevistado y de retornar a la discusión cuando han tenido lugar desacuerdos (Barrios y Costell, 2004).

En resumen, las ventajas asociadas a esta técnica, como la rápida obtención de datos y el generar mayor información a través de la interacción de los participantes, convierten a los *focus groups* en un interesante recurso de investigación (Ivankovich-Guillén, Araya-Quesada, 2011).

En nuestra investigación se ha elaborado un *focus group* para conocer la opinión de los estudiantes de maestro de la UB respecto a los factores asociados que influyen en el compromiso y rendimiento académicos. A continuación, describiremos el proceso de su diseño y validación.

- **Proceso de diseño y validación del *focus group* sobre compromiso académico a los estudiantes de maestro de la UB**

El objetivo del *focus group* era conocer la opinión de los estudiantes respecto a los recursos institucionales y factores asociados que puedan influir en el compromiso académico de los alumnos de los grados de maestro en Educación Infantil, Primaria, doble titulación y Mención de Educación Musical.

Siguiendo el modelo de la entrevista aplicada al profesorado de la UB, la propuesta de preguntas se presentó en 3 bloques temáticos. A partir del grado de acuerdo en sus respuestas, se retocaron aquellas preguntas que se vio necesario, quedando finalmente el guión del *focus group* del siguiente modo:



<b>FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES DE LA UB SOBRE COMPROMISO ACADÉMICO EN LOS GRADOS DE MAESTRO</b>	
<b>Informaciones generales</b>	
Grado:	
Edad:	
Sexo:	
<b>1r bloque: Compromiso de los estudiantes</b>	
<b>Nº</b>	<b>Pregunta</b>
<b>1</b>	¿Os sentís satisfechos, motivados y comprometidos para realizar estos estudios? ¿De qué manera?
<b>2</b>	¿Cómo calificaríais, en general, vuestro grado de compromiso? Creéis que vuestro compromiso cambia en el transcurso de los cursos, de 1º a 4º? Por qué?
<b>3</b>	¿Qué factores creéis que influyen más en vuestro compromiso?
<b>4</b>	¿Qué factores dificultan más vuestro compromiso académico?
<b>2º bloque: Compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial UB</b>	
<b>5</b>	¿Qué se puede hacer desde la UB para promover el compromiso académico? ¿Qué crees que falta actualmente?
<b>6</b>	¿Crees que el compromiso académico del profesorado repercute en el compromiso de los alumnos? ¿Cómo?
<b>7</b>	¿Crees necesario que los alumnos tengáis un tutor de referencia? ¿Por qué?
<b>3r bloque: Compromiso y recursos PAT en la mención de Educación Musical</b>	
<b>8</b>	¿Qué cambios crees que deberían hacerse a nivel curricular, docente, institucional, etc. para aumentar vuestro compromiso académico (estudiantes de la Mención de Educación Musical)?
<b>9</b>	Desde el Plan de Acción Tutorial, ¿qué funciones concretas se llevan a cabo desde la educación musical que incidan directamente en vuestro compromiso? ¿A cuáles se destina más tiempo?

**Figura 9.** Focus group a los estudiantes de la UB sobre compromiso académico en los grados de maestro.

Para la confección del *focus group*, se contó con alumnado de los grados de maestro y de la mención de educación Musical. En total 30 alumnos, de los cuales, 6 fueron de la mención de educación Musical.

### **3.4 Procedimiento**

Inicialmente se contactó con profesorado que impartía asignaturas en alguna de estas enseñanzas, se les explicó los objetivos del estudio y se les solicitó su participación y la

de sus alumnos. Una vez realizado esto, se les remitió vía email el siguiente material: una hoja con la presentación del proyecto, un ejemplar del protocolo y la hoja de consentimiento de participación para el alumnado (ver anexo 2). Los profesores explicaron los objetivos del estudio a los alumnos y les solicitaban su consentimiento informado para participar en el mismo.

Durante el primer semestre del curso 2019-20, los cuestionarios en papel se aplicaron de forma auto-administrada en un solo momento temporal, en las aulas de la Facultad de Educación de la UB. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó su correcta y completa contestación. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a la realización de los correspondientes análisis estadísticos. En el curso 2020-21, los cuestionarios *on line* han sido enviados a la dirección de correo electrónico de los alumnos y profesores, pudiendo ser contestados desde cualquier ordenador en el periodo señalado para ello.

*Lugar de aplicación de los protocolos:* los alumnos cumplimentaron los cuestionarios en su aula habitual. Todas las aulas contaban con las condiciones de luz, temperatura y silencio adecuadas (curso 2019-20).

*Horario de la aplicación:* en el curso 2019-20, se respetó el horario académico de los alumnos, buscando aprovechar especialmente las horas de clase que menos interferían con la materia, para procurar dos objetivos; el primero que los alumnos no perdieran horas lectivas y el segundo que en esa franja nos asegurásemos de que contábamos con la presencia del profesor de cada grupo en el aula para resolver dudas. Durante la aplicación, en cada aula estuvo presente siempre el profesor. El tiempo estipulado de duración de cumplimentación de la prueba osciló entre los 20 y los 30 minutos. En el curso 2020-21, al ser “on line” cada alumno eligió su propio horario.

### **3.5 Consideraciones éticas del estudio**

Esta investigación se enmarca en los condicionantes del Informe Belmont (1978) y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010) de los que destacaríamos:

- **Confidencialidad:** El anonimato en la recogida de datos de los participantes asegura su confidencialidad y preserva el derecho a la intimidad, de acuerdo con las Leyes de protección de datos 15/1999 y 41/2002. No se realizaron fotografías.

- **Beneficencia:** Este proyecto está encaminado a mejorar el bienestar de las personas, sin causarles ningún perjuicio.
- **Justicia:** No se excluyó a ningún participante por ningún motivo personal ni social.
- **Riesgos:** El proyecto no presenta ningún tipo de riesgo para los participantes.
- **Mínima intervención:** para no causar molestias ni perjuicios innecesarios a los participantes. En este sentido se ha reducido el número de cuestionarios para minimizar el tiempo de aplicación de los mismos.
- **Libre consentimiento informado,** según las prescripciones de la declaración de Helsinki, teniendo en cuenta sus tres elementos básicos: la información, la comprensión y la voluntariedad, mediante una reunión informativa donde se explicarán las características de la investigación, se dará la hoja informativa y el consentimiento, se contestarán las preguntas que se hagan, se verificará que se haya comprendido el protocolo, y donde se dejará muy claro que su decisión a participar es totalmente voluntaria (anexo 2).

### **3.6. Análisis y gestión de los datos**

Para el análisis de los datos recogidos mediante los cuestionarios a alumnos se llevaron a cabo análisis de datos de las variables en estudio en una serie de pasos:

1. Análisis descriptivo de las variables en estudio. Con las variables nominales y ordinales se utilizaron los estadísticos moda, mediana, frecuencia, porcentajes y con variables continuas se utilizaron las medidas de tendencia central (media, mediana e intervalo intercuartil) y de dispersión (desviación típica, varianza y rango de puntuaciones).
2. Análisis preliminares para caracterizar la muestra, inspeccionar supuestos estadísticos y examinar las asociaciones de las variables en estudio.
3. Se utilizó la comparación entre medias para analizar las diferencias entre los resultados en los cuestionarios utilizados en nuestro estudio y los resultados obtenidos en otras investigaciones.
4. Se utilizó la prueba estadística t de Student para analizar diferencias entre grupos (hombres y mujeres) en las escalas de compromiso académico (UWE-S-9) y el resto de escalas empleadas; previo al análisis se comprobaron los supuestos fundamentales de normalidad y homocedasticidad.

5. Se realizaron coeficientes de correlación de Pearson entre el compromiso académico y las variables psicosociales en estudio, tanto para la muestra global como por género.

Para el análisis estadístico se ha utilizado el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23.0. El nivel de significación empleado en todos los análisis bivariantes ha sido del 5% ( $p= 0.05$ ).

Para el análisis de datos cualitativos recogidos en las entrevistas al profesorado y los recogidos en el *focus group* a alumnos, se ha utilizado el programa Atlas.ti, versión 1.5.2., aplicando una serie de pasos que incluyen: su transcripción, la clasificación de su contenido para discernir la información relevante, la creación de conceptos clave asociados a citas seleccionadas entre las respuestas, la agrupación de estos conceptos clave en categorías y subcategorías para atender las principales líneas temáticas de la investigación, la elaboración de mapas conceptuales que relacionan dichos conceptos clave, y la interpretación analítica de los resultados.

Una vez completada la recogida y análisis de datos pasaremos a su comparación, comprensión e interpretación de estos para poder establecer unas conclusiones y futuras líneas de investigación.

Los datos de este estudio estarán recogidos en un fichero Excel, custodiado por sus autores, y estarán a disposición de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Educación y de todos aquellos órganos de investigación de la UB que lo requieran.

## IV RESULTADOS

A continuación, se describirán los resultados obtenidos en el estudio, siguiendo el orden en el que se han planteado los objetivos específicos del mismo.

### 4.1 Características generales de la muestra

El primer objetivo específico de nuestra investigación consiste en estudiar las características de la muestra seleccionada para cada una de las variables relacionadas con el compromiso académico, para después comparar los resultados con los hallados en otros estudios con universitarios, cuyos participantes tienen características similares a los nuestros.

#### a) Descripción de las características de la muestra

La muestra analizada estuvo compuesta por 610 jóvenes universitarios, alumnos de los grados de maestro de la UB. Un 82.2% (n= 505) eran mujeres y un 17.2% (n= 105) eran hombres, de una edad media de 21.3 años (DT= 3.3, rango entre 18 y 44 años). El 33.4% (n= 204) cursaban 1º curso del grado, el 26.9% (n= 164) cursaban 2º curso, el 15.4% (n= 94) cursaban 3º curso, y el 24.3% (n= 148) cursaban 4º curso.

Los alumnos procedían de **tres grados**: el 47.5% (n= 290) de los participantes estudiaban el grado de maestro en Educación Infantil, el 43.6% (n= 266) el grado de maestro en Educación Primaria, de ellos 71 son estudiantes con Mención en Educación Musical, y el 8.9% (n= 54) cursaba la doble titulación de maestro.

El **promedio de créditos aprobados** de los participantes fue de 116.1 créditos (DT= 58.6; rango de 30 y 240). El 40.0% (n= 244) no trabajaba, el 57.5% (n= 351) trabajaba a media jornada y el 2.5% (n= 15) trabajaba a tiempo completo. Lo que más les estresa de la universidad en la gran mayoría (82.0%; n= 500) es la gran cantidad de trabajos que han de realizar en las distintas asignaturas, y en segundo lugar, el tema económico (9.3%; n= 57). La descripción global de la muestra puede verse en la Tabla 11.

**Tabla 11.** Descripción de la muestra (n= 610)

Variable	n	%
<b>Género</b>		
Hombre	105	17.2
Mujer	505	82.8
<b>Edad en años* (Media; DT)</b>		
	21.3 (3.3)	
<b>Curso</b>		
1º universidad	204	33.4
2ª universidad	164	26.9
3ª universidad	94	15.4
4ª universidad	148	24.3
<b>Estudios universitarios</b>		
Educación Infantil	290	47.5
Educación Primaria	266	43.6
Doble titulación	54	8.9
<b>Créditos aprobados (Media; DT)</b>		
	116.1 (58.6)	
<b>Trabaja</b>		
No	244	40.0
Sí, media jornada	351	57.5
Sí, tiempo completo	15	2.5
<b>Nivel Socioeconómico-Familiar** (Media; DT)</b>		
	34.7 (11.1)	

(\*) El rango de edad se sitúa entre 18 y 44 años.  
(\*\*) Rango de puntuaciones: 9-64.

El promedio del nivel socioeconómico familiar de los participantes fue de 34.7 (DT = 11.1; rango de 9 y 64) lo que hace indicar que los alumnos proceden de un **nivel socioeconómico familiar medio**. No se halló una correlación significativa entre el nivel socioeconómico y el compromiso académico ( $r = 0.015$ ,  $p = 0.715$ ).

A continuación, se describirán los resultados obtenidos en nuestra muestra para cada una de las variables. El orden de exposición se iniciará mencionando los resultados referidos al compromiso académico y después se describirán otras variables relacionadas con el mismo. En cada una se enumerarán las puntuaciones Medias (M) y las Desviaciones Típicas (DT) obtenidas en nuestra muestra. Se aportarán también datos de contrastes realizados con otros estudios similares.

#### **b) Descripción de los resultados de nuestra muestra**

- **Compromiso académico *Utrecht Work Engagement Scale-Student Version*, (UWES-9).**

La Escala de Compromiso académico (*Utrecht Work Engagement Scale-Student Version*, UWES-S-9) evalúa el vigor, la dedicación y la absorción con la que los estudiantes realizan sus tareas escolares. Los estudiantes de nuestra muestra obtuvieron una puntuación media de 3.46 (DT = 1.1; rango 0 a 6) en la escala de compromiso académico. Esto indica que el compromiso informado por nuestros

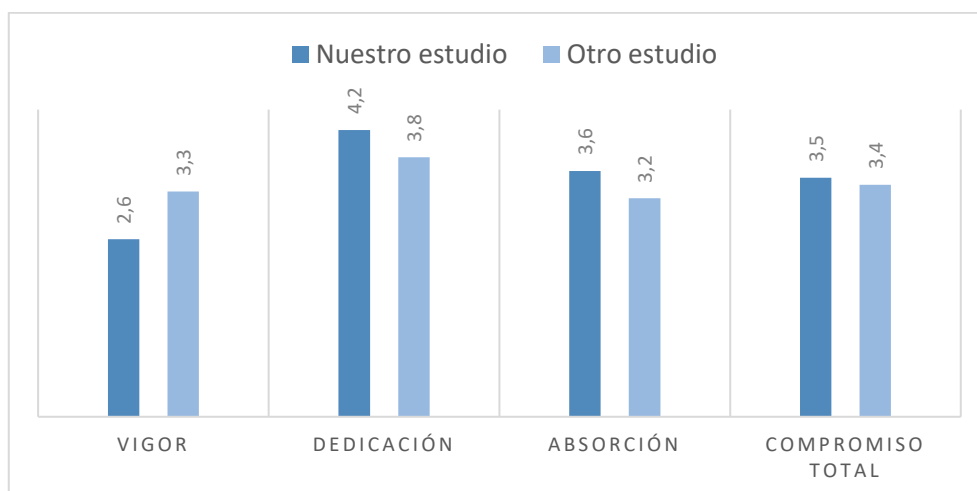
estudiantes, es decir, el grado de esfuerzo, entusiasmo y conformidad con lo que hacen se sitúa en un **rango medio**, ver Tabla 12.

**Tabla 12.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019).

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio <sup>a</sup> M (DT)	t	p
<i>Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9)</i>				
- Vigor	2.60 (1.22)	3.27 (1.41)	<b>-13.544</b>	<b>0.001</b>
- Dedicación	4.19 (1.25)	3.77 (1.35)	<b>8.278</b>	<b>0.001</b>
- Absorción	3.60 (1.10)	3.17 (1.48)	<b>9.708</b>	<b>0.001</b>
- Compromiso total	3.46 (1.05)	3.40 (1.25)	1.537	0.125

<sup>a</sup> Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019), (n = 1502)

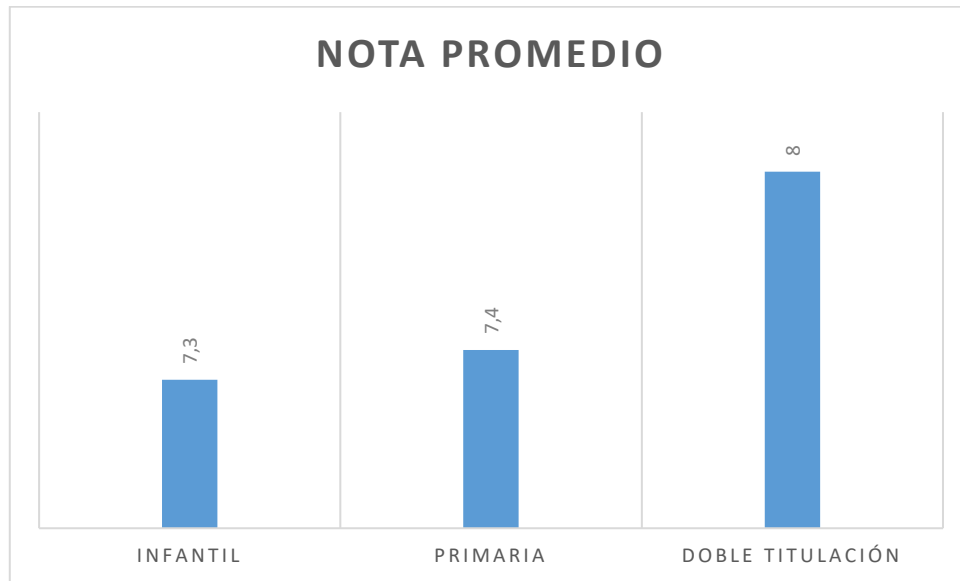
Comparando nuestros resultados con el estudio de Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019), con una muestra de 1.502 universitarios, se hallaron diferencias significativas en las subescalas de vigor ( $t = -13.544$ ,  $p = 0.001$ ), dedicación ( $t = 8.278$ ,  $p = 0.001$ ) y absorción ( $t = 9.708$ ,  $p = 0.001$ ), pero no en la puntuación total de compromiso académico ( $t = 1.537$ ,  $p = 0.125$ ). Es decir, nuestros estudiantes muestran mayor dedicación, están fuertemente involucrados en sus estudios, considerando que estos son importantes y representan un desafío, están plenamente concentrados y absortos en ellos, pero presentarían niveles más bajos de energía y resiliencia mental, menos voluntad de dedicar esfuerzo y tiempo a los estudios que la muestra de universitarios chilenos (ver Figura 10).



**Figura 10.** Puntuaciones en compromiso académico (UWES) de nuestra muestra y del estudio de Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019).

▪ **Nota media del curso anterior**

La **nota media de los universitarios de nuestra muestra fue de 7.47** con una desviación típica de 0.6. Los alumnos que mejor nota promedio han obtenido son los de la doble titulación ( $M = 8.0$ ), seguido de los de Educación Primaria ( $M = 7.4$ ) y Educación Infantil ( $M = 7.3$ ), con diferencias significativas entre los alumnos de doble titulación y el resto ( $F = 21.031$ ;  $p < 0.001$ ), ver Figura 11.

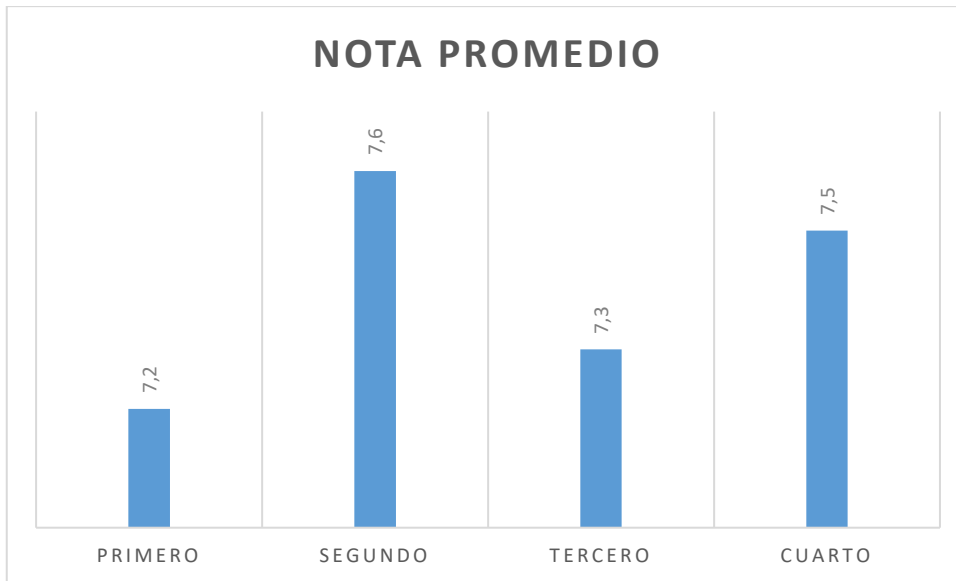


**Figura 11.** Nota promedio de los alumnos en las diferentes titulaciones.

Este resultado es el esperado, pues resulta acorde con la distinta nota de acceso a los grados universitarios en la UB, que en los últimos 5 años sigue este mismo patrón: más baja en Educación Infantil, seguido de Educación Primaria y más alta para los del doble grado.

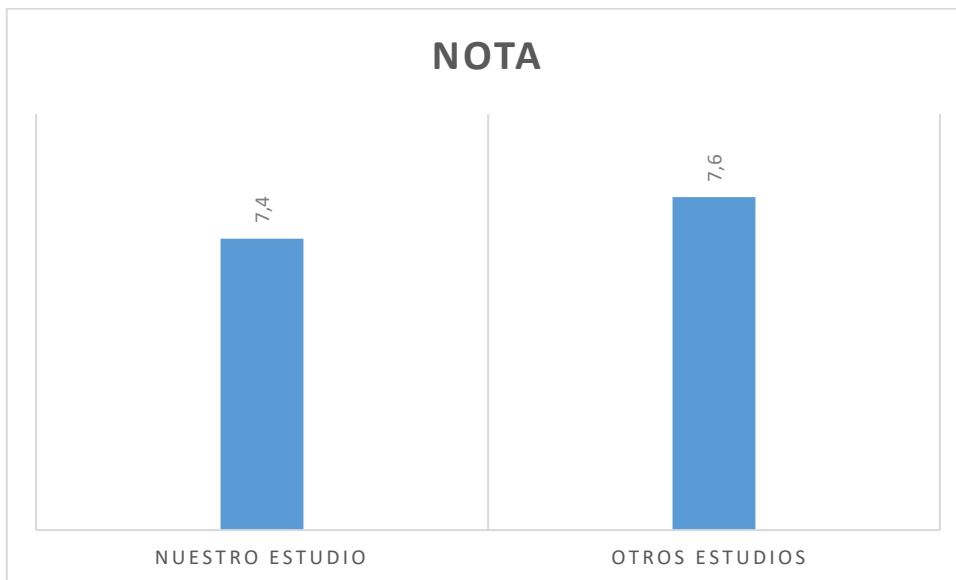
En función del curso académico, los alumnos de segundo curso son los que obtienen notas más altas ( $F = 6.987$ ,  $p < 0.001$ ). Comparativamente, los alumnos de segundo obtienen notas más altas que los de primero ( $p = 0.032$ ), y que los de tercero ( $p = 0.001$ ), mientras que no se observan diferencias significativas entre los de segundo y cuarto, ver Figura 12.





**Figura 12.** Nota promedio de los alumnos en los diferentes cursos académicos.

Comparando nuestros resultados con el estudio de Gustems, Calderón y Calderón (2019), con una muestra de 334 universitarios, nuestro estudio presenta notas ligeramente inferiores ( $t = -3.210$ ,  $p < 0.001$ ) a los de la otra muestra de universitarios, Ver Figura 13.



**Figura 13.** Puntuaciones comparativas en nota promedio entre nuestro estudio y el estudio de Gustems, Calderón y Calderón (2019).

- **Estrategias de afrontamiento (*Brief COPE*)**

Las **estrategias de afrontamiento** fueron evaluadas con el cuestionario *Brief COPE*. Esta escala evalúa los esfuerzos conductuales y mentales, de manera manifiesta o encubierta, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y a los conflictos o dificultades que exceden a los recursos personales.

El COPE evalúa 14 estrategias distintas, de las que se obtuvieron las siguientes puntuaciones (en un rango de 0 a 4): afrontamiento activo (M = 3.1; DT = 0.6), planificación (M = 2.2; DT = 0.5), reinterpretación positiva (M = 2.9; DT = 0.7), aceptación (M = 2.8; DT = 0.7), humor (M = 2.3; DT = 0.9), religión (M = 1.4; DT = 0.6), apoyo emocional (M = 3.3; DT = 0.7), apoyo instrumental (M = 3.1; DT = 0.9), autodistracción (M = 2.6; DT = 0.7), negación (M = 1.7; DT = 0.7), expresión de emociones negativas (M = 3.0; DT = 0.7), uso de sustancias (M = 1.4; DT = 0.6), desvinculación comportamental (M = 1.7; DT = 0.7) y autoculpabilización (M = 2.1; DT = 1.6) para la muestra global.

El perfil de nuestros estudiantes indica que emplean en mayor medida el **apoyo emocional e instrumental, el afrontamiento activo y la expresión de emociones negativas**; es decir, buscan el apoyo emocional y la comprensión de sus amigos, con quienes se desahogan emocionalmente para descargar sus sentimientos y emociones, e inician acciones concretas para eliminar o reducir el estresor, buscando la ayuda y consejos de personas que les puedan ayudar.

Las estrategias de afrontamiento menos referidas en nuestra muestra serían el **uso de alcohol o alguna droga, la religión y la negación** ante el evento estresante, ver Tabla 13.

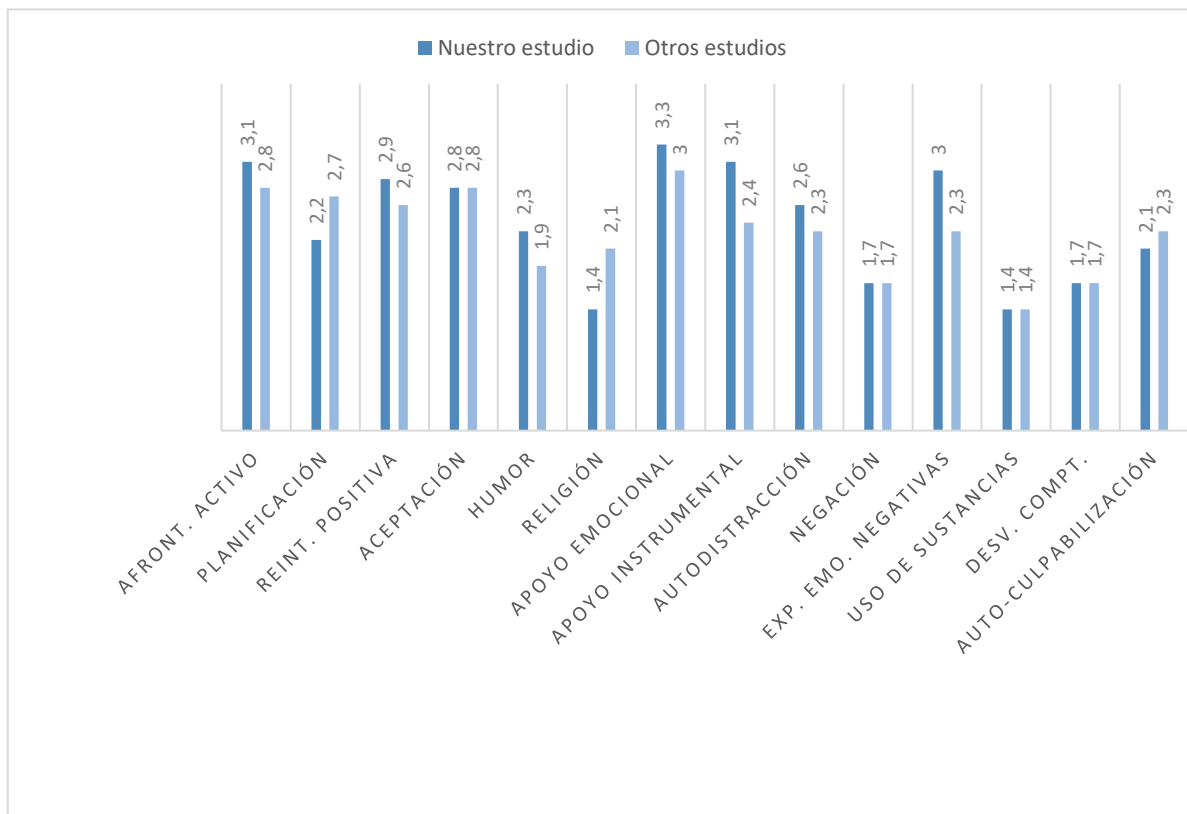
**Tabla 13.** Comparativa entre nuestro estudio y el estudio de Oporto (2017) en las estrategias de afrontamiento.

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio <sup>a</sup> M (DT)	t	p
<i>Brief COPE</i>				
- Afrontamiento activo	3.1 (0.6)	2.8 (0.7)	<b>14.158</b>	<b>0.001</b>
- Planificación	2.2 (0.5)	2.7 (0.7)	<b>-29.191</b>	<b>0.001</b>
- Reinterpretación positiva	2.9 (0.7)	2.6 (0.8)	<b>10.541</b>	<b>0.001</b>
- Aceptación	2.8 (0.7)	2.8 (0.7)	1.783	0.075
- Humor	2.3 (0.9)	1.9 (1.0)	<b>10.837</b>	<b>0.001</b>
- Religión	1.4 (0.6)	2.1 (1.0)	<b>-26.183</b>	<b>0.001</b>
- Apoyo emocional	3.3 (0.7)	3.0 (0.8)	<b>8.470</b>	<b>0.001</b>
- Apoyo instrumental	3.1 (0.9)	2.4 (0.8)	<b>20.111</b>	<b>0.001</b>
- Autodistracción	2.6 (0.7)	2.3 (0.7)	<b>9.513</b>	<b>0.001</b>
- Negación	1.7 (0.7)	1.7 (0.7)	0.813	0.417
- Expresión emociones negativas	3.0 (0.7)	2.3 (0.7)	<b>23.420</b>	<b>0.001</b>
- Uso de sustancias	1.4 (0.6)	1.4 (0.7)	0.614	0.315
- Desvinculación comportamental	1.7 (0.7)	1.7 (0.7)	0.514	0.275
- Culparse a sí mismo	2.1 (0.6)	2.3 (0.7)	<b>-5.837</b>	<b>0.001</b>

<sup>a</sup>Oporto, 2017, (n= 603)

Comparado con el estudio de Oporto (2017) las puntuaciones medias obtenidas por nuestros estudiantes son significativamente más elevadas en las estrategias de: afrontamiento activo ( $t = 14.158$ ;  $p < 0.001$ ), reinterpretación positiva ( $t = 10.541$ ,  $p < 0.001$ ), humor ( $t = 10.837$ ,  $p < 0.001$ ), apoyo emocional ( $t = 8.470$ ,  $p < 0.001$ ), apoyo instrumental ( $t = 20.111$ ,  $p < 0.001$ ), y expresión de emociones negativas ( $t = 23.420$ ,  $p < 0.001$ ). Y presentan puntuaciones más bajas que los estudiantes de la muestra de Oporto (2017) en estrategias como la planificación ( $t = -29.191$ ,  $p < 0.001$ ), la religión ( $t = -26.183$ ,  $p < 0.001$ ), y la autoculpabilización ( $t = -5.837$ ,  $p < 0.001$ ).

En este sentido nuestros estudiantes se enfrentan a los estresores empleando en mayor medida estrategias como: iniciar acciones directas para eliminar o reducir al estresor, búsqueda de apoyo búsqueda del lado positivo y favorable del problema para intentar encontrar una solución, y tendencia a expresar sus sentimientos con sus compañeros para ayudarse a soportar al estresor o reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, entre otras (ver Figura 14).



**Figura 14.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Oporto (2017) en las estrategias de afrontamiento.

#### ▪ Variables facilitadoras: Motivación de Logro

El cuestionario de **Motivación de Logro** (*Achievement Goal Questionnaire-Revised*, AGQ-R) ofrece cuatro subescalas: aproximación al rendimiento y a la maestría, y evitación del rendimiento y de la maestría. En cada una de ellas las puntuaciones globales fueron (rango de 1 a 7): aproximación a la maestría (M = 5.1; DT = 1.3), evitación al rendimiento (M = 4.6; DT = 1.3), evitación de la maestría (M = 4; DT = 1.5), y aproximación al rendimiento (M = 3.7; DT = 1.5). En este sentido nuestros estudiantes, al llevar a cabo cualquier tarea académica, actúan guiados primordialmente por elementos positivos como la **necesidad de tener éxito**, la motivación intrínseca o el **interés por la tarea** que se les ha propuesto. Ver Tabla 14.

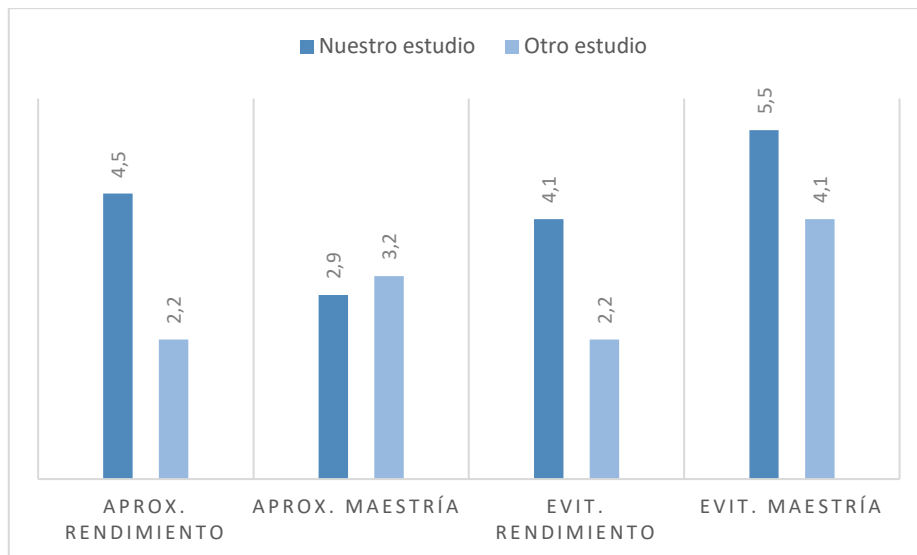
**Tabla 14.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Raccanello, Brondino, Pasini y De Bernardi (2014) en motivación de logro.

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio <sup>a</sup> M (DT)	t	p
<i>Achievement Goal Questionnaire-Revised</i> (AGQ-R)				
- Aproximación al rendimiento	4.5 (1.2)	2.2 (1.0)	<b>11.769</b>	<b>0.001</b>
- Aproximación a la maestría	2.9 (1.6)	3.2 (1.0)	<b>28.092</b>	<b>0.001</b>
- Evitación del rendimiento	4.1 (1.4)	2.2 (1.0)	<b>48.729</b>	<b>0.001</b>
- Evitación de la maestría	5.5 (1.2)	4.1 (0.7)	<b>16.442</b>	<b>0.001</b>

<sup>a</sup> Raccanello et al. (2014), (n= 77)

Comparando nuestros resultados con el estudio de los autores de la escala de motivación de logro en una muestra de universitarios de Educación (Raccanello, Brondino, Pasini y De Bernardi, 2014) se hallaron diferencias significativas con las obtenidas para las escalas de aproximación al rendimiento ( $t = 11.769$ ;  $p < 0.001$ ), aproximación a la maestría ( $t = 28.098$ ;  $p < 0.001$ ), evitación al rendimiento ( $t = 48.729$ ;  $p < 0.001$ ), y evitación a la maestría ( $t = 16.442$ ;  $p < 0.001$ ).

Nuestros estudiantes puntuaron significativamente más alto en aproximación al rendimiento, es decir, se guían en mayor medida por el logro de la competencia en relación a otros. Respecto a la aproximación a la maestría también puntúan más alto, mostrando que emplean más estrategias relacionadas con la necesidad de logro, la motivación intrínseca o el interés por la tarea. También puntuaron más alto en evitación al rendimiento y a la maestría, lo que indica que intentan evitar ser peores que los otros estudiantes y se preocupan por evitar realizar tareas que parezcan que no son capaces de realizar, ver Figura 15.



**Figura 15.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Raccanello et al. (2014), en motivación de logro.

#### ▪ Motivación académica y estrategias de aprendizaje

El cuestionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) mide la motivación y las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de contexto). Ofrece 6 perfiles de puntuaciones en las siguientes subescalas (rango 1 a 7): orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje, y ansiedad ante los exámenes. La puntuación global de nuestra muestra es más alta en creencias de control ( $M = 5.4$ ;  $DT = 1.1$ ), autoeficacia para el aprendizaje ( $M = 5.0$ ;  $DT = 1.1$ ) y orientación a metas intrínsecas ( $M = 4.8$ ;  $DT = 1.3$ ). Lo que indica que, tomados en conjunto nuestros estudiantes sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, que sus resultados dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar y su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas como el reto, la curiosidad y las ganas de aprender.

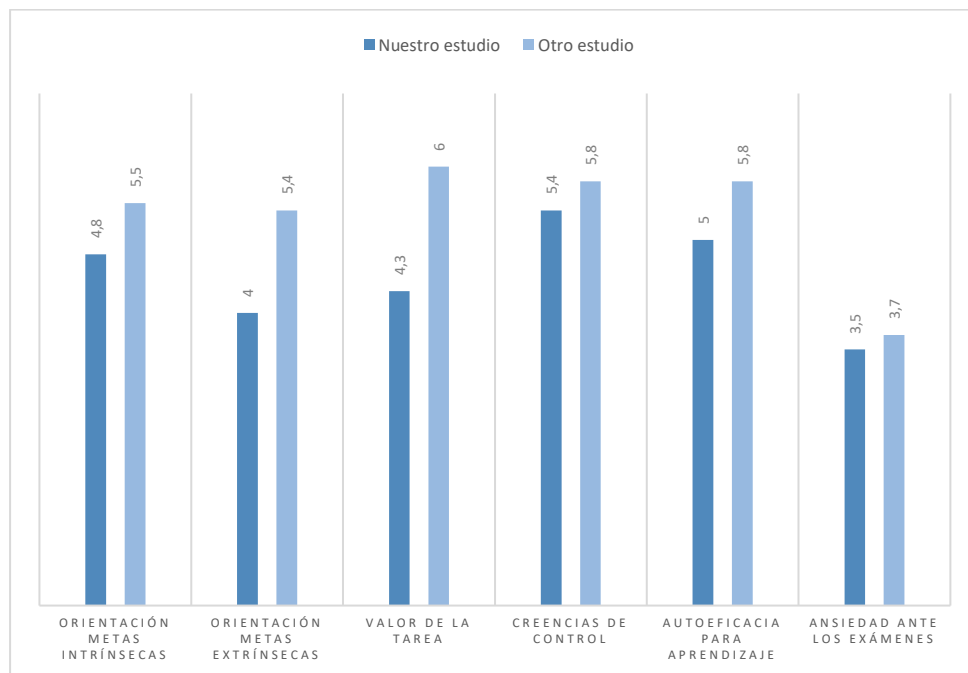
Las puntuaciones más bajas han sido las de las escalas de ansiedad hacia los exámenes ( $M = 3.5$ ;  $DT = 1.5$ ) y orientación a metas extrínsecas ( $M = 4.0$ ;  $DT = 1.5$ ), lo que indica que perciben una relación entre su implicación en tareas escolares y los resultados obtenidos no está orientados a una recompensa externa, y que no sienten demasiada preocupación por los exámenes. Ver Tabla 15.

**Tabla 15.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013) en Motivación Académica.

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio <sup>a</sup> M (DT)	t	p
<i>Escala de Motivación académica MSLQ</i>				
▪ Orientación a metas intrínsecas	4.8 (1.3)	5.5 (0.9)	<b>-11.342</b>	<b>0.001</b>
▪ Orientación a metas extrínsecas	4.0 (1.5)	5.4 (1.1)	<b>-22.777</b>	<b>0.001</b>
▪ Valor de tarea	4.3 (1.2)	6.0 (0.9)	<b>-33.684</b>	<b>0.001</b>
▪ Creencias de control	5.4 (1.1)	5.8 (0.8)	<b>-7.397</b>	<b>0.001</b>
▪ Autoeficacia para el aprendizaje	5.0 (1.1)	5.8 (0.8)	<b>-17.356</b>	<b>0.001</b>
▪ Ansiedad ante los exámenes	3.5 (1.5)	3.7 (1.3)	<b>-2.473</b>	<b>0.014</b>

<sup>a</sup>Ramírez et al. (2013) (n = 1140)

Comparando nuestros resultados con el estudio de Ramírez et al. (2013), se hallaron diferencias significativas en la puntuación obtenida para las escalas de orientación a metas intrínsecas ( $t = -11.342$ ;  $p < 0.001$ ), orientación a metas extrínsecas ( $t = -22.777$ ;  $p < 0.001$ ), valor de la tarea ( $t = -33.684$ ;  $p < 0.001$ ), creencias de control ( $t = -7.397$ ;  $p < 0.001$ ), autoeficacia para el aprendizaje ( $t = -17.356$ ;  $p < 0.001$ ), y ansiedad ante los exámenes ( $t = -2.473$ ;  $p = 0.014$ ). Ello indicaría que nuestros estudiantes presentarían puntuaciones más bajas en motivación académica que el otro grupo de estudiantes referidos. Ver Figura 16.

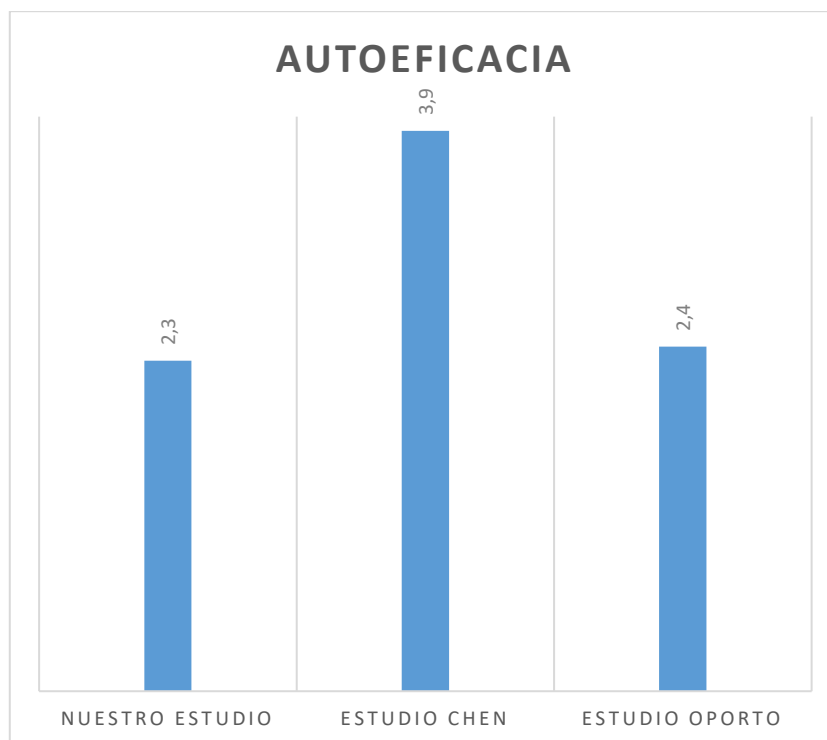


**Figura 16.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Ramírez et al. (2013) en Motivación Académica.

- **Autoeficacia**

La **autoeficacia** se midió con la escala *New General Self-Efficacy Scale* (NGSES), que evalúa la creencia en la propia capacidad de poder organizar y afrontar una situación con éxito. El conjunto de la muestra obtuvo una puntuación media de 2.3 (DT= 0.4, rango 1 a 4), es decir, se autoperciben como **moderadamente eficaces** a la hora de afrontar las tareas educativas.

Sin embargo, cuando comparamos las puntuaciones obtenidas de nuestros estudiantes con estudiantes universitarios del estudio de Chen, Gully y Eden (2001) que obtuvieron una media de 3.9 (DT = 0.5), nuestros estudiantes presentan puntuaciones significativamente más bajas ( $t = -79.599$ ,  $p < 0.001$ ), aunque similares a la muestra de estudiantes del estudio de Oporto (2017) que obtuvieron una media de 2.4 (DT = 0.4), sin hallar diferencias significativas entre ellos ( $t = -1.315$ ,  $p = 0.185$ ). En este sentido nuestros universitarios se perciben con menos capacidad de poder organizar y afrontar una situación con éxito que los estudiantes del estudio de Chen Gully y Eden (2001), pero similares a los estudiantes de Barcelona del estudio de Oporto. Ver Figura 17.



**Figura 17.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y los estudios de Chen, Gully y Eden (2001) y de Oporto (2017) en autoeficacia.

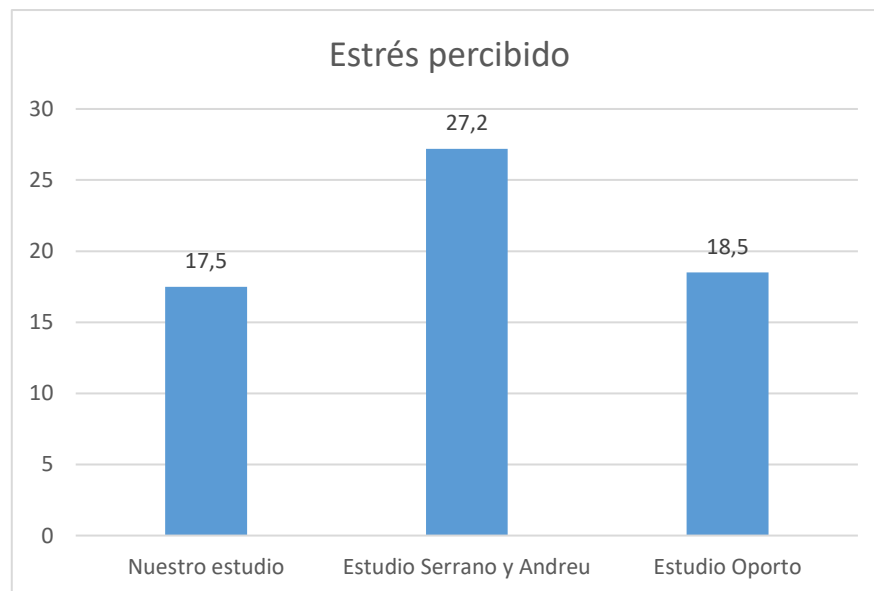


### ▪ Variables obstaculizadoras: estrés percibido

La *Escala de Estrés Percibido (PSS-10)* mide el grado en el que las situaciones de la vida son evaluadas como estresantes, es decir, si las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada.

Para la muestra global de nuestro estudio se obtiene una puntuación media de 17.5 y una desviación típica de 5.6 (rango 1 a 40), es decir, que los estudiantes presentaron un **estrés bajo**. Ver Figura 18.

En comparación con el estudio de Serrano y Andreu (2016), sus estudiantes obtuvieron una puntuación media de 27.2 (DT = 7.1), puntuaciones significativamente más elevadas que las obtenidas por los de nuestra muestra ( $t = -42.380$ ;  $p < 0.001$ ). En comparación con el estudio de Oporto (2017), sus estudiantes obtuvieron una puntuación media de 18.5 (DT = 6.4), puntuaciones significativamente más elevadas que las obtenidas por los nuestros ( $t = -4.182$ ;  $p < 0.001$ ). En este sentido nuestros alumnos perciben menos situaciones de la vida como estresantes, encuentran que su vida es predecible, controlable y no está sobrecargada.



**Figura 18.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y los estudios de Serrano y Andreu (2016) y de Oporto (2017) en estrés percibido (PSS-10)

▪ **Procrastinación**

La *Procrastination Assessment Scale-Student* (PASS) mide el grado el que los estudiantes demoran de forma habitual, intencional e innecesaria el inicio o finalización de las tareas académicas, lo que impide que los estudiantes alcancen sus metas. La procrastinación académica a corto plazo puede ir acompañada de bienestar, pero a largo plazo puede conducir a resultados negativos como ansiedad, estrés y depresión.

La escala PASS ofrece un factor de retrasar voluntariamente las acciones o decisiones, un segundo factor de vaguear y/o observar cómo pasa el tiempo, y cómo se retrasan las entregas, perder el tiempo, lo que no implica necesariamente una acción voluntaria para retrasarlo, y un factor global de procrastinación.

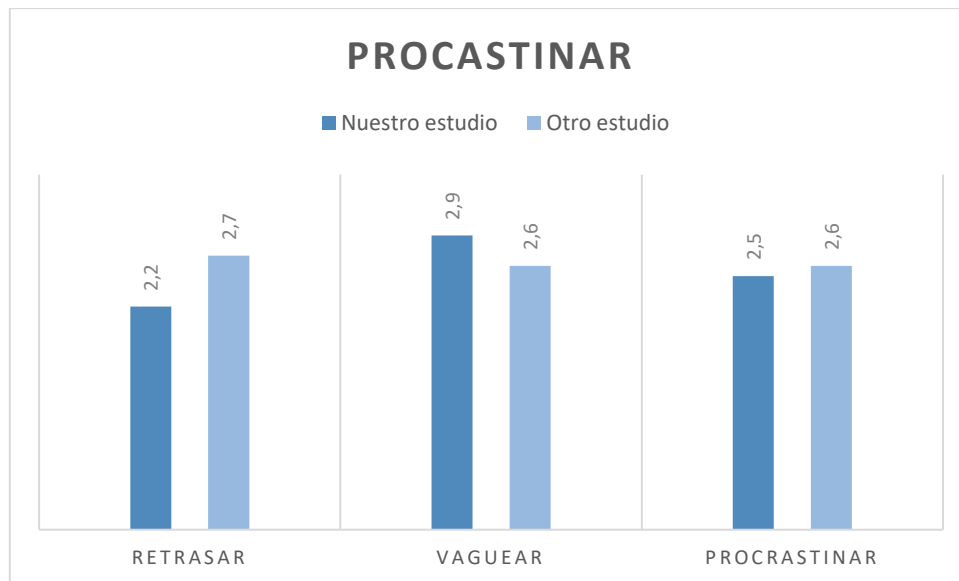
Para la muestra global de nuestro estudio, la puntuación media de la procrastinación fue de 2.5 y una desviación típica de 0.7 (rango 1 a 5) es decir, los estudiantes presentaron una procrastinación **promedio**, ver Tabla 16.

**Tabla 16.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Rebetez, Rochat, Barsics y Van der Linden (2014) en procrastinación.

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio <sup>a</sup> M (DT)	t	p
<i>Procrastinación</i>				
▪ Retrasar voluntariamente	2.2 (0.6)	2.7 (0.8)	<b>-17.938</b>	<b>0.001</b>
▪ Vaguear involuntariamente	2.9 (0.8)	2.3 (0.9)	<b>17.414</b>	<b>0.001</b>
▪ Procrastinación total	2.5 (0.7)	2.6 (0.8)	-2.182	0.238

<sup>a</sup> Rebetez et al. (2014) (n = 245)

En comparación con el estudio de Rebetez et al. (2014), sus estudiantes obtuvieron una puntuación media más alta en retrasar voluntariamente las tareas académica, con un promedio de 2.7 (DT = 0.8), puntuaciones significativamente más elevadas que las obtenidas por los nuestros (t = -17.938; p<0.001), aunque nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en vaguear o perder el tiempo innecesariamente más que los estudiantes del estudio de Rebetez et al. (2014) ( t= 17.414; p<0.001). No se hallaron diferencias significativas en la escala general de procrastinación, ver Figura 19.



**Figura 19.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Rebetez et al. (2014)

#### ▪ Malestar psicológico

El *Brief Symptom Inventory* (BSI) es un cuestionario para el *screening* de psicopatología en adultos. El cuestionario ofrece puntuaciones en varias escalas: somatización, ansiedad y depresión, y una escala general de malestar psicológico.

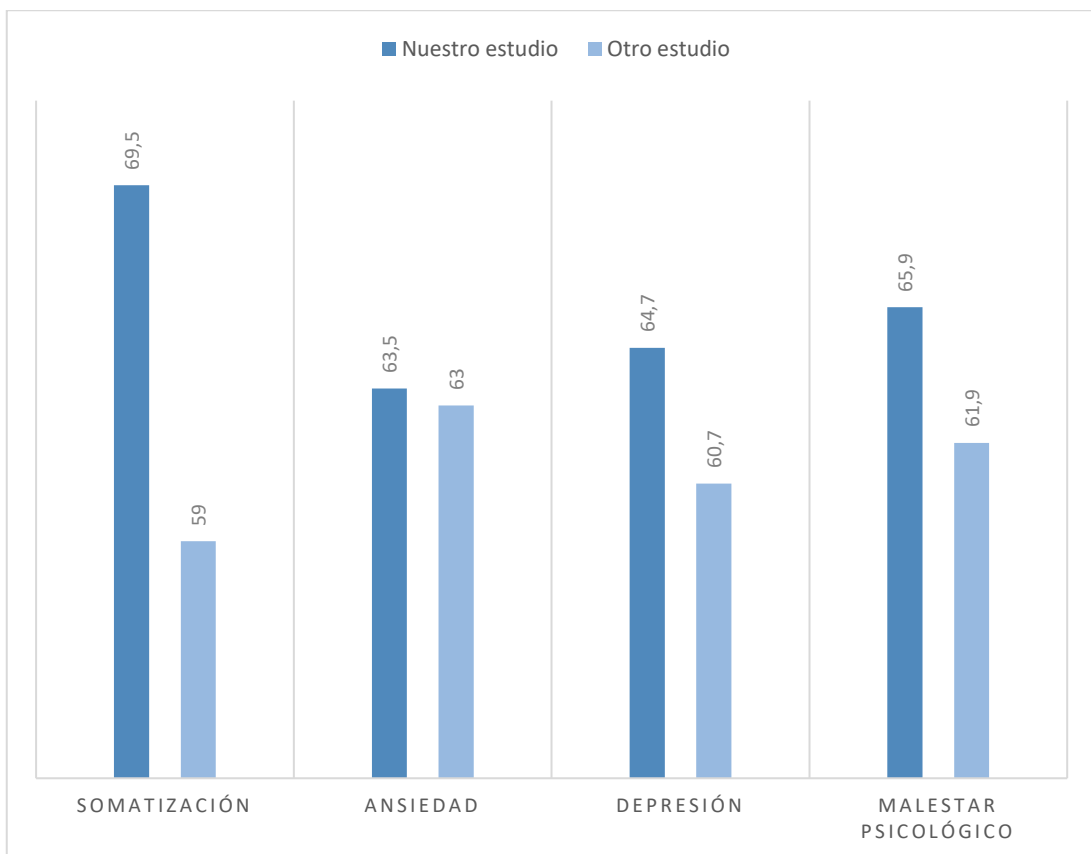
Los estudiantes de nuestro estudio obtuvieron las siguientes puntuaciones directas: somatización (M = 69.5; DT= 5.8), ansiedad (M = 63.5; DT= 4.7), depresión (M = 64.7; DT= 3.2) y malestar psicológico (M = 65.9; DT = 3.6). Nuestros estudiantes informarían de síntomas que indicarían un cierto grado de estrés. Ver Tabla 17.

**Tabla 17.** Comparativa entre nuestro estudio y el estudio de Gustems, Calderón, Calderón y Martín (2020) en malestar psicológico.

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio M (DT)	t	p
<i>Brief Symptom inventory</i>				
Somatización	69.5 (5.8)	59.0 (8.4)	<b>44.927</b>	<b>0.001</b>
Ansiedad	63.5 (4.7)	63.0 (6.9)	<b>2.718</b>	<b>0.007</b>
Depresión	64.7 (3.2)	60.7 (6.9)	<b>30.789</b>	<b>0.001</b>
Malestar psicológico	65.9 (3.6)	61.9 (7.2)	<b>28.613</b>	<b>0.001</b>

<sup>a</sup>Gustems et al. (2020) (n = 136)

Con respecto al análisis comparativo en el *Brief Symptom Inventory*, los resultados mostraron diferencias significativas en las escalas de somatización ( $t = 44.927$ ;  $p < 0.001$ ), ansiedad ( $t = 2.718$ ;  $p < 0.001$ ), depresión ( $t = 30.789$ ;  $p < 0.001$ ) y malestar psicológico ( $t = 28.613$ ;  $p < 0.001$ ). En este sentido observamos que los alumnos y alumnas de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de preocupación, ansiedad, soledad y sentimientos de inferioridad o inseguridad. Ver Figura 20.



**Figura 20.** Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Gustems et al. (2020) en malestar psicológico

A modo de resumen del presente apartado, presentamos el siguiente cuadro que muestra los resultados más significativos de la descripción de nuestra muestra (estudiantes de educación de la UB) en comparación con los resultados de otros estudios de universitarios con características similares.

VARIABLES	RESULTADOS DE LA MUESTRA EN LOS ESTUDIANTES DE LA UB	RESULTADOS DE OTROS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
<b>VARIABLES FACILITADORAS:</b>		
<b>Compromiso académico</b>	Según la <i>Escala de Compromiso académico</i> , el grado de esfuerzo, entusiasmo y conformidad se sitúa en un <b>rango medio</b> (DT = 1.1, rango 0 a 6).	Comparado con el estudio de <b>Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019)</b> con una muestra de 1502 universitarios, se hallaron diferencias significativas en las subescalas de <b>vigor</b> ( $t = -13.544$ , $p = 0.001$ ), <b>dedicación</b> ( $t = 8.278$ , $p = 0.001$ ) y <b>absorción</b> ( $t = 9.708$ , $p = 0.001$ )
<b>Conclusión:</b> Los estudiantes de la UB muestran mayor dedicación y están fuertemente involucrados en sus estudios, pero presentan niveles más bajos de energía y resiliencia mental, menos voluntad de dedicar esfuerzo y tiempo a los estudios, respecto a los estudiantes de otros estudios.		
<b>Nota media</b>	Los alumnos que mejor nota promedio tienen <b>son los de la doble titulación</b> (M = 8.0), seguido de los de Educación Primaria (M = 7.4) y Educación Infantil (M = 7.3), con diferencias significativas entre los alumnos de doble titulación y el resto ( $F = 21.031$ ; $p < 0.001$ ).	Comparado con el estudio de <b>Gustems, Calderón y Calderón (2019)</b> , con una muestra de 334 universitarios, los universitarios <b>obtienen puntuaciones más altas</b> ( $t = -3.210$ , $p < 0.001$ ) que los nuestros.
<b>Conclusión:</b> La nota media de los estudiantes de la UB es acorde con la distinta nota de acceso a los distintos grados universitarios: más baja en Educación Infantil, a continuación, Primaria y más alta para los del doble grado. Comparando nuestros resultados con el estudio de Gustems, Calderón y Calderón (2019) nuestro estudio presenta notas ligeramente inferiores ( $t = -3.210$ , $p < 0.001$ ) a los de la otra muestra de universitarios.		
<b>Estrategias de Afrontamiento</b>	Según el cuestionario <i>Brief COPE</i> , los estudiantes de la UB utilizan en mayor medida en <b>apoyo emocional</b> (M= 3.3; DT= 0.7), <b>apoyo instrumental</b> (M= 3.1; DT= 0.9), <b>afrontamiento activo</b> (M= 3.1; DT= 0.6) y <b>la expresión de emociones negativas</b> (M= 3.0; DT= 0.7). Mientras que las menos empleadas ante el evento estresante serían: <b>alcohol o alguna droga</b> (M= 1.4; DT= 0.6), <b>religión</b> (M= 1.4; DT= 0.6) y <b>la negación</b> (M= 1.7; DT= 0.7).	Comparado con el estudio de <b>Oporto (2017)</b> nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en: <b>afrontamiento activo</b> ( $t = 14.158$ ; $p < 0.001$ ), <b>reinterpretación positiva</b> ( $t = 10.541$ , $p < 0.001$ ), <b>humor</b> ( $t = 10.837$ , $p < 0.001$ ) <b>apoyo emocional</b> ( $t = 8.470$ , $p < 0.001$ ), <b>apoyo instrumental</b> ( $t = 20.111$ , $p < 0.001$ ) y <b>expresión de emociones negativas</b> ( $t = 23.420$ , $p < 0.001$ ), Y más bajas en estrategias de <b>planificación</b> ( $t = -29.191$ , $p < 0.001$ ), <b>religión</b> ( $t = -26.183$ , $p < 0.001$ ), y <b>autoculpabilización</b> ( $t = -5.837$ , $p < 0.001$ ).
<b>Conclusión:</b> Los estudiantes de la UB se enfrentan a los estresores utilizando estrategias como buscar apoyo del lado positivo del problema, expresar sus sentimientos con sus compañeros o iniciar acciones directas para eliminar o reducir al estresor.		

<b>Motivación de Logro</b>	Según el cuestionario de <b>Motivación de Logro</b> nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en <b>aproximación al rendimiento</b> (M = 3.7; DT = 1.5), <b>evitación al rendimiento</b> (M = 4.6; DT = 1.3) y <b>evitación de la maestría</b> (M = 4; DT = 1.5).	Comparado con el estudio <b>Raccanello, Brondino, Pasini y De Bernardi, (2014)</b> , nuestros estudiantes puntaron <b>más alto</b> en las escalas de <b>aproximación al rendimiento</b> (t= 11.769; p<0.001), <b>aproximación a la maestría</b> (t= 28.098; p<0.001), <b>evitación al rendimiento</b> (t= 48.729; p<0.001), y <b>evitación a la maestría</b> (t= 16.442; p<0.001).
<b>Conclusión:</b> Los resultados indican que los estudiantes de la UB se guían en mayor medida por el logro de la competencia en relación a otros, emplean más estrategias relacionadas con la necesidad de logro, la motivación intrínseca o el interés por la tarea, intentan evitar ser peores que los otros estudiantes y se preocupan por evitar tareas que parezcan que no son capaces de realizar.		
<b>Motivación académica y Estrategias de aprendizaje</b>	Según el cuestionario MSLQ, nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en <b>creencias de control</b> (M= 5.4; DT= 1.1), <b>autoeficacia para el aprendizaje</b> (M= 5.0; DT= 1.1) <b>orientación a metas intrínsecas</b> (M= 4.8; DT= 1.3).	Comparando con el estudio el estudio de <b>Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013)</b> , se hallaron diferencias significativas con la puntuación obtenida para las escalas de <b>orientación a metas intrínsecas</b> (t= -11.342; p<0.001), <b>orientación a metas extrínsecas</b> (t= -22.777; p<0.001), <b>valor de la tarea</b> (t= -33.684; p<0.001), <b>creencias de control</b> (t= -7.397; p<0.001), <b>autoeficacia para el aprendizaje</b> (t= -17.356; p<0.001) y <b>ansiedad ante los exámenes</b> (t= -2.473; p= 0.014).
<b>Conclusión:</b> Según el cuestionario MSLQ, los estudiantes de la UB tienen habilidades para afrontar la tarea académica, sus resultados dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar y su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas como el reto, la curiosidad y las ganas de aprender. No obstante, en comparación con otros estudios, los estudiantes de la UB presentarían puntuaciones más bajas en motivación académica que el otro grupo de estudiantes referidos.		
<b>Autoeficacia</b>	De acuerdo con la escala <i>New General Self-Efficacy Scale</i> (NGSES), el conjunto de la muestra obtuvo una puntuación media de 2.3 (DT= 0.4, rango 1 a 4), es decir, se autoperciben como <b>moderadamente eficaces</b> a la hora de afrontar las tareas educativas.	Comparado con los estudios de: <b>-Chen, Gully y Eden (2001)</b> : nuestros estudiantes presentan puntuaciones significativamente más bajas (t= -79.599, p<0.001), <b>-Oporto (2017)</b> : nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones similares a las de este estudio, sin hallar diferencias significativas entre ellos (t= -1.315, p= 0.185).
<b>Conclusión:</b> Los universitarios de la UB se perciben con menos capacidad de poder organizar y afrontar una situación con éxito que los estudiantes del estudio de Chen et al., pero similares a los estudiantes del estudio de Oporto.		
<b>VARIABLES OBSTACULIZADORAS</b>		
<b>Estrés percibido</b>	Según los resultados obtenidos en la Escala de Estrés Percibido (PSS-10) nuestros estudiantes presentaron un <b>estrés bajo</b> (17.5).	En comparación con los estudios: <b>-Serrano y Andreu (2016)</b> , obtuvieron puntuaciones <b>más altas</b> que los de la UB (t= -42.380; p<0.001).

		- <b>Oporto (2017)</b> , obtuvieron puntuaciones significativamente más <b>elevadas</b> que las obtenidas por los nuestros ( $t= -4.182$ ; $p<0.001$ ).
<b>Conclusión:</b> Los estudiantes de la UB perciben menos situaciones de la vida como estresantes, encuentran que su vida es predecible, controlable y no está sobrecargada.		
<b>Procrastinación</b>	Según los resultados obtenidos en la escala <i>Procrastination assessment scale-student</i> (PASS) nuestros los estudiantes presentaron una procrastinación <b>promedio</b> (2.5)	En comparación con el estudio <b>Rebetez, Rochat, Barsics, Van der Linden (2014)</b> , sus estudiantes obtuvieron puntuaciones significativamente <b>más altas</b> que los nuestros ( $t= -17.414$ ; $p<0.001$ ).
<b>Conclusión:</b> Comparando con el estudio anterior, no se hallaron diferencias significativas en la escala general de procrastinación entre los estudiantes de la UB y la muestra del estudio.		
<b>Malestar psicológico</b>	Según los resultados obtenidos en el cuestionario <i>Brief Symptom Inventory</i> (BSI) los estudiantes de la UB presentan síntomas que indicarían un <b>cierto grado de estrés</b> .	En comparación con el estudio de <b>Gustems, Calderón, Calderón y Martín (2020)</b> los resultados mostraron diferencias significativas en las escalas de <b>somatización</b> ( $t= 44.927$ ; $p<0.001$ ), <b>ansiedad</b> ( $t= 2.718$ ; $p<0.001$ ), <b>depresión</b> ( $t= 30.789$ ; $p<0.001$ ) y <b>malestar psicológico</b> ( $t= 28.613$ ; $p<0.001$ ).
<b>Conclusión:</b> Los estudiantes de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de preocupación, ansiedad, soledad y sentimientos de inferioridad o inseguridad.		

## 4.2 Análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en las variables estudiadas

El segundo objetivo específico de nuestra investigación consiste en estudiar las diferencias entre hombres y mujeres en las variables seleccionadas (compromiso académico, nota media, estrategias de afrontamiento, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia, estrés percibido, procrastinación y malestar psicológico).

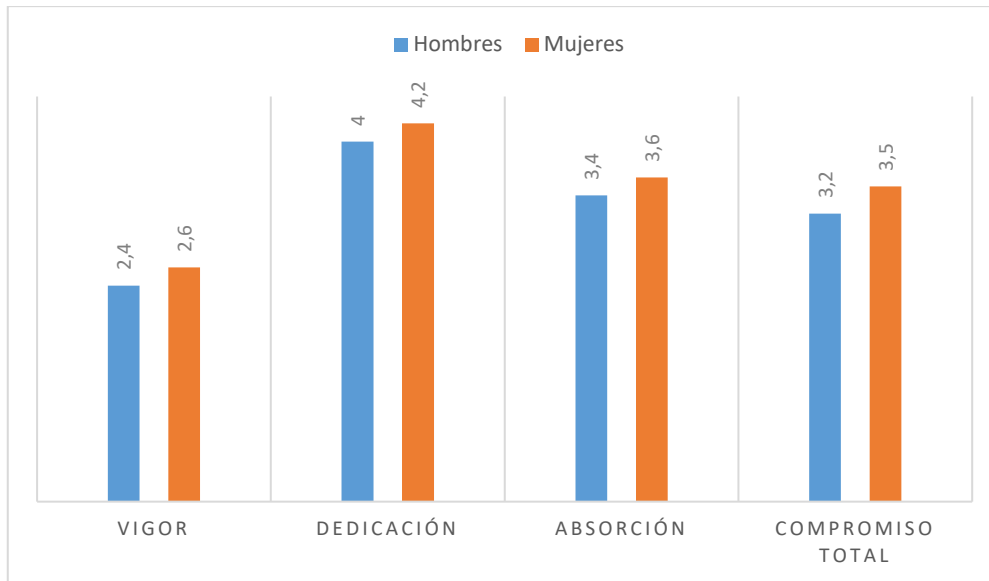
En el caso de la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres se interpretará la magnitud del tamaño de dichas diferencias con eta al cuadrado parcial, tomando los baremos descritos por el Cohen en 1992: una eta cuadrada en torno a 0.01 (tamaño del efecto pequeño), que una eta cuadrada en torno a 0.06 (tamaño del efecto mediano) y una eta cuadrada superior a 0.14 indicaría un tamaño del efecto grande.

Respecto al **compromiso académico**, no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en vigor, dedicación, absorción y compromiso académico. Es decir, ambos muestran el mismo nivel de esfuerzo, conformidad y entusiasmo con lo que hacen. Ver Tabla 18 y Figura 21.

**Tabla 18.** Puntuaciones comparativas entre hombres y mujeres, en compromiso académico

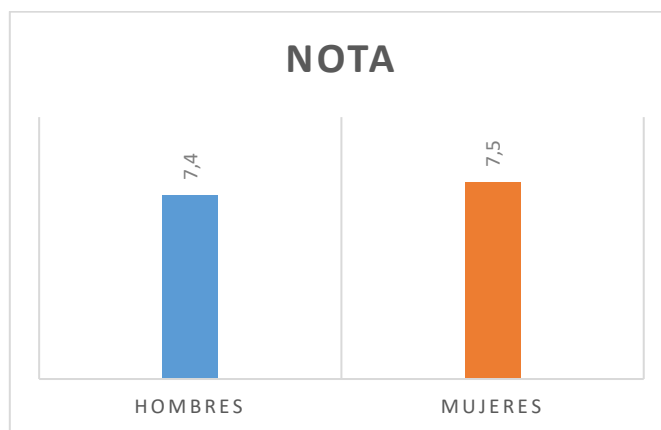
Variable	Hombre M (DT)	Mujer M (DT)	F	p	Tamaño del efecto
<i>Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9)</i>					
- Vigor	2.4 (1.2)	2.6 (1.2)	3.093	0.079	---
- Dedicación	4.0 (1.2)	4.2 (1.2)	1.878	0.171	---
- Absorción	3.4 (1.0)	3.6 (1.1)	3.496	0.062	---
- Compromiso total	3.2 (1.0)	3.5 (1.0)	3.912	0.060	---





**Figura 21.** Compromiso académico de hombres y mujeres

Respecto a la **nota media**, los hombres obtuvieron una nota media de 7.4 (DT = 0.6) y las mujeres una nota de 7.5 (DT = 0.6), no se hallaron diferencias entre ambos grupos ( $p = 0.430$ ). Ver Figura 22.



**Figura 22.** Nota media de hombres y mujeres.

- **Estrategias de afrontamiento**

Como ya se ha mencionado, la escala de afrontamiento (COPE) evalúa los esfuerzos conductuales y mentales, de manera manifiesta o encubierta, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y a los conflictos o dificultades que exceden los recursos personales.

Las cuatro estrategias con puntuaciones más altas en hombres fueron: el afrontamiento activo, la aceptación y el apoyo emocional e instrumental. En mujeres fueron: el apoyo emocional, el apoyo instrumental, la expresión de emociones negativas y el afrontamiento activo. Las estrategias menos utilizadas en hombres y en mujeres fueron la religión y la desvinculación comportamental (ver Tabla 19).

En este sentido parece que las alumnas y alumnos recurren a la búsqueda de una persona que les brinde comprensión ante una dificultad, planean acciones concretas para hacer frente a un estresor y están en contacto con la realidad sin negar que el evento estresante exista. Como estrategias a emplear en último lugar recurrirían a la religión o a desvincularse del problema para soportar la situación.

**Tabla 19.** Puntuaciones en estrategias de afrontamiento y comparación entre hombres y mujeres.

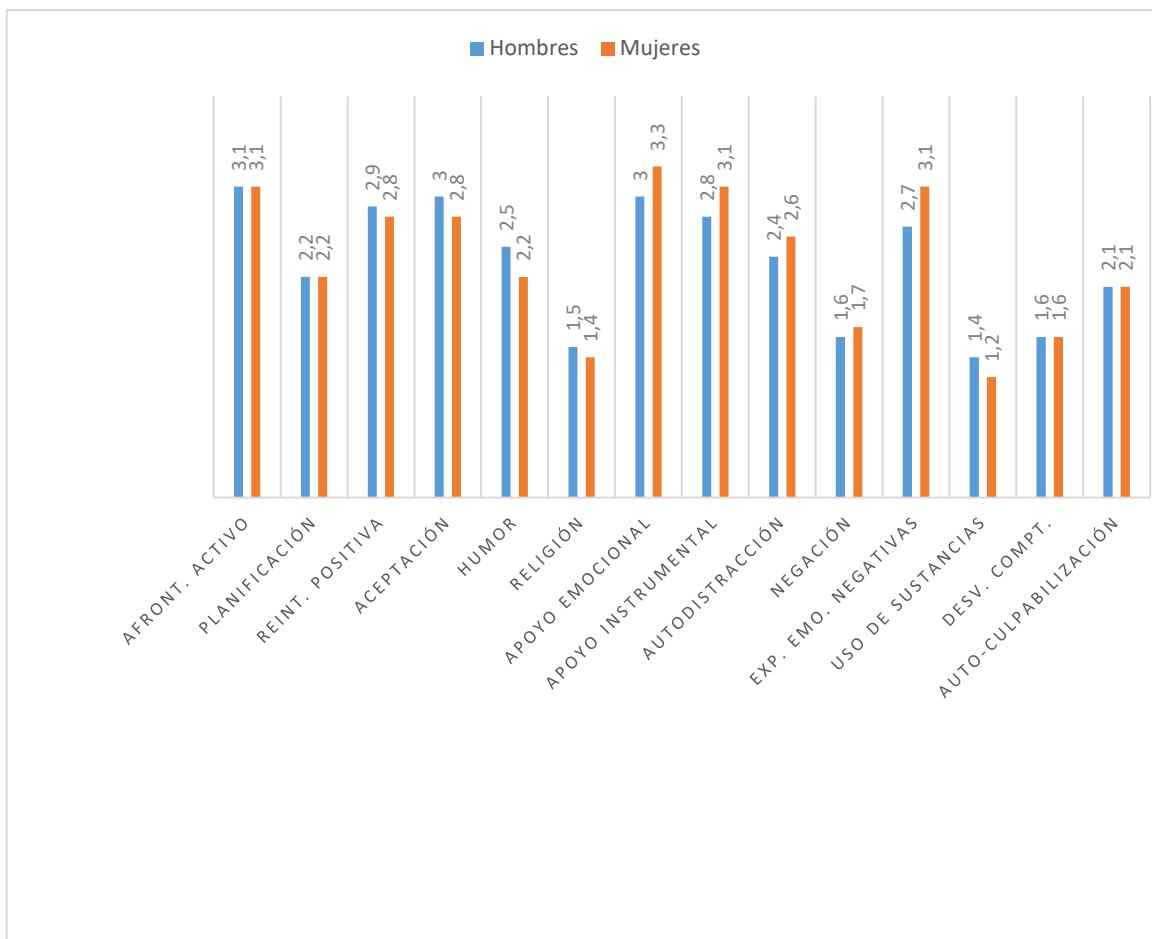
Variable	Hombres (n= 105) M (DT)	Mujeres (n=505) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Brief COPE</i>					
Afrontamiento activo	3.1 (0.5)	3.1 (0.5)	0.022	0.063	---
Planificación	2.2 (0.5)	2.2 (0.5)	0.169	0.613	---
Reinterpretación positiva	2.9 (0.6)	2.8 (0.7)	0.285	0.594	---
Aceptación	<b>3.0 (0.6)</b>	2.8 (0.7)	<b>8.629</b>	<b>0.03*</b>	<b>0.014</b>
Humor	<b>2.5 (0.9)</b>	2.2 (0.9)	<b>9.557</b>	<b>0.02*</b>	<b>0.015</b>
Religión	1.5 (0.5)	1.4 (0.5)	0.837	0.361	---
Apoyo emocional	3.0 (0.8)	<b>3.3 (0.7)</b>	<b>7.454</b>	<b>0.001*</b>	<b>0.021</b>
Apoyo instrumental	2.8 (1.0)	<b>3.1 (0.8)</b>	<b>10.347</b>	<b>0.001*</b>	<b>0.017</b>
Autodistracción	2.4 (0.7)	<b>2.6 (0.7)</b>	<b>4.411</b>	<b>0.036*</b>	<b>0.007</b>
Negación	1.6 (0.6)	1.7 (0.7)	1.787	0.182	---
Expresión emociones negativas	2.7 (0.9)	<b>3.1 (0.7)</b>	<b>18.347</b>	<b>0.001*</b>	<b>0.029</b>
Uso de sustancias	<b>1.4 (0.7)</b>	1.2 /0.5)	<b>9.562</b>	<b>0.002*</b>	<b>0.015</b>
Desvinculación comportamental	1.6 (0.6)	1.6 (0.6)	0.321	0.571	---
Autoculpabilización	2.1 (0.6)	2.1 (0.6)	0.531	0.467	---

*Nota: p\* < 0.05*

Se registraron diferencias significativas en el uso de algunas estrategias. Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en apoyo emocional ( $F = 7.454$ ;  $p = 0.021$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.021), apoyo instrumental ( $F = 10.347$ ;  $p = 0.017$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.017), auto distracción ( $F = 4.411$ ;  $p = 0.036$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.007), y expresión de emociones negativas ( $F = 18.347$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado=

0.029), hecho que indica que emplean en mayor medida estrategias que buscan conseguir apoyo emocional, simpatía y comprensión ante la solución de problemas.

Los hombres informaron de puntuaciones significativamente más altas en: aceptación ( $F = 8.629$ ;  $p = 0.030$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.014), humor ( $F = 9.557$ ;  $p = 0.020$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.015), y uso de sustancias, que las mujeres ( $F = 9.562$ ;  $p < 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.021), es decir, emplean en mayor medida el hecho de hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burla de la misma así como el consumo de alcohol u otras sustancias con el fin de ayudarse a soportar el estresor. Ver Figura 23.



**Figura 23.** Estrategias de afrontamiento de hombres y mujeres.

▪ **Variables facilitadoras: motivación de logro y motivación académica**

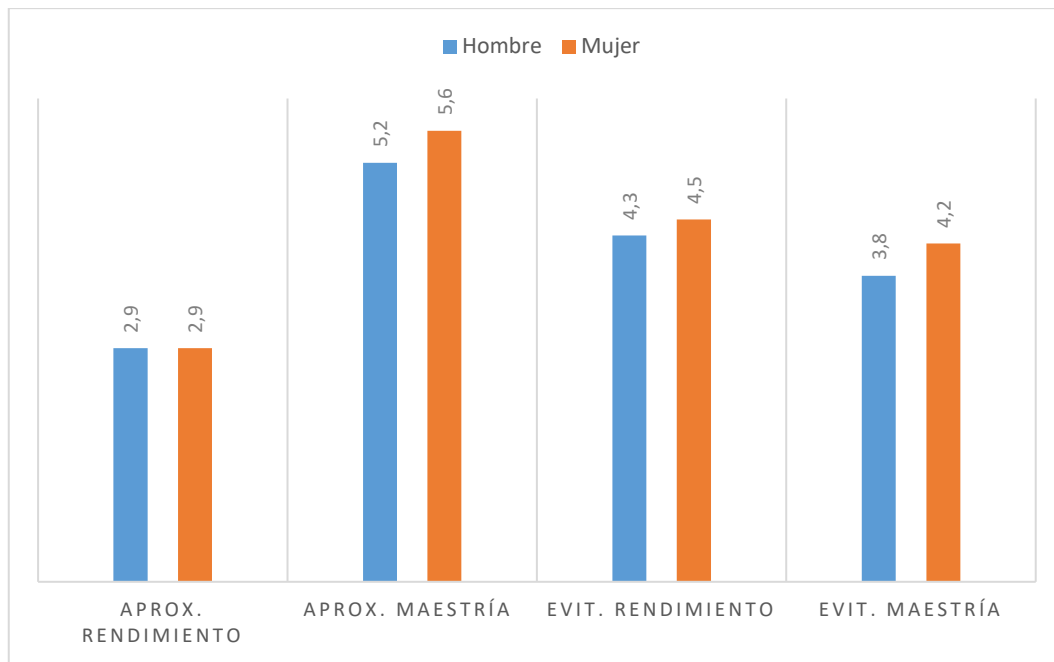
Respecto a la escala de **motivación de logro** los hombres obtuvieron las puntuaciones más altas en las escalas de aproximación a la maestría ( $M = 4.9$ ;  $DT = 1.2$ ) al igual que las mujeres ( $M = 5.6$ ;  $DT = 1.1$ ). En este sentido tanto los chicos como las chicas se centrarían en conseguir tener éxito en una tarea principalmente por motivación intrínseca e interés en la actividad. La segunda escala más puntuada en hombres es la evitación del rendimiento ( $M = 4.3$ ;  $DT = 1.2$ ) y también en las mujeres ( $M = 4.5$ ;  $DT = 1.1$ ), indicando con ello que también recurren a la evitación del fracaso en comparación con los demás y a los intentos por hacer que éste no se dé, lo que disminuiría su implicación en la tarea e interés, generándoles en ocasiones emociones negativas y ansiedad. Ver Tabla 20.

**Tabla 20.** Puntuaciones en motivación de logro en hombres y mujeres

Variable	Hombres (n= 105) M (DT)	Mujeres (n=505) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Achievement Goal Questionnaire-Revised</i>					
Aproximación al rendimiento	2.9 (1.7)	2.9 (1.5)	0.009	0.925	---
Aproximación a la maestría	5.2 (1.2)	<b>5.6 (1.1)</b>	<b>8.436</b>	<b>0.004*</b>	<b>0.014</b>
Evitación del rendimiento	4.3 (1.2)	4.5 (1.1)	3.715	0.054	---
Evitación de la maestría	3.8 (1.5)	<b>4.2 (1.4)</b>	<b>4.908</b>	<b>0.027*</b>	<b>0.08</b>

*Nota:  $p^* < 0.05$*

Las mujeres mostraron puntuaciones significativamente más altas que los hombres en aproximación a la maestría ( $F = 8.436$ ;  $p = 0.004$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.014), es decir, se centran significativamente más en lograr el éxito en la tarea y la competencia a nivel personal, superándose a sí mismas, independientemente de la ejecución del grupo. En evitación de la maestría, las mujeres puntuaron significativamente por encima que los hombres ( $F = 4.908$ ;  $p = 0.027$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.08). Ver Figura 24.



**Figura 24.** Motivación de logro de hombres y mujeres.

En **Motivación Académica**, tanto hombres como mujeres puntuaron más alto en creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas. Lo que indica que, tomados en conjunto nuestros estudiantes, sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, que sus resultados dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar y que su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas como el reto, la curiosidad y las ganas de aprender.

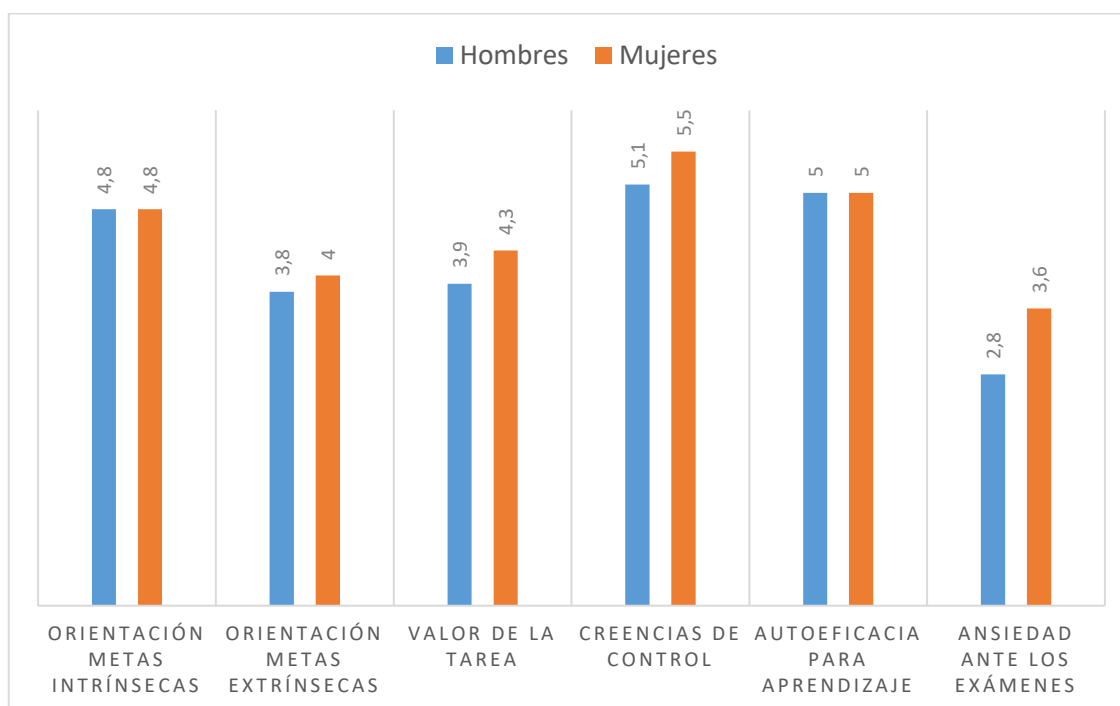
Las puntuaciones más bajas están en las escalas de ansiedad hacia los exámenes y orientación a metas extrínsecas en ambos sexos, lo que indica que perciben una relación entre su implicación en tareas escolares y los resultados obtenidos no está orientado a una recompensa externa, y que no sienten demasiada preocupación por los exámenes. Ver Tabla 21.

**Tabla 21.** Puntuaciones en motivación académica en hombres y mujeres

Variable	Hombres (n= 105) M (DT)	Mujeres (n=505) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Escala de Motivación académica MSLQ</i>					
Orientación a metas intrínsecas	4.8 (1.3)	4.8 (1.3)	0.003	0.957	---
Orientación a metas extrínsecas	3.8 (1.6)	4.0 (1.4)	1.690	0.194	---
Valor de tarea	3.9 (1.1)	<b>4.3 (1.2)</b>	<b>8.162</b>	<b>0.04*</b>	<b>0.013</b>
Creencias de control	5.1 (1.3)	<b>5.5 (1.0)</b>	<b>7.647</b>	<b>0.06*</b>	<b>0.012</b>
Autoeficacia para el aprendizaje	5.0 (1.2)	5.0 (1.0)	0.017	0.896	---
Ansiedad hacia los exámenes	2.8 (1.4)	<b>3.6 (1.5)</b>	<b>25.802</b>	<b>0.001*</b>	<b>0.041</b>

*Nota: p\* < 0.05*

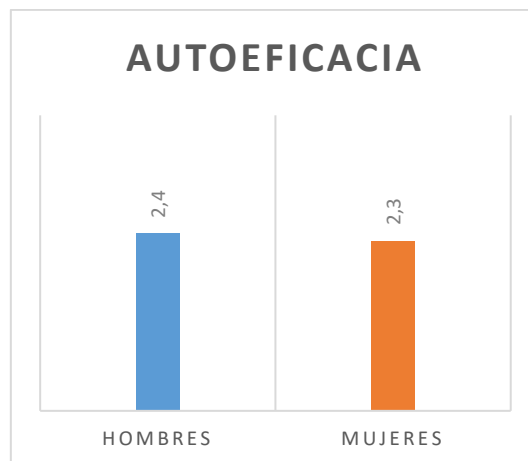
Las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en creencias de control ( $F = 7.647$ ;  $p = 0.06$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.012), valor de la tarea ( $F = 8.162$ ;  $p = 0.004$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.013), y ansiedad hacia los exámenes ( $F = 25.802$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.041). Ver Figura 25.



**Figura 25.** Motivación académica de hombres y mujeres.

- **Autoeficacia**

En **autoeficacia**, los hombres informan de puntuaciones ligeramente más altas ( $M = 2.4$ ;  $DT = 0.4$ ) que las mujeres ( $M = 2.3$ ;  $DT = 0.46$ ), sin que haya diferencias significativas entre ambos. Ello indica que poseen el mismo grado moderado de creencias en su capacidad para encarar cualquier situación con una alta probabilidad de éxito, al tiempo que organizan mejor sus recursos personales. Ver Figura 26.

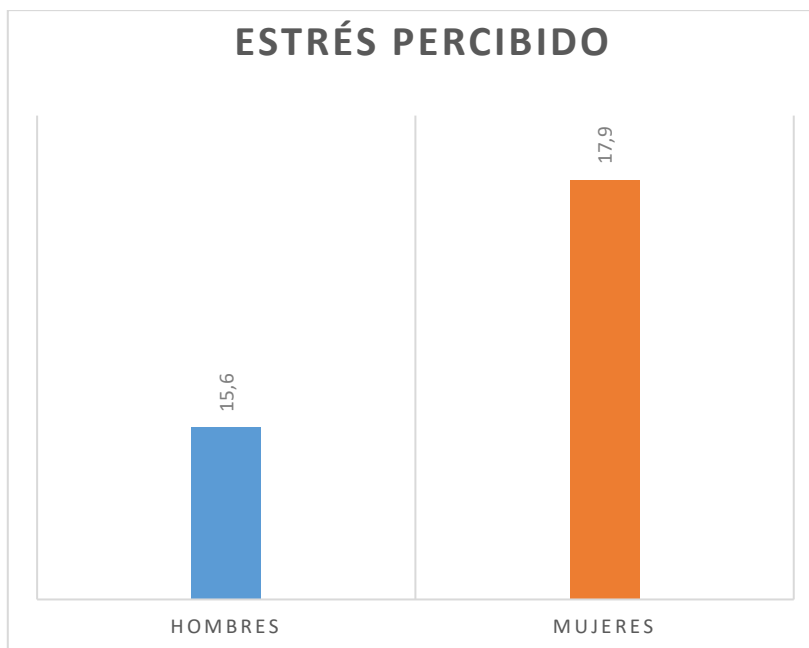


**Figura 26.** Autoeficacia de hombres y mujeres.

- **Variables obstaculizadoras: estrés percibido, procrastinación y malestar psicológico**

En **estrés percibido**, las mujeres señalan puntuaciones más elevadas ( $M = 17.9$ ,  $DT = 5.5$ ) que los hombres ( $M = 15.6$ ;  $DT = 5.5$ ,  $F = 14.644$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado =  $0.024$ ), siendo el tamaño de la diferencia moderado.

Esto indica que las mujeres perciben en mayor medida que los hombres su vida como impredecible, incontrolable o sobrecargada. Ver Figura 27.



**Figura 27.** Estrés percibido de hombres y mujeres.

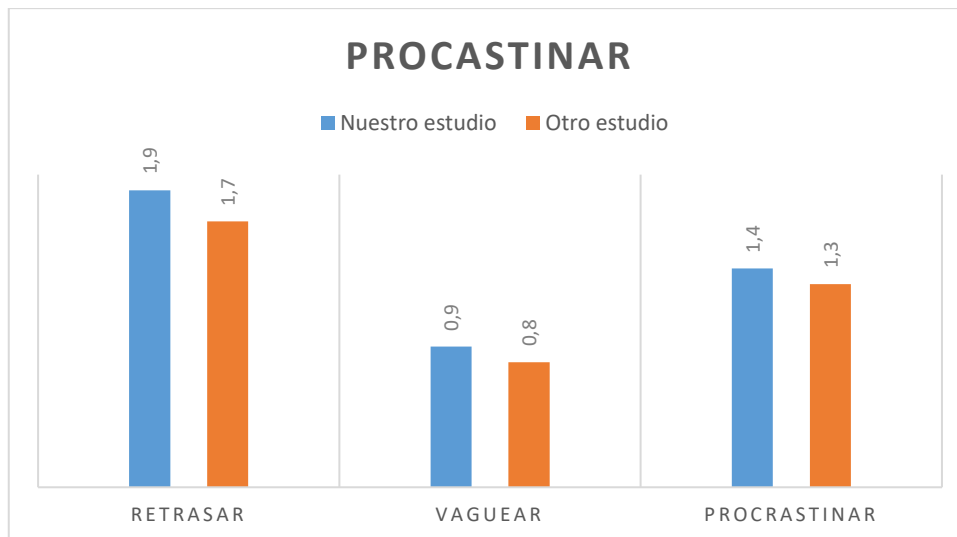
En **procrastinación**, tanto hombres como mujeres presentan puntuaciones más elevadas en retrasar voluntariamente las actividades académicas. No se hallaron diferencias significativas en la procrastinación entre hombres y mujeres. Ver Tabla 22 y Figura 28.

**Tabla 22.** Puntuaciones en procrastinación en hombres y mujeres

Variable	Hombres (n= 105) M (DT)	Mujeres (n=505) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Procrastinación</i>					
Retrasar voluntariamente	1.9 (0.7)	1.7 (0.8)	1.826	0.177	---
Vaguear involuntariamente	0.9 (0.7)	0.8 (0.7)	0.963	0.327	---
Procrastinación total	1.4 (0.6)	1.3 (0.7)	1.791	0.181	---

*Nota:* BSI puntuación T





**Figura 28.** Procrastinar en hombres y mujeres.

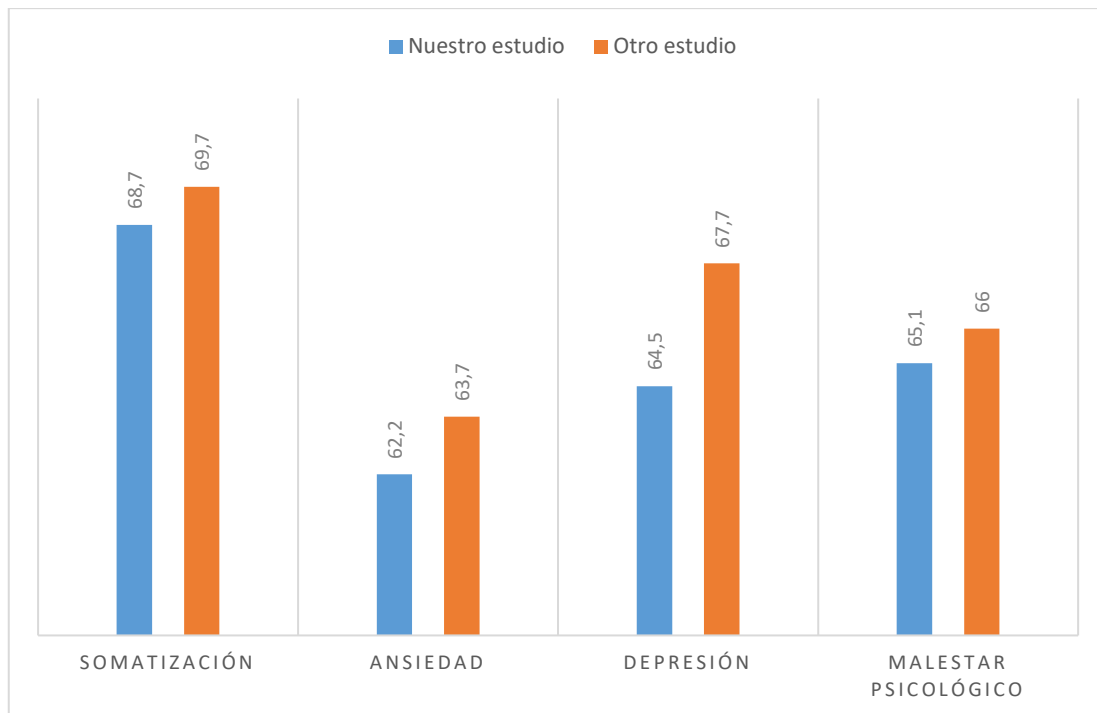
En **malestar psicológico** (*Brief Symptom Inventory*), tanto hombres como mujeres presentan puntuaciones más elevadas en somatización, lo que indicaría un cierto grado de estrés. Ver Tabla 23.

**Tabla 23.** Puntuaciones en malestar psicológico en hombres y mujeres.

Variable	Hombres (n= 337) M (DT)	Mujeres (n=266) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Brief Symptom inventory</i>					
Somatización	68.7 (5.6)	69.7 (5.8)	2.810	0.094	---
Ansiedad	62.2 (4.8)	<b>63.7 (4.7)</b>	<b>8.407</b>	<b>0.004</b>	<b>0.014</b>
Depresión	64.5 (2.9)	67.7 (3.2)	0.529	0.467	---
Malestar psicológico	65.1 (3.4)	<b>66.0 (3.6)</b>	<b>6.066</b>	<b>0.014</b>	<b>0.010</b>

*Nota:* BSI puntuación T

Las mujeres presentan más síntomas de ansiedad ( $F = 8.407$ ;  $p = 0.004$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.014), y malestar psicológico ( $F = 6.066$ ;  $p = 0.014$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.010), que los hombres. Las alumnas de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de preocupación, ansiedad, y sentimientos de inferioridad o inseguridad Ver Figura 29.



**Figura 29.** Puntuación del BSI de hombres y mujeres.

Como resumen de este apartado y de acuerdo con el segundo objetivo de nuestra investigación, hallamos **diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables de estrategias de afrontamiento, estrés percibido y malestar psicológico.**

En la variable de estrategia de afrontamiento, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres en apoyo emocional ( $F = 7.454$ ;  $p = 0.021$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.021), apoyo instrumental ( $F = 10.347$ ;  $p = 0.017$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.017), auto distracción ( $F = 4.411$ ;  $p = 0.036$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.007), y expresión de emociones negativas ( $F = 18.347$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.029).

Y los hombres informaron de puntuaciones significativamente más altas en aceptación ( $F = 8.629$ ;  $p = 0.030$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.014), humor ( $F = 9.557$ ;  $p = 0.020$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.015), y uso de sustancias, que las mujeres.

En la variable del estrés percibido, las mujeres señalan puntuaciones más elevadas ( $M = 17.9$ ,  $DT = 5.5$ ) que los hombres ( $M = 15.6$ ;  $DT = 5.5$ ,  $F = 14.644$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.024), siendo el tamaño de la diferencia moderado. Y en la variable del malestar psicológico, las mujeres presentan más síntomas de ansiedad ( $F = 8.407$ ;  $p = 0.004$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.014), y malestar psicológico ( $F = 6.066$ ;  $p = 0.014$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.010), que los hombres.

Por otra parte, **no se han encontrado diferencias** relevantes entre hombres y mujeres en las variables de **compromiso académico, nota media, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia y procrastinación.**

#### **4.3 Identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en la muestra**

Como ya se ha mencionado, el tercer objetivo específico de nuestra investigación busca indagar acerca de la relación entre el compromiso académico y el resto de variables facilitadoras y obstaculizadoras que se han tomado en consideración. Para ello se ha llevado a cabo una correlación de Pearson entre compromiso académico y dichas variables.

En su descripción, primero se señalarán aquellas correlaciones significativas entre compromiso y las variables facilitadoras y obstaculizadoras y en segundo lugar entre la nota media y dichas variables. Para su interpretación se considerará una correlación muy baja con un índice entre 0.01 y 0.19, correlación baja entre 0.2 y 0.39, correlación moderada entre un 0.40 y 0.69, correlación alta entre 0.7 y 0.89 y correlación muy alta entre 0.9 y 1 (Leblanc y Cox, 2017).

##### **a) Correlación entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio**

En el análisis de correlaciones entre el compromiso académico con el resto de variables, en la muestra total se detectaron correlaciones bastante significativas (ver Tabla 24). A continuación, se describirán cada una de ellas, empezando por las facilitadoras y terminando por las obstaculizadoras, no sin antes destacar la correlación hallada entre **el compromiso y el rendimiento académico** (la nota media del curso anterior) que fue positiva ( $r = 0.237$ ;  $p < 0.001$ ) y con el **nivel socioeconómico** ( $r = 0.144$ ,  $p < 0.001$ ), así como en sus subescalas **vigor** ( $r = 0.238$ ;  $p < 0.001$ ), **dedicación** ( $r = 0.179$ ,  $p < 0.001$ ) y **absorción** ( $r = 0.210$ ,  $p < 0.001$ ) del compromiso académico. En esta línea, parece que los alumnos con niveles más elevados de compromiso también presentan mejores calificaciones. Consecuentemente parece que aquellos alumnos cuyo nivel socioeconómico familiar es más elevado tienden a presentar mejores calificaciones.

El **compromiso académico** correlacionó de forma significativa con **26 de las 35 variables analizadas**. En relación a las **estrategias de afrontamiento** el compromiso

correlacionó de forma positiva y significativa con afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva, aceptación, apoyo emocional, apoyo instrumental, auto distracción, auto culpabilización (todas ellas con  $p < 0.038$ ) y negativamente con uso de sustancias, y desvinculación comportamental (todas ellas con  $p < 0.024$ ). Los alumnos más comprometidos iniciarían y planificarían acciones directas para reducir un estresor, buscarían a personas que les procurasen comprensión ante una situación estresante o se refugiarían en la religión para hacerle frente. Emplearían en menor medida la reducción de los esfuerzos para encarar el estresor.

Se hallaron correlaciones significativas y positivas en todas las **escalas de motivación de logro**, con puntuaciones moderadas y altas con: **aproximación a la maestría** ( $r = 0.218$ ;  $p < 0.001$ ), **aproximación al rendimiento** ( $r = 0.422$ ;  $p < 0.001$ ), así como con **evitación al rendimiento** ( $r = 0.120$ ;  $p < 0.001$ ) y **evitación a la maestría** ( $r = 0.224$ ;  $p < 0.001$ ). Es decir, aquellos alumnos más comprometidos emplean estrategias más centradas en la obtención del éxito de la tarea que llevan a cabo con el objetivo de superarse a sí mismos, más que en quedar bien con los demás. No obstante, también emplearían en menor medida estrategias evitativas, esto es, visualizando que la tarea puede fracasar y haciendo todo lo posible para que no suceda.

El compromiso también correlacionó de forma significativa y positiva con todas las subescalas, especialmente con: **valor de tarea** ( $r = 0.637$ ,  $p < 0.001$ ), **autoeficacia para el aprendizaje** ( $r = 0.303$ ,  $p < 0.001$ ), **orientación a metas extrínsecas** ( $r = 0.182$ ,  $p < 0.001$ ), seguido de **orientación a metas intrínsecas** ( $r = 0.098$ ,  $p < 0.015$ ), y negativamente con **creencias de control** ( $r = -0.200$ ,  $p < 0.001$ ). Los alumnos más comprometidos también son los más motivados en adquirir conocimiento personal y éxito en una tarea, seguido de la obtención de recompensas. A su vez, los que están menos motivados, perciben contingencias y control entre sus acciones y las consecuencias de éstas.

En las variables **obstaculizadoras**, el compromiso correlacionó de forma negativa y significativa con el **estrés** ( $r = -0.122$ ,  $p = 0.003$ ), **retrasar voluntariamente las tareas** ( $r = -0.188$ ,  $p < 0.001$ ), **vaguear involuntariamente** ( $r = -0.253$ ,  $p < 0.001$ ), **procrastinar** ( $r = -0.250$ ,  $p < 0.001$ ), y los **síntomas de depresión** ( $r = -0.149$ ,  $p < 0.001$ ), y positivamente con **somatización** ( $r = 0.195$ ,  $p < 0.001$ ). Ello sugiere que aquellos alumnos que dicen estar más comprometidos perciben menos eventos

estresantes a su alrededor, pierden menos el tiempo voluntaria o involuntariamente y se sienten menos decaídos anímicamente.

**Tabla 24.** Correlación entre compromiso y la nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total (n = 603)

Escala	Variable a correlacionar: compromiso académico		Variable a correlacionar: nota media	
	r	p	r	p
<b>Compromiso académico</b>	1		<b>0.237</b>	<b>0.001</b>
Nota media	<b>0.237</b>	<b>0.001</b>	1	
Nivel socioeconómico	<b>0.144</b>	<b>0.001</b>	0.015	0.715
<b>Variables facilitadoras:</b>				
COPE. Afrontamiento activo	<b>0.158</b>	<b>0.001</b>	<b>0.100</b>	<b>0.044</b>
COPE. Planificación	0.050	0.213	0.048	0.331
COPE. Reinterpretación positiva	<b>0.124</b>	<b>0.002</b>	0.041	0.410
COPE. Aceptación	<b>0.084</b>	<b>0.038</b>	0.018	0.721
COPE. Humor	0.001	0.979	-0.027	0.593
COPE. Religión	0.051	0.210	0.020	0.681
COPE. Apoyo emocional	<b>0.117</b>	<b>0.004</b>	0.048	0.334
COPE. Apoyo instrumental	<b>0.088</b>	<b>0.030</b>	-0.042	0.400
COPE. Autodistracción	<b>0.093</b>	<b>0.023</b>	0.056	0.262
COPE. Negación	0.062	0.125	-0.028	0.569
COPE. Expresión emociones negativas	0.058	0.156	0.062	0.212
COPE. Uso de sustancias	<b>-0.101</b>	<b>0.013</b>	-0.040	0.417
COPE. Desvinculación comportamental	<b>-0.092</b>	<b>0.024</b>	-0.076	0.125
COPE. Auto-culpabilización	<b>0.106</b>	<b>0.009</b>	0.065	0.191
AGR-R. Aproximación al rendimiento	<b>0.422</b>	<b>0.001</b>	<b>0.219</b>	<b>0.001</b>
AGR-R. Aproximación a la maestría	<b>0.218</b>	<b>0.001</b>	<b>0.097</b>	<b>0.050</b>
AGR-R. Evitación del rendimiento	<b>0.120</b>	<b>0.001</b>	0.096	0.001
AGR-R. Evitación de la maestría	<b>0.224</b>	<b>0.001</b>	0.019	0.700
MSLQ. Orientación a metas intrínsecas	<b>0.098</b>	<b>0.015</b>	<b>0.177</b>	<b>0.001</b>
MSLQ. Orientación a metas extrínsecas	<b>0.182</b>	<b>0.001</b>	0.045	0.363
MSLQ. Valor de tarea	<b>0.637</b>	<b>0.001</b>	<b>0.196</b>	<b>0.001</b>
MSLQ. Creencias de control	<b>-0.200</b>	<b>0.001</b>	-0.072	0.111
MSLQ. Autoeficacia para el aprendizaje	<b>0.303</b>	<b>0.001</b>	<b>0.230</b>	<b>0.001</b>
MSLQ. Ansiedad hacia los exámenes	0.020	0.624	-0.088	0.075
NGSES. Autoeficacia	-0.005	0.001	<b>0.099</b>	<b>0.045</b>
<b>Variables obstaculizadoras:</b>				
PSS-10. Estrés percibido	<b>-0.122</b>	<b>0.003</b>	-0.051	0.300
PASS. Retrasar voluntariamente	<b>-0.188</b>	<b>0.001</b>	<b>-0.249</b>	<b>0.001</b>
PASS. Vaguear involuntariamente	<b>-0.253</b>	<b>0.001</b>	<b>-0.262</b>	<b>0.001</b>
PASS. Procrastinación	<b>-0.250</b>	<b>0.001</b>	<b>-0.272</b>	<b>0.001</b>
BSI. Somatización	<b>0.195</b>	<b>0.001</b>	<b>0.101</b>	<b>0.041</b>
BSI. Ansiedad	0.056	0.171	0.052	0.293
BSI. Depresión	<b>-0.149</b>	<b>0.001</b>	0.008	0.874
BSI. Malestar psicológico	0.033	0.413	0.034	0.489

*Abreviaturas: COPE: Brief COPE; AGRQ-R: Achievement Goal Questionnaire-Revised; MSLQ: Escala de Motivación académica MSLQ; NGSES: New General Self-Efficacy Scale; PSS-10: Escala de Estrés Percibido; PASS: Procrastination Assessment Scale-Student; BSI: Brief Symptom Inventory*

## **b) Correlación entre la nota media con el resto de las variables del estudio.**

Aunque no es un objetivo de nuestro estudio, también nos interesó correlacionar la nota del curso anterior con las variables que habíamos estudiado; en este sentido, la **nota media** correlacionó de forma significativa con **12 de las 35 variables analizadas** (ver Tabla 24). Se hallaron correlaciones significativas y positivas con el **compromiso** ( $r = 0.237$ ,  $p < 0.001$ ). En relación a las **estrategias de afrontamiento**, la nota media correlacionó de forma positiva y significativa con el **afrontamiento activo** ( $r = 0.100$ ,  $p < 0.044$ ). En este sentido parece que los alumnos con calificaciones más altas iniciarían acciones directas para reducir un estresor y buscarían a personas que les procurasen comprensión ante dicha situación.

También correlaciona con dos de las cuatro escalas de motivación de logro: **aproximación a la maestría** ( $r = 0.097$ ;  $p = 0.050$ ), y **rendimiento** ( $r = 0.219$ ;  $p = 0.001$ ). También se sugiere que aquellos alumnos que se centran en obtener éxito en una tarea y en superarse a sí mismos son los que consiguen mejores notas. De igual modo esto ocurre en menor medida en aquéllos que buscan lograr ser competentes respecto a otros y evitar quedar mal delante de sus compañeros, por encima de la obtención de éxito en la tarea.

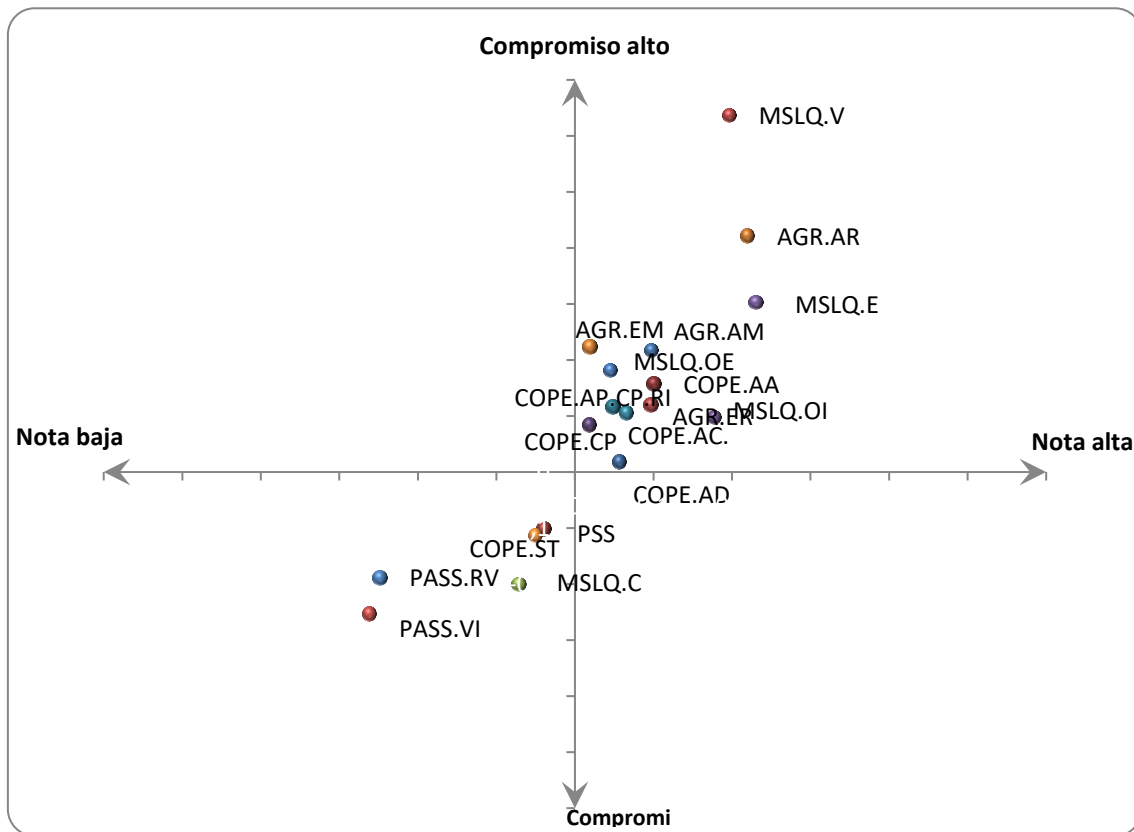
La **nota media** sólo correlacionó de forma positiva y significativa con **orientación a metas intrínsecas** ( $r = 0.177$ ,  $p < 0.001$ ), **valor de la tarea** ( $r = 0.196$ ,  $p < 0.001$ ) y **autoeficacia para el aprendizaje** ( $r = 0.230$ ,  $p < 0.001$ ). También correlacionó de forma positiva y significativa con la **autoeficacia** ( $r = 0.099$ ,  $p = 0.045$ ). En base a los resultados parece que los alumnos que perciben una tarea como un modo de incrementar su conocimiento personal, poseen más recursos humanos de ayuda a su alrededor y saben que hay congruencia entre sus acciones y las consecuencias de éstas y obtendrían calificaciones más elevadas. Asimismo, se observaría que, si emiten juicios positivos sobre su capacidad para ejecutar una acción de forma exitosa, informarían de notas más altas.

Con las **variables obstaculizadoras**, la nota media de los estudios correlacionó de forma negativa y significativa con **retrasar voluntariamente las tareas** ( $r = -0.249$ ,  $p < 0.001$ ), **vaguear involuntariamente** ( $r = -0.262$ ,  $p < 0.001$ ), **procrastinar** ( $r = -0.272$ ,  $p < 0.001$ ) y correlacionó positivamente con **somatización** ( $r = 0.101$ ,  $p = 0.141$ ).

De este modo parece que aquellos alumnos con mejores calificaciones se perciben como que realizan menos conductas de procrastinación.

La Figura 30 ofrece un resumen gráfico de las variables que han resultado significativas con el compromiso y la nota media. En este sentido parece que aquellos estudiantes más **comprometidos** con sus estudios y que obtienen **mejores calificaciones** estarían movidos principalmente por las estrategias de motivación de logro (**aproximación al rendimiento** y **aproximación a la maestría**) y **valor a la tarea**. Ello indicaría que emplean estrategias para lograr el éxito académico centradas en la tarea encomendada y en el logro de competencias intrapersonales. Dicho de otro modo, estos alumnos estarían motivados a realizar sus cometidos académicos adecuadamente con el objetivo de superarse a sí mismos. Les impulsaría principalmente la obtención de conocimiento y de experiencias estimulantes a través de dichas tareas escolares, aunque en cierta medida también se compararían con los demás compañeros. Asimismo, serían los alumnos cuyas creencias sobre sus capacidades y posibilidades de éxito les reportarían mejores notas y niveles medios de compromiso académico.

Sin embargo, aquellos que registran niveles de **compromiso más bajo** y **peores notas** realizarían más conductas de **procrastinación**, **vaguear involuntariamente** y tendrían menos sensación de **control**. De esta forma percibirían que no existen contingencias entre su conducta y las consecuencias de ésta, exhibirían más comportamientos violentos, más problemas de relación con sus iguales y apreciarían más eventos estresantes ante los cuales recurrirían a estrategias para hacerles frente que pasarían por reducir los esfuerzos para afrontarlos. Las implicaciones de todos estos datos se recuperarán en las conclusiones.



**Figura 30.** Correlaciones significativas entre compromiso y nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total.

Resumiendo los resultados descritos anteriormente, **el compromiso académico correlacionó de forma significativa con 26 de las 35 variables** facilitadoras y obstaculizadoras analizadas. Entre las variables facilitadoras **destacan la correlación hallada entre el compromiso y el rendimiento académico** (la nota media del curso anterior) que fue positiva ( $r = 0.237$ ;  $p < 0.001$ ) y con el **nivel socioeconómico** ( $r = 0.144$ ,  $p < 0.001$ ), **así como en sus subescalas vigor** ( $r = 0.238$ ;  $p < 0.001$ ), **dedicación** ( $r = 0.179$ ,  $p < 0.001$ ) y **absorción** ( $r = 0.210$ ,  $p < 0.001$ ). Mientras que entre las variables obstaculizadoras el **compromiso correlacionó de forma negativa y significativa con el estrés** ( $r = -0.122$ ,  $p = 0.003$ ), **retrasar voluntariamente las tareas** ( $r = -0.188$ ,  $p < 0.001$ ), **vaguear involuntariamente** ( $r = -0.253$ ,  $p < 0.001$ ), **procrastinar** ( $r = -0.250$ ,  $p < 0.001$ ), y los **síntomas de depresión** ( $r = -0.149$ ,  $p < 0.001$ ), y correlacionó positivamente con la **somatización** ( $r = 0.195$ ,  $p < 0.001$ ).

Por otra parte, la correlación entre la **nota media con el resto de variables en estudio correlacionó de forma significativa y positiva con 12 de las 35 variables analizadas**. Según los datos obtenidos (Figura 30) los estudiantes **más comprometidos** con sus estudios y que obtienen **mejores calificaciones** estarían movidos principalmente por las



estrategias de **motivación de logro, aproximación al rendimiento** ( $r = 0.219$ ;  $p = 0.001$ ) y **aproximación a la maestría** ( $r = 0.097$ ;  $p = 0.050$ ),) y **valor a la tarea** ( $r = 0.196$ ,  $p < 0.001$ ).

#### 4.4. Análisis de las diferencias entre los alumnos de la Mención de Educación Musical y el resto de estudiantes, en las variables en estudio

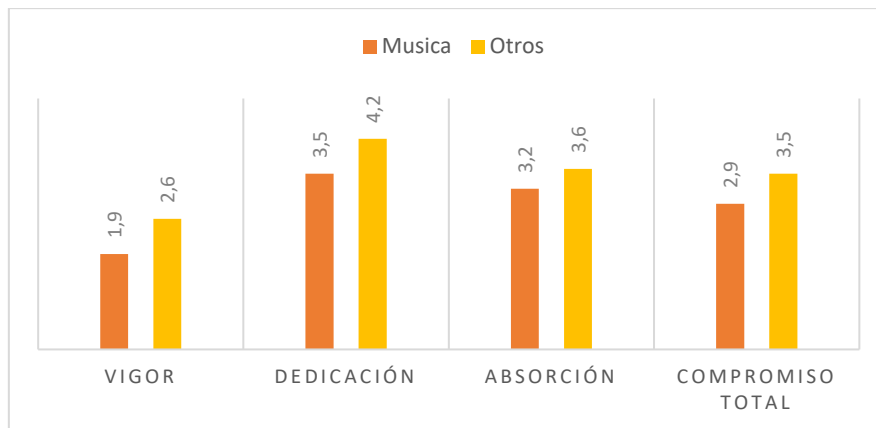
El cuarto objetivo específico de nuestra investigación consistía en estudiar las diferencias entre los estudiantes de la mención de educación musical y los otros grados, en las variables seleccionadas (compromiso académico, nota media, estrategias de afrontamiento, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia, estrés percibido, procrastinación y malestar psicológico).

En el caso de la existencia de diferencias significativas entre titulaciones, se interpretará la magnitud del tamaño de dichas diferencias con eta al cuadrado parcial tomando los baremos descritos por Cohen en 1992: una eta cuadrada en torno a 0.01 (tamaño del efecto pequeño), que una eta cuadrada en torno a 0.06 indica tamaño del efecto mediano y que una eta cuadrada superior a 0.14 indicaría un tamaño del efecto grande.

Respecto al **compromiso académico**, se hallaron diferencias significativas entre titulaciones en la escala global de compromiso y en todas sus subescalas: vigor, dedicación y absorción. Los alumnos de la Mención de Educación Musical muestran menor nivel de esfuerzo, conformidad y entusiasmo con lo que estudian, respecto al resto de alumnos, especialmente en la poca sensación de vigor frente a las tareas académicas. Ver Tabla 25 y Figura 31.

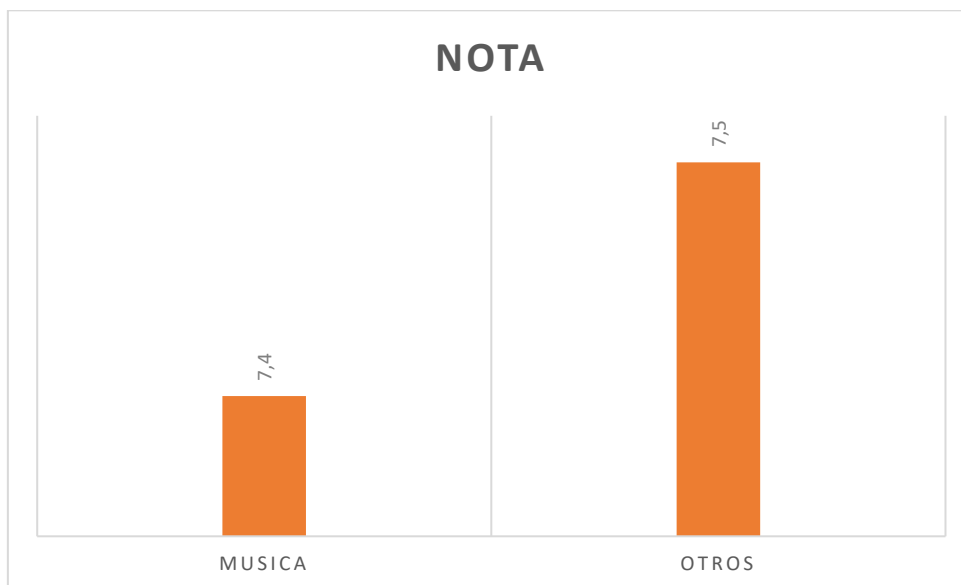
**Tabla 25.** Puntuaciones comparativas entre estudiantes de Educación Musical y el resto, en compromiso académico.

Variable	Música (n=71) M (DT)	Resto (539) M (DT)	F	p	Tamaño del efecto
<i>Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9)</i>					
- Vigor	1.9 (0.9)	2.6 (1.2)	25.52	0.001	<b>0.040</b>
- Dedicación	3.5 (0.9)	4.2 (1.2)	19.46	0.001	<b>0.031</b>
- Absorción	3.2 (0.8)	3.6 (1.1)	6.73	0.010	<b>0.011</b>
- Compromiso total	2.9 (0.7)	3.5 (1.1)	21.36	0.001	<b>0.034</b>



**Figura 31.** Compromiso académico de estudiantes de Educación Musical y el resto

Respecto a la **nota media** obtenida, los estudiantes de educación musical obtuvieron una nota media de 7.4 (DT = 0.4) y los del resto de titulaciones un 7.5 (DT = 0.6). No se hallaron diferencias entre ambos grupos ( $p = 0.572$ ). Ver Figura 32.



**Figura 32.** Nota media de estudiantes de la Mención de Educación Musical y del resto.

- **Estrategias de afrontamiento.**

Como ya se ha mencionado anteriormente, la escala de afrontamiento (COPE) evalúa los esfuerzos conductuales y mentales, de manera manifiesta o encubierta, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y a los conflictos o dificultades que exceden los recursos personales.

Las cuatro estrategias con puntuaciones más altas en estudiantes de educación musical han sido: el afrontamiento activo, la aceptación, y el apoyo emocional e instrumental. En

el resto de alumnado fueron: el apoyo emocional, el apoyo instrumental, la expresión de emociones negativas y el afrontamiento activo. Las estrategias menos utilizadas en todos los estudiantes fueron la religión, el uso de sustancias y la desvinculación comportamental (ver Tabla 26). En este sentido parece que todo el alumnado recurre a la búsqueda de una persona que les brinde comprensión ante una dificultad, planean acciones concretas para hacer frente a un estresor y están en contacto con la realidad sin negar que el evento estresante exista. Como estrategias a emplear en último lugar recurrirían a la religión o desvincularse del problema para soportar la situación.

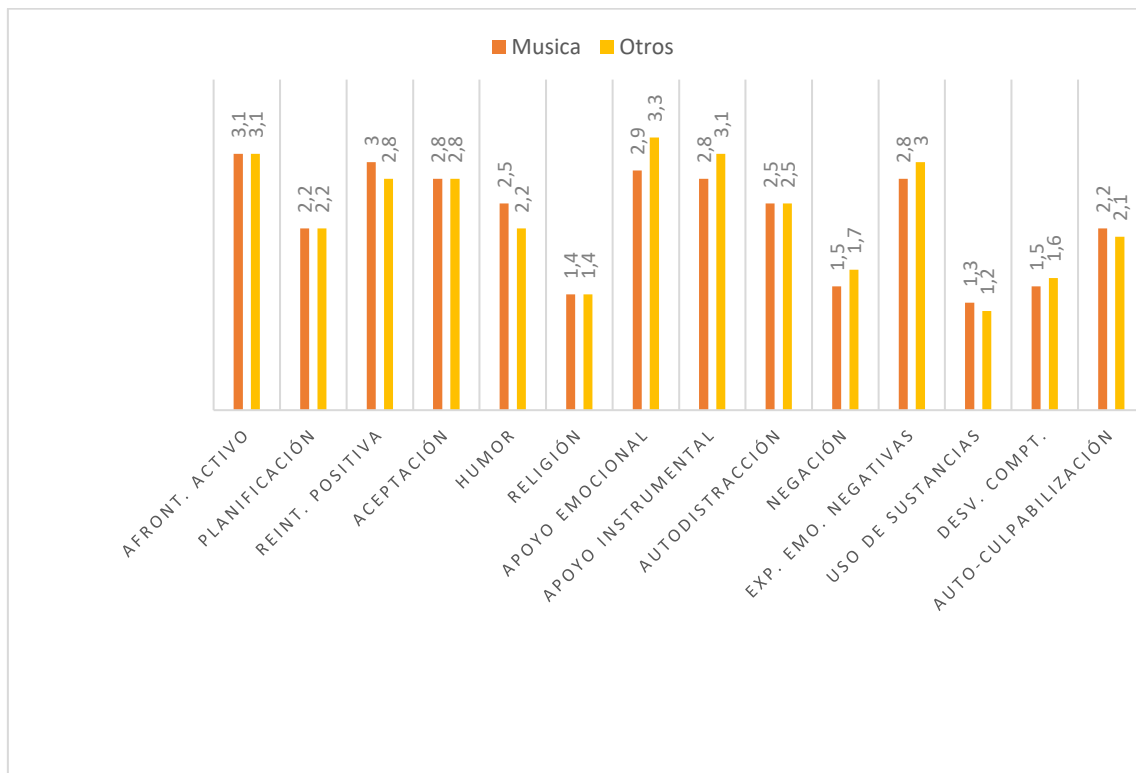
**Tabla 26.** Puntuaciones en estrategias de afrontamiento y comparación entre estudiantes de Educación Musical y el resto.

Variable	Música (n=71) M (DT)	Resto (n=539) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Brief COPE</i>					
Afrontamiento activo	3.1 (0.6)	3.1 (0.5)	0.14	0.702	---
Planificación	2.2 (0.5)	2.2 (0.5)	0.30	0.580	---
Reinterpretación positiva	3.0 (0.6)	2.8 (0.7)	3.641	0.057	---
Aceptación	2.8 (0.6)	2.8 (0.7)	0.307	0.580	---
Humor	2.5 (0.9)	2.2 (0.9)	9.55	0.002	0.015
Religión	1.4 (0.5)	1.4 (0.5)	0.810	0.369	---
Apoyo emocional	2.9 (0.8)	3.3 (0.7)	11.80	0.001	0.019
Apoyo instrumental	2.8 (0.9)	3.1 (0.9)	8.748	0.003	0.014
Autodistracción	2.5 (0.8)	2.5 (0.6)	0.062	0.804	---
Negación	1.5 (0.6)	1.7 (0.7)	3.98	0.046	0.007
Expresión de emociones negativas	2.8 (0.9)	3.0 (0.7)	6.979	0.008	0.011
Uso de sustancias	1.3 (0.6)	1.2 (0.6)	1.43	0.231	---
Desvinculación comportamental	1.5 (0.6)	1.6 (0.6)	3.24	0.072	---
Autoculpabilización	2.2 (0.6)	2.1 (0.6)	2.83	0.093	---

*Nota: p\* < 0.05*

Se registraron diferencias significativas en el uso de algunas estrategias de afrontamiento entre dichos grupos. Los estudiantes del resto de titulaciones obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en apoyo emocional ( $t = 11.80$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.019), apoyo instrumental ( $t = 8.748$ ;  $p = 0.003$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.014), negación ( $t = 3.98$ ;  $p = 0.046$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.007), y expresión de emociones negativas ( $t = 6.979$ ;  $p = 0.008$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.011), hecho que indica que emplean en mayor

medida estrategias que buscan conseguir apoyo emocional, simpatía y comprensión ante la solución de problemas. Los estudiantes de educación musical informaron de puntuaciones significativamente más altas en humor ( $t = 9.55$ ;  $p = 0.002$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.015), es decir, emplean en mayor medida el hecho de hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burla de sí mismos con el fin de ayudarse a soportar el estresor. Ver Figura 33.



**Figura 33.** Estrategias de afrontamiento de estudiantes de Educación Musical y del resto.

▪ **Variables facilitadoras: motivación de logro y motivación académica**

Respecto a la escala de **motivación de logro**, los estudiantes del resto de titulaciones obtuvieron las puntuaciones más altas en las escalas de aproximación a la maestría ( $M = 5.5$ ;  $DT = 1.1$ ) que los de Educación Musical ( $M = 5.2$ ;  $DT = 1.1$ ). En este sentido todos los alumnos se centrarían en conseguir tener éxito en una tarea principalmente por la motivación intrínseca y el interés en la propia actividad.

La segunda escala más puntuada en el resto de titulaciones es la evitación del rendimiento ( $M = 4.5$ ;  $DT = 1.1$ ) y también en Educación Musical ( $M = 4.3$ ;  $DT = 1.1$ ), indicando con ello que también recurren a la evitación del fracaso en comparación con los demás y a los

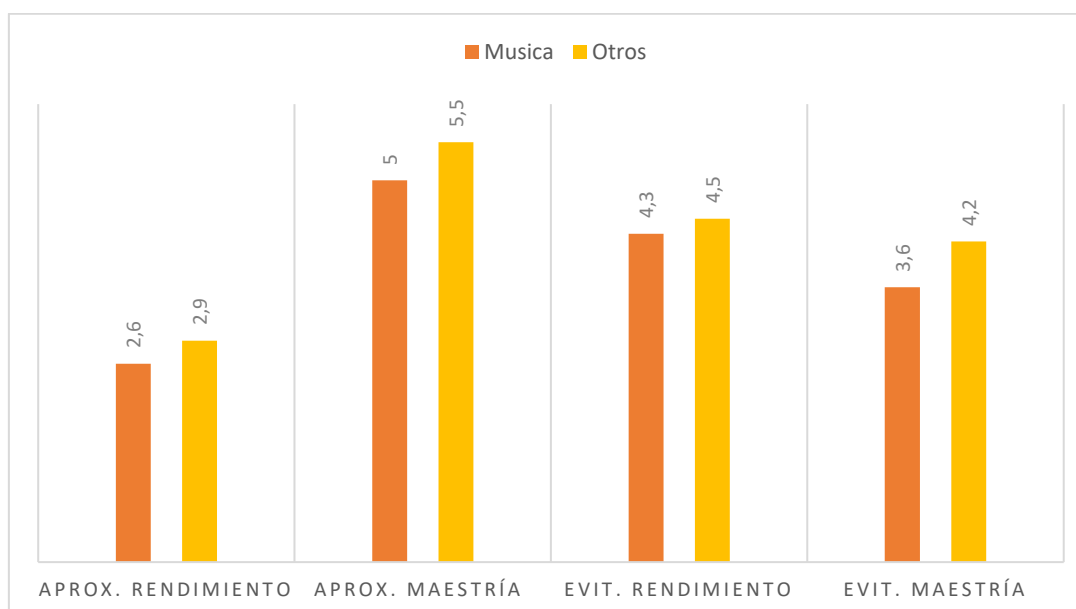
intentos por hacer que éste no se dé, lo que disminuiría su implicación en la tarea e interés, generándoles en ocasiones emociones negativas y ansiedad. Ver Tabla 27.

**Tabla 27.** Puntuaciones en motivación de logro en alumnado de Educación Musical y del resto de titulaciones.

Variable	Música (n=71) M (DT)	Resto (n= 539) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Achievement Goal Questionnaire-Revised</i>					
Aproximación al rendimiento	2.6 (1.3)	2.9 (1.5)	3.46	0.063	---
Aproximación a la maestría	5.2 (1.1)	5.5 (1.1)	4.37	<b>0.037*</b>	0.007
Evitación del rendimiento	4.3 (1.1)	4.5 (1.1)	1.650	0.199	---
Evitación de la maestría	3.6 (1.3)	4.2 (1.4)	11.13	<b>0.001*</b>	0.18

*Nota: p\* < 0.05*

El alumnado del resto de titulaciones mostró puntuaciones significativamente más altas que el de Educación Musical en aproximación a la maestría ( $t = 4.37$ ;  $p = 0.037$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.007), es decir, se centran significativamente más en lograr el éxito en la tarea y la competencia a nivel personal superándose a sí mismos independientemente de la ejecución del grupo. En evitación de la maestría el alumnado del resto de titulaciones puntuó significativamente por encima que el de Educación Musical ( $t = 11.13$ ;  $p = 0.001$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.18). Ver Figura 34.



**Figura 34.** Motivación de logro en alumnado de Educación Musical y del resto de titulaciones.

En **Motivación Académica**, todos los alumnos puntuaron más alto en creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas. Lo que indica que, tomados en conjunto nuestros estudiantes, sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, que sus resultados dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar y que su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas como el reto, la curiosidad y las ganas de aprender.

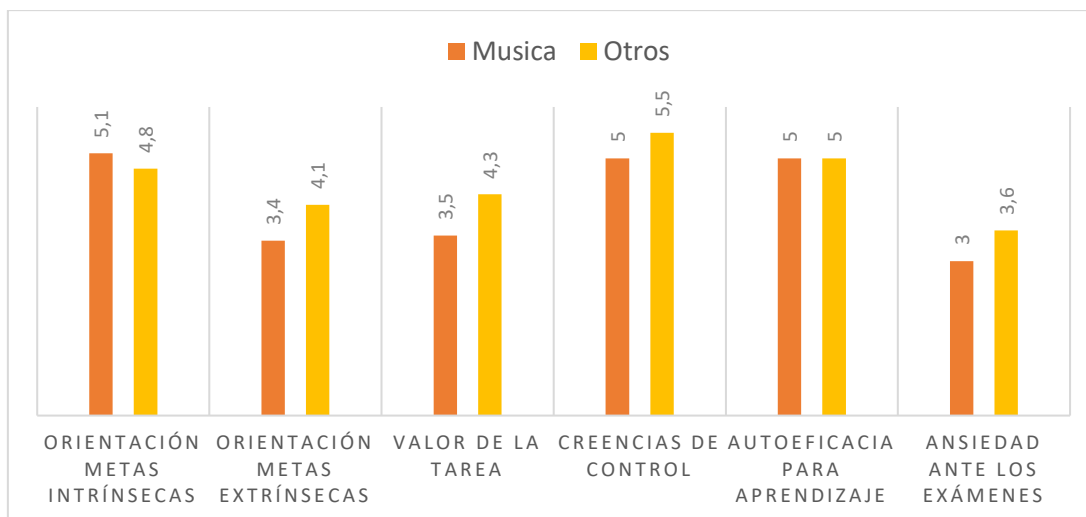
En ambos grupos, las puntuaciones más bajas se presentan en la ansiedad hacia los exámenes y la orientación a metas extrínsecas, lo que indica que la relación entre su implicación en tareas escolares y los resultados obtenidos no está orientada a una recompensa externa, y que no sienten demasiada preocupación por los exámenes. Ver Tabla 28.

**Tabla 28.** Puntuaciones en motivación académica en estudiantes de Educación Musical y del resto de titulaciones.

Variable	Música (n=71) M (DT)	Resto (n= 539) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Escala de Motivación académica MSLQ</i>					
Orientación a metas intrínsecas	5.1 (1.3)	4.8 (1.3)	1.90	0.169	---
Orientación a metas extrínsecas	3.4 (1.4)	4.1 (1.4)	10.28	<b>0.001*</b>	0.017
Valor de tarea	3.5 (1.0)	4.3 (1.2)	29.09	<b>0.001*</b>	0.046
Creencias de control	5.0 (1.2)	5.5 (1.1)	9.14	<b>0.003*</b>	0.015
Autoeficacia para el aprendizaje	5.0 (1.1)	5.0 (1.0)	0.057	0.812	---
Ansiedad hacia los exámenes	3.0 (1.5)	3.6 (1.5)	8.23	<b>0.004*</b>	0.013

*Nota: p\* < 0.05*

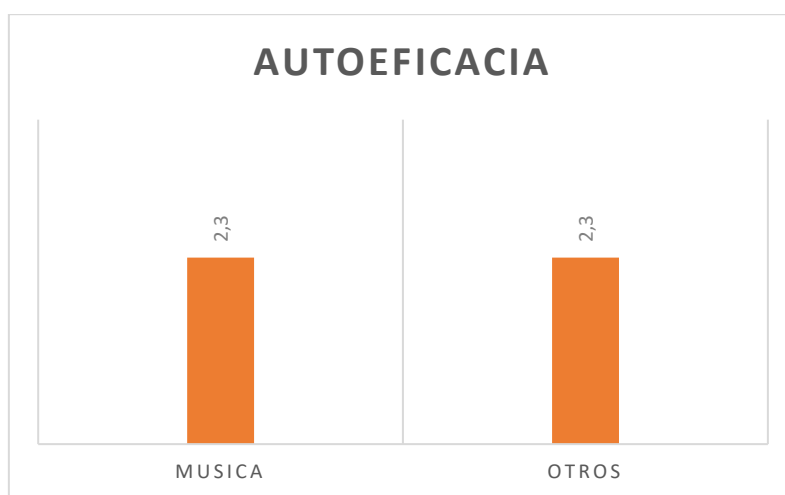
Comparando ambos grupos, los estudiantes del resto de titulaciones obtuvieron puntuaciones más altas que los de Educación Musical en: creencias de control (t = 9.14; p = 0.003,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.015), valor de la tarea (t = 19.09; p = 0.001,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.046), y en ansiedad hacia los exámenes (t = 8.23; p = 0.004,  $\eta^2$  eta al cuadrado= 0.013). Ver Figura 35.



**Figura 35.** Motivación académica de los estudiantes de Educación Musical y los del resto de titulaciones.

- **Autoeficacia**

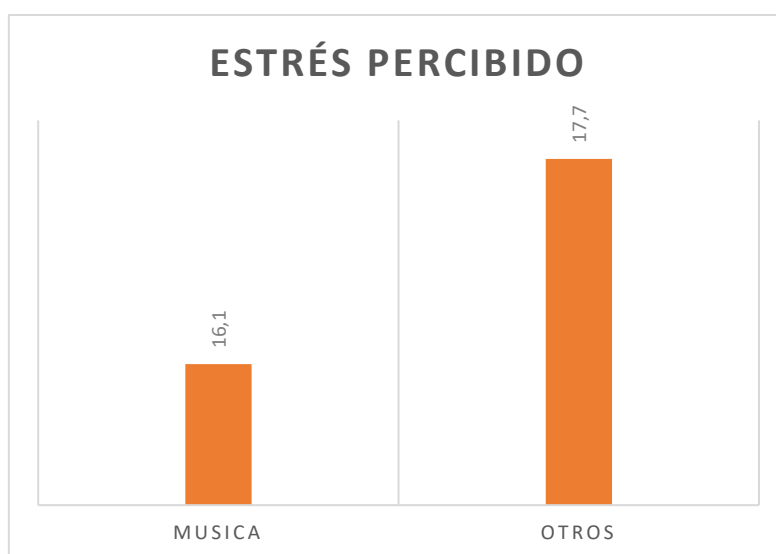
En **autoeficacia**, la media de los estudiantes con Mención de Educación Musical ( $M = 2.3$ ;  $DT = 0.4$ ) es similar a la del resto de estudiantes ( $M = 2.3$ ;  $DT = 0.4$ ), sin que haya diferencias significativas entre ambos. Ello indica que poseen el mismo grado moderado de creencias en su capacidad para encarar cualquier situación con una alta probabilidad de éxito, al tiempo que organizan mejor sus recursos personales. Ver Figura 36.



**Figura 36.** Autoeficacia de estudiantes de Educación Musical y del resto de titulaciones.

- **Variables obstaculizadoras: estrés percibido, procrastinación y malestar psicológico**

En **estrés percibido**, los estudiantes de Mención de Educación Musical señalan puntuaciones más bajas ( $M = 16.1$ ,  $DT = 5.9$ ) que el resto de estudiantes ( $M = 17.7$ ;  $DT = 5.5$ ,  $F = 4.75$ ;  $p = 0.030$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado =  $0.008$ ), siendo el tamaño de la diferencia moderado. Esto indica que el alumnado de la mención de música, en menor medida que el resto de estudiantes, sienten menos estrés. Ver Figura 37.



**Figura 37.** Estrés percibido de alumnado de Educación Musical y del resto de titulaciones.

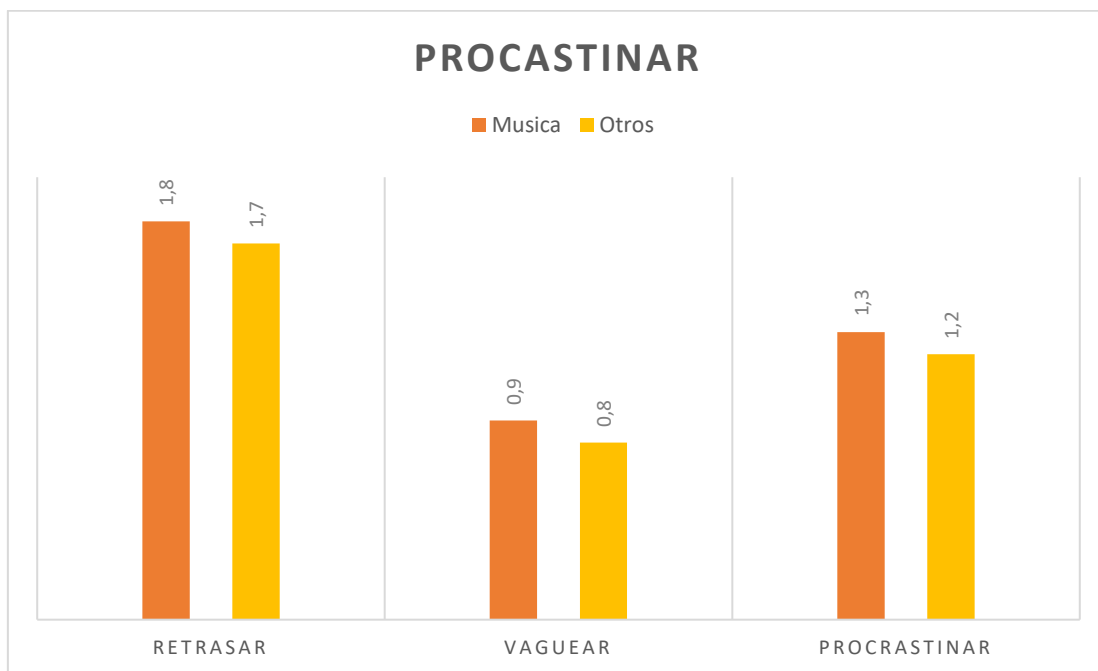
En **procrastinación**, todos los estudiantes presentan las puntuaciones más elevadas en retrasar voluntariamente las actividades académicas. No se hallaron diferencias significativas en la procrastinación entre ambos grupos de titulaciones. Ver Tabla 29 y Figura 38.

**Tabla 29.** Puntuaciones en procrastinación en estudiantes de Educación Musical y el resto de titulaciones.

Variable	Música (n=71) M (DT)	Resto (n= 539) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Procrastinación</i>					
Retrasar voluntariamente	1.8 (0.7)	1.7 (0.8)	0.60	0.439	---
Vaguear involuntariamente	0.9 (0.7)	0.8 (0.7)	0.388	0.534	---
Procrastinación total	1.3 (0.6)	1.2 (0.6)	1.43	0.231	---

*Nota:* Procrastinacion





**Figura 38.** Procrastinar de alumnado de educación musical y del resto de titulaciones.

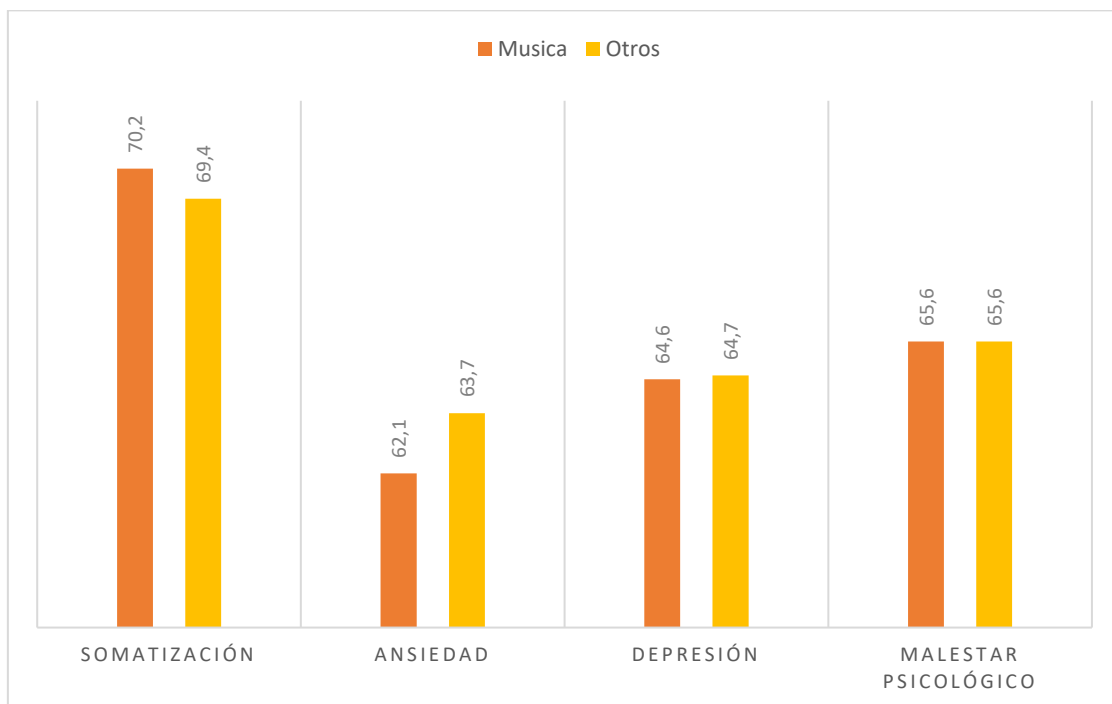
En **malestar psicológico** (*Brief Symptom Inventory*), tanto los estudiantes de Educación Musical como del resto de titulaciones presentan puntuaciones elevadas en somatización, lo que indicaría un cierto grado de estrés. Ver Tabla 30.

**Tabla 30.** Puntuaciones en malestar psicológico en hombres y mujeres

Variable	Música (n=71) M (DT)	Resto (539) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Brief Symptom inventory</i>					
Somatización	70.2 (5.4)	69.4 (5.8)	1.12	0.289	---
Ansiedad	62.1 (5.0)	63.7 (4.7)	7.11	0.008	0.012
Depresión	64.6 (3.3)	64.7 (3.2)	0.098	0.754	---
Malestar psicológico	65.6 (3.7)	65.9 (3.6)	0.41	0.519	---

*Nota:* BSI puntuación T

Comparando ambos grupos, los estudiantes de otras titulaciones presentan más síntomas de ansiedad ( $t = 7.11$ ;  $p = 0.008$ ,  $\eta^2$  eta al cuadrado = 0.012) que los de Educación Musical. Los estudiantes del resto de titulaciones de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de preocupación, ansiedad, y sentimientos de inferioridad o inseguridad. Ver Figura 39.



**Figura 39.** Puntuaciones del BSI de estudiantes de Educación Musical y del resto de titulaciones.

Resumiendo este apartado, los resultados más significativos que diferencian ambos grupos se encuentran, por una parte, en las variables facilitadoras de **compromiso académico, estrategias de afrontamiento, motivación de logro y motivación académica**, hallándose puntuaciones más altas en los estudiantes de otros grados respecto a los de Educación Musical. Por otra parte, los estudiantes de la Mención de Educación Musical señalan puntuaciones más bajas que el resto en las variables obstaculizadoras de **estrés percibido y malestar psicológico**, con un tamaño de la diferencia moderado, lo que indica que **sienten menos estrés**.

No se hallan diferencias significativas en las variables de nota media, autoeficacia y procrastinación.

#### **4.5 Resultados de las entrevistas a profesorado de los grados de maestro de la UB**

Nuestro quinto objetivo específico era conocer la opinión de los alumnos y profesores respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en el compromiso académico de los alumnos de estos grados. Para ello se realizaron 12 entrevistas a profesores de los distintos grados, tal como se ha descrito en el correspondiente apartado de la metodología. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los distintos entrevistados, indicando que son profesores (P), y el grado en que participan: Educación Infantil (I), Primaria (P), Doble titulación (D), mención educación musical (M). Para identificarles se empleará la siguiente leyenda: PI1, PI2, PI3, PP1, PP2, PD1, PD2, PD3, PM1, PM2, PM3, PM4.

Se ha realizado el vaciado de las entrevistas teniendo en cuenta 6 parámetros / categorías: el tipo de contrato, antigüedad en la UB, la edad, el sexo, el grado donde imparten docencia y la experiencia en cargos de gestión. Cada parámetro se ha clasificado en diferentes subcategorías. Así pues:

- Tipo de contrato: fijo (a tiempo completo: titular, lector, agregado), a tiempo parcial (asociado/a)
- Antigüedad en la Universitat de Barcelona: de 0 a 10 años, de 11 a 20 y más de 20 años.
- Edad: de 0-40, de 40 a 50 y de 50-62 años.
- Sexo: hombre o mujer.
- Grado donde imparte la docencia: Educación Infantil, Educación Primaria, Doble titulación, Mención de Educación Musical, otros (Máster, educación Social, Mención de educación Física, Pedagogía...)
- Experiencia en cargos de gestión: sí (de 1 a 5 años), no.

La siguiente Tabla 31 describe el perfil del profesorado entrevistado de la Facultad de Educación de la UB.

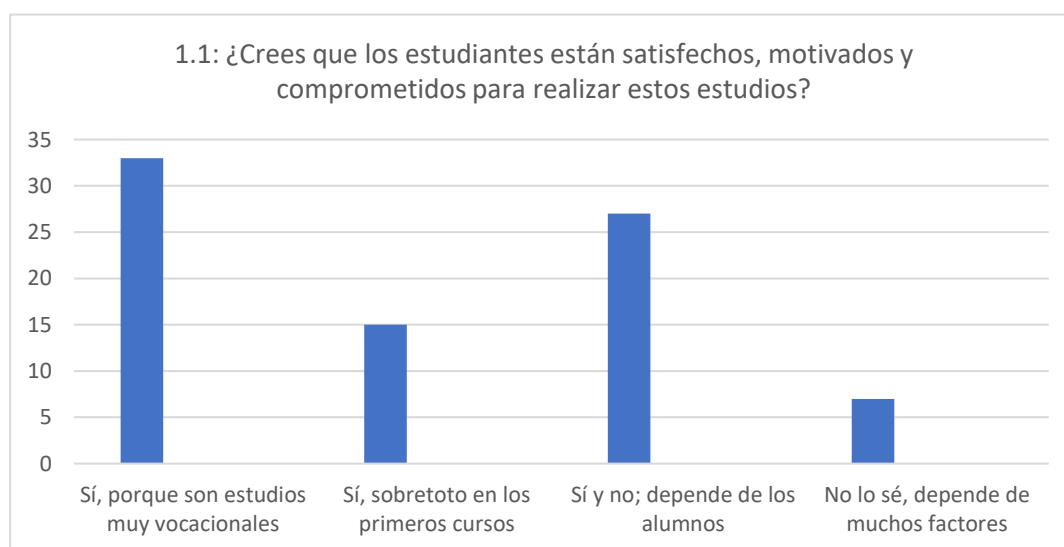
**Tabla 31.** Perfil del profesorado de Educación de la UB

Entrevistados	Parámetros						Leyenda
	Contrato	Antigüedad UB	Edad	Sexo	Grados donde imparte docencia	Experiencia en cargos de gestión	
1	Tiempo completo	+20	51-62	Hombre	- Doble titulación (I+P) - Otros: Ed. Primaria	Sí	PD1
2	Tiempo completo	+20	41-50	Hombre	- Doble titulación (I+P) - Otros: Ed. Primaria, Ed. Infantil	Sí	PD2
3	Tiempo completo	11-20	41-50	Mujer	- Doble titulación (I+P)	Sí	PD3
4	Tiempo completo	+20	51-62	Hombre	- Ed. Infantil - Otros: Mención Música	Sí	PI1
5	Tiempo parcial	11-20	51-62	Mujer	- Ed. Infantil - Otros: Mención Música, Ed. Primaria	No	PI2
6	Tiempo parcial	0-10	41-50	Mujer	- Ed. Infantil - Otros: Ed. Primaria Doble titulación (I+P)	No	PI3
7	Tiempo completo	0-10	41-50	Hombre	- Ed. Primaria - Otros: Máster	Sí	PP1
8	Tiempo completo	+20	51-62	Mujer	- Ed. Primaria - Otros: Máster	Sí	PP2
9	Tiempo completo	11-20	51-62	Mujer	- Mención ed. Musical - Otros: Ed. Infantil, Ed. Primaria	Sí	PM1
10	Tiempo parcial	0-10	0-40	Mujer	- Mención ed. Musical - Otros: Ed. Infantil, Ed. Primaria	No	PM2
11	Tiempo completo	+20	51-62	Hombre	- Mención ed. Musical - Otros: Ed. Primaria	Sí	PM3
12	Tiempo completo	0-10	0-40	Hombre	- Mención ed. Musical - Otros: Ed. Primaria	Sí	PM4

## BLOQUE 1: El compromiso académico y los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona.

**Pregunta 1.1: ¿Crees que los estudiantes están satisfechos, motivados y comprometidos para realizar estos estudios?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 4 tipologías:

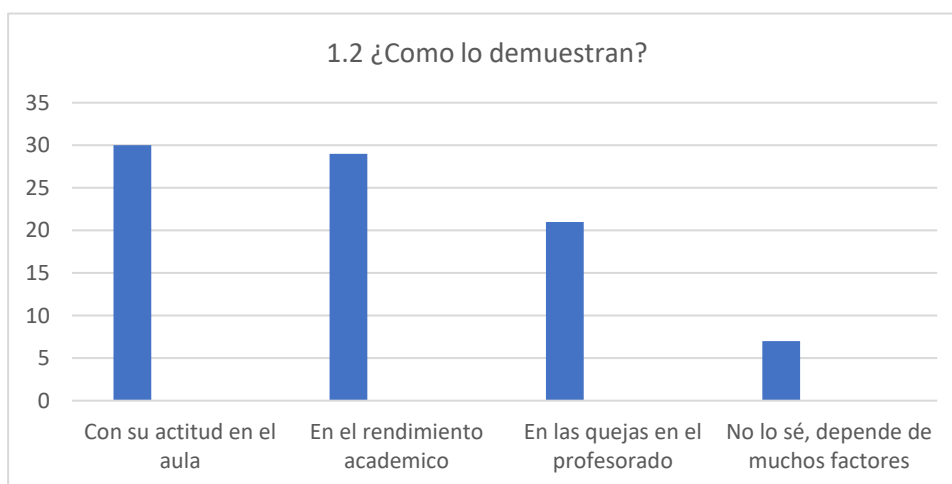
- **Sí, porque son estudios muy vocacionales (33,3%).** *Sí. Se debe a que son unos estudios muy vocacionales y ello facilita su motivación y que estén animados (PD2).* Las respuestas tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y con tener experiencia con cargos de gestión. En cambio no tienen relación con la antigüedad en la UB, la edad, el sexo, o el grado donde imparten docencia.
- **Sí, sobre todo en los primeros cursos (15%).** Las respuestas tienen relación con tener poca antigüedad en la UB.
- **Sí y no (27%).** *Depende de los alumnos; están los que tienen una gran vocación y otros que sólo quieren el título universitario y que, una vez obtenido, encontraran trabajo en breve (PI2).* Las respuestas tienen relación con una mayor edad, una menor antigüedad en la UB y haber tenido cargos en la UB.
- **No lo sé, depende de muchos factores. (7%).**



### Pregunta 1.2: ¿Cómo lo demuestran?

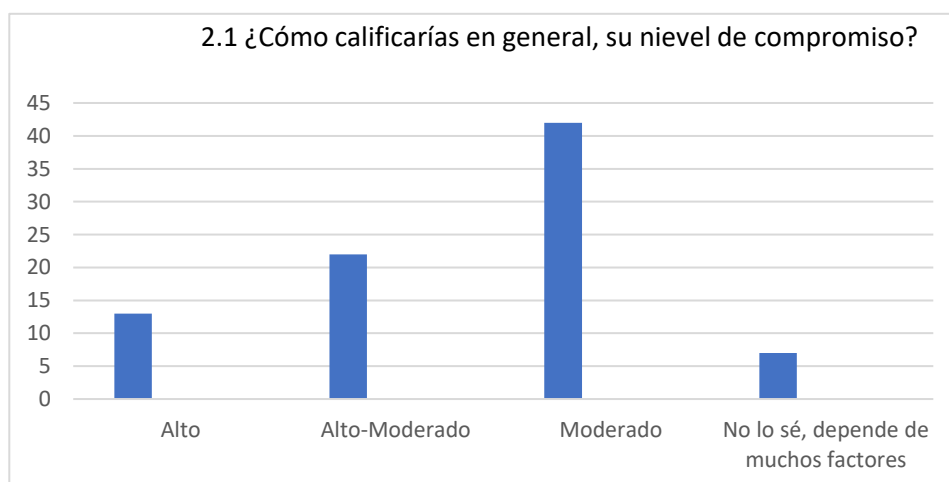
Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 5 tipologías:

- Lo **demuestran en su actitud en el aula (30%)**. *Están motivados para aprender, participan, intervienen a menudo en clase y también por su asistencia (PI1)*. Las respuestas tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la edad (entre 50 y 62 años), el sexo (mujeres) y con tener experiencia con cargos de gestión. En cambio, no tienen relación con la antigüedad en la UB o el grado donde imparten docencia.
- **En el rendimiento académico (59%)**. *Sobre todo, en su implicación y compromiso en la elaboración de los trabajos y el resultado. También en el feedback maestro/alumno, mediante preguntas, aclaraciones de dudas de los trabajos (PD3)*. *Quieren sacar buenas notas de la asignatura; no se conforman con el aprobado (PM2)*. Las respuestas tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la edad (entre 50 y 62 años) y el grado donde imparte docencia (Educación Infantil). En cambio, no tienen relación con la antigüedad en la UB, el sexo o la experiencia en cargos de gestión.
- **Quejas al profesor o al jefe de estudios (21%)**; *Verbalizan quejas de la docencia cuando no están satisfechos. Piden un profesor concreto y / o un cambio de grupo porque saben que van a aprender más (PM1)*. Las respuestas tienen relación sólo con el grado donde imparte docencia (Educación Primaria).
- **No lo sé, depende de muchos factores (7%)**. *Es una pregunta muy poliédrica y abierta... hay estudiantes de todo y depende de muchos factores (PP2)*.



**Pregunta 2.1 ¿Cómo calificarías en general, su nivel de compromiso?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 4 tipologías:

- **Muy alto (13%).** Las respuestas tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la edad (entre 50-62 años) y la experiencia en cargos de gestión (las tres han obtenido el mismo número de respuestas).
- **Entre alto y moderado (22%).** Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el sexo (hombre), seguidas del grado donde imparten la docencia (Educación Infantil y Primaria).
- **Moderado (42%).** *Es un compromiso utilitarista con los trabajos que tienen que realizar; no va más allá de lo que se les pide (PD2).* Las respuestas tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión (las tres han obtenido el mismo número de respuestas).
- **No lo sé, depende de muchos factores (7%).**

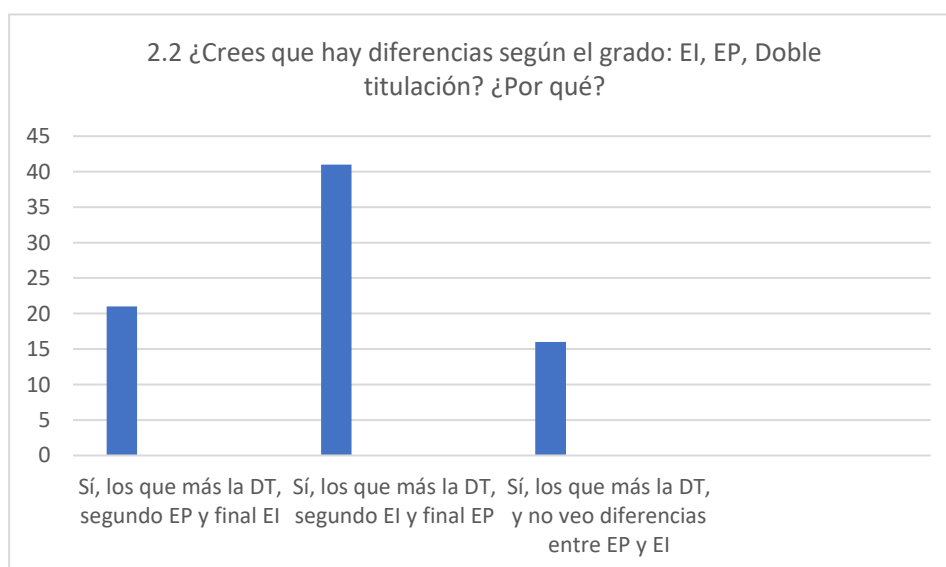


**Pregunta 2.2 ¿Crees que hay diferencias según el grado: EI, EP, Doble titulación? ¿Por qué?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 4 tipologías:

- **Sí, veo diferencias: más alto los de la doble titulación después los de primaria y finalmente los de infantil (21%).** *Esta diferencia se debe a que (los alumnos de la doble titulación) tienen una nota media para entrar más alta y, por tanto, vienen con un nivel intelectual superior (PD3). La mayoría de los alumnos de educación infantil vienen de ciclos formativos y se desmotivan en las asignaturas teóricas, pues valoran más las prácticas (PP2).*

Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el tipo de contrato (fijo) seguido del grado donde imparte la docencia (Educación Primaria) y, en tercer lugar, la experiencia en cargos de gestión.

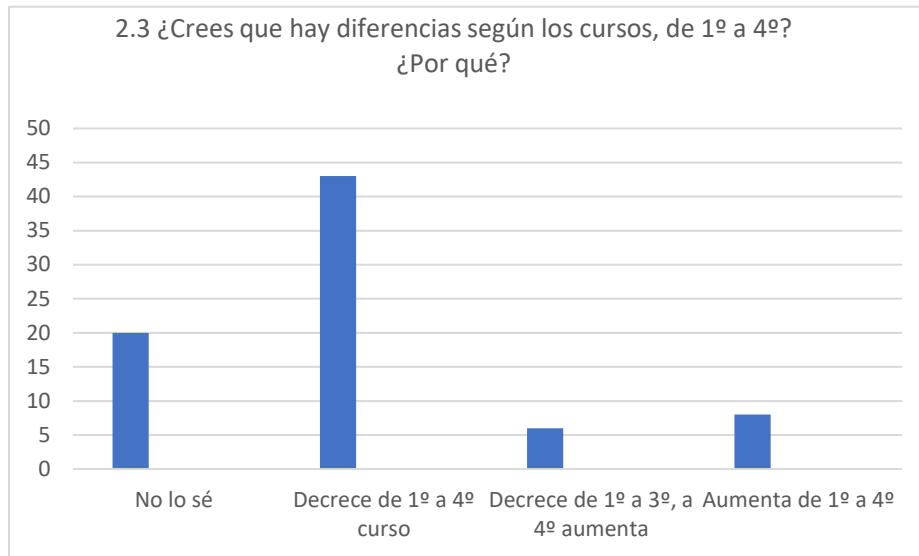
- **Sí, veo diferencias: más alto los de la doble titulación tras los de educación Infantil y finalmente los de educación Primaria (41%).** *El compromiso de los alumnos de ed. Primaria suele ser más moderado, mientras que, generalmente, los de ed. Infantil se muestran más motivados y agradecidos (PI1).* En estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (de 0 a 10 años) y la experiencia en cargos de gestión. Destacamos que en la subcategoría de la antigüedad en la UB (de 0 a 10 años) todas las respuestas han sido de esta tipología (el compromiso más alto se encuentra en los de la DT, seguido de los de EI y finalmente EP).
- **Sí, veo diferencias entre los alumnos de EI, EP y la Doble titulación pero no entre los EI-EP no veo diferencias (30%).** En el mismo número de respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y el grado donde imparte la docencia (Educación Primaria).



**Pregunta 2.3 ¿Crees que hay diferencias según los cursos, de 1º a 4º? ¿Por qué?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 4 tipologías:



- **No lo sé, porque no hago todos estos cursos y no lo puedo valorar (20%).** Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el grado donde imparte la docencia (Educación Primaria).
- **Entre los alumnos de 1º a 4º su compromiso va decreciendo a lo largo de su formación académica (43%).** *Entre 1º y 2º curso es cuando hay un mayor porcentaje de abandono de la carrera, dado que las asignaturas son más teóricas (PM1).* En estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Entre los alumnos de 1º a 3º su compromiso va decreciendo a lo largo de su formación académica hasta que llegan a 4º y hacen la mención (6%).** Es entonces cuando su compromiso mejora debido a que aumenta su motivación al cursar las asignaturas propias de su especialidad. En estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (0-10 años), la edad (40-50 años) el sexo (hombre), el grado donde imparte la docencia (otros; máster...etc) y la experiencia en cargos de gestión. Cabe destacar que estas respuestas corresponden, mayoritariamente, al profesorado que imparte la docencia en asignaturas de la Mención u otras de especialización. Esto nos lleva a la reflexión de que las asignaturas de la Mención se caracterizan por metodologías que incluyen dinámicas activas que favorecen la motivación de los estudiantes.
- **De 1º a 4º cada vez va creciendo (8%).** *Entre los cursos de 2º a 4º su motivación va incrementando debido a su maduración personal; es decir, son más maduros que en 1º, que llegan del instituto (PM2).* En estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (tiempo parcial), la antigüedad en la UB (0-10 años), la edad (40-50 años), el grado donde imparte la docencia (Ed. Infantil y Mención de Ed. Musical) y la experiencia en cargos de gestión (sin cargos). En este sentido, destacamos un perfil “joven” del profesorado similar que nos da a entender la posibilidad de que sus experiencias con el alumnado han sido positivas, y, como consecuencia, la motivación de sus alumnos aumenta en el transcurso de su formación académica.



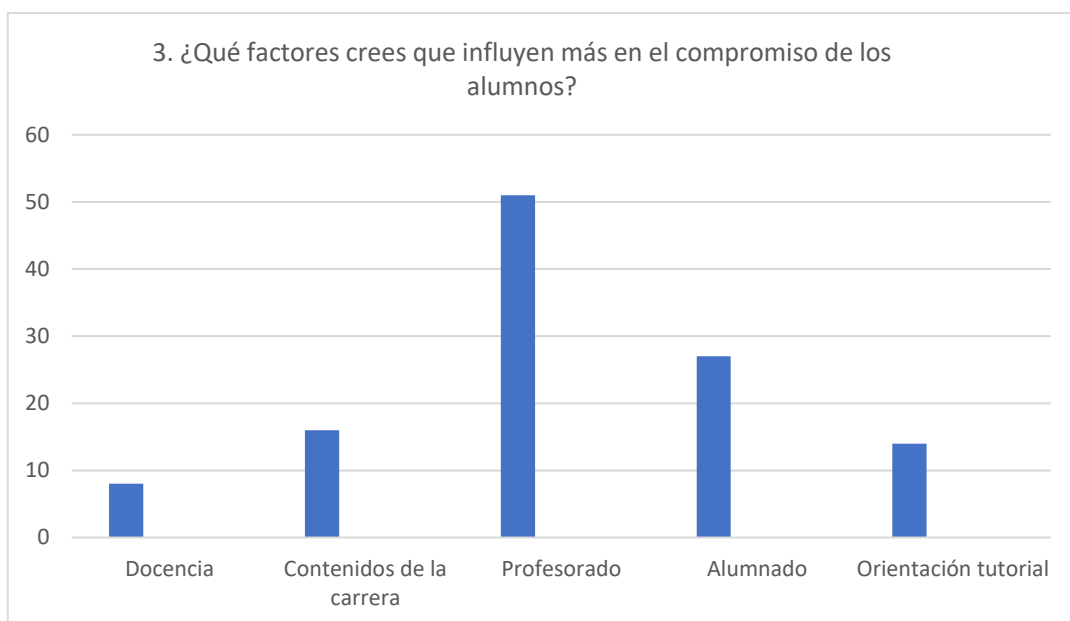
### Pregunta 3. ¿Qué factores crees que influyen más en el compromiso de los alumnos?

Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 5 tipologías:

- **Docencia: calidad, rigor, más exigencia académica del profesorado hacia los contenidos que imparte (8%).** En estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (más de 20 años), la edad (50-62 años) el sexo (hombre), el grado donde imparte la docencia (doble titulación y otros; máster...etc) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Contenidos de la carrera (16%).** *Un plan docente en condiciones, con los contenidos actualizados (PI3).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con la edad (40-50 años) y el grado donde imparte la docencia (Educación Infantil).
- **El profesorado (51%).** *Una buena didáctica del profesorado que transmita el amor por la materia y sea capaz de "enamorar" al alumno en su tarea educativa. Esto repercutirá directamente en el nivel de compromiso del estudiante, que aumentará (PD2).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el grado donde imparte la docencia (Educación Infantil) y la experiencia en cargos de gestión. En segundo lugar, encontramos las respuestas que corresponden al sexo (hombre).
- **Alumnado: aspectos psicológicos como la motivación intrínseca (27%).** *Las ganas de aprender y el grado de exigencia que tienen para con la carrera académica (PI2).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el

sexo (mujer), el grado donde imparte la docencia (Educación Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.

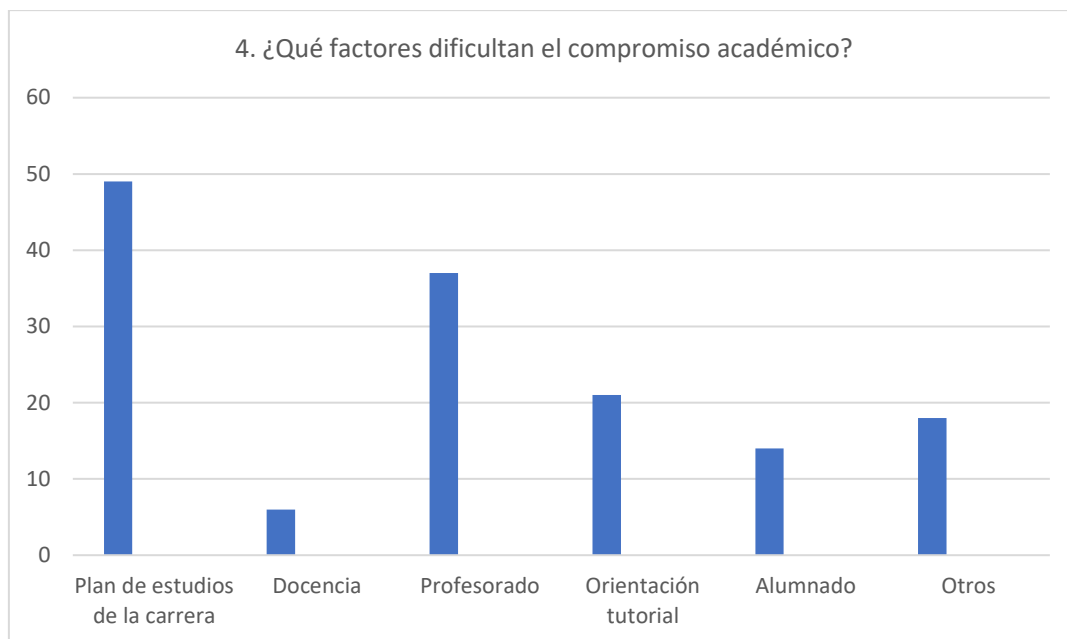
- **Orientación tutorial: vinculación y compromiso con los alumnos: empatía, apoyo emocional y orientación (14%).** *Lejos de una actitud paternalista, el acompañamiento que el profesor tenga con el estudiante será clave en sus estudios. Es importante que éste tenga alguien que se le escuche (PP2).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el grado donde imparte la docencia (otros; Máster, etc.) y la experiencia en cargos de gestión.



**Pregunta 4. ¿Qué factores dificultan el compromiso académico?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 6 tipologías:

- **Plan de estudios y contenidos de la carrera (49%).** *La adecuación de los contenidos del plan de estudios a la realidad escolar (PM4). Evitar la sobrecarga de asignaturas, más reparto de la práctica en la escuela a lo largo de la carrera y no sólo al final... Por ejemplo, la formación dual (PM3). La falta de coordinación entre los maestros del departamento que hace que las asignaturas sean independientes al resto y haya desconocimiento por parte de los maestros (PM4).* Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el grado donde imparte la docencia (Educación Infantil y Primaria). En segundo lugar y con el

- mismo número de respuestas, se encuentran las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el sexo (mujer) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Docencia: falta de calidad, rigor y exigencia en los contenidos que se imparten, nuevas metodologías, recursos docentes y tecnológicos, aprendizaje cooperativo, aplicación de los conocimientos a la práctica escolar (6%).** Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (0-10 años), el sexo (hombre), el grado donde imparte la docencia (ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.
  - **Profesorado: falta de competencia y compromiso, personal poco cualificado, poca o ninguna experiencia en la práctica educativa (37%).** *Que el docente no se comprometa con los alumnos... es decir, una mala experiencia puede hacer odiar la asignatura....* (PD2). Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el sexo (hombre) y la experiencia en cargos de gestión.
  - **Orientación tutorial: vinculación personal con los alumnos: empatía, apoyo emocional y orientación (21%).** *La ausencia de vinculación de los estudiantes con ningún profesor... se encuentran solos. Y una institución debe cuidar a las personas y que estas lo reciban de un modo activo y en el día a día* (PP2). Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la edad (52-62 años) y la experiencia en cargos de gestión.
  - **Alumnado: aspectos psicológicos como la falta de motivación intrínseca (14%).** *Lo que dificulta el compromiso en los alumnos de la doble titulación es el horario que tienen; es por la tarde y es muy duro... pueden terminar las clases a las 21:30 de la noche y eso les desanima* (PD3). Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la edad (40-50 años), el sexo (hombre) y la experiencia en cargos de gestión.
  - **Otros: recursos institucionales de la universidad, investigación, formación continua ... etc (18%).** *La institución de la facultad; tiene una estructura cerrada y anticuada* (PI1). Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el tipo de contrato (fijo).



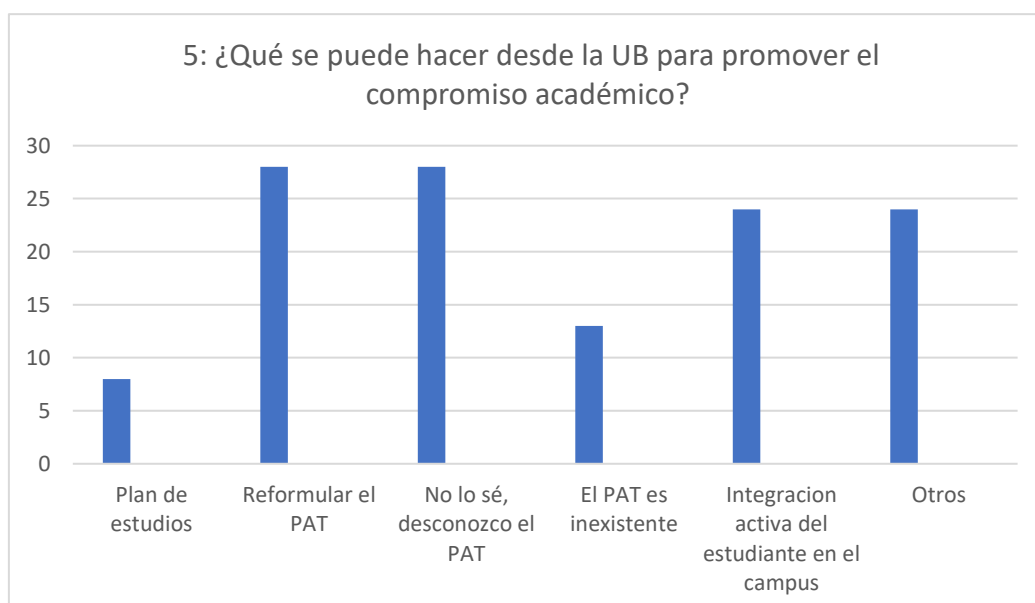
## BLOQUE 2: El compromiso académico y el Plan de Acción Tutorial de la UB

**Pregunta 5: ¿Qué se puede hacer desde la UB para promover el compromiso académico?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 6 tipologías:

- **Actualizar el plan de estudios (8%).** *Deberíamos refundar un nuevo modelo de enseñanza desde la Universidad...porque de lo contrario, la estructura (antigua) no permite implantar medidas útiles... Es decir, un nuevo modo de transmitir los conocimientos que se adecue a la realidad escolar (PD1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (más de 20 años), la edad (50-62 años), el sexo (hombre), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria, doble titulación y otros) y la experiencia en cargos de gestión. En este sentido, es interesante destacar que la actualización del plan de estudios está presente en todos los entrevistados.
- **Reformular y mantener el compromiso con el PAT (28%).** *El PAT debería jugar un papel fundamental clave; donde el tutor es lo importante, como ocurre en el modelo universitario anglosajón (PD1). Faltan recursos y un compromiso des de la universidad (PM1). Guiarlos en la incorporación en el contexto universitario en el transcurso de toda su carrera... es decir, no sólo durante el primer curso, para orientar a los alumnos (PI3).* Con estas respuestas

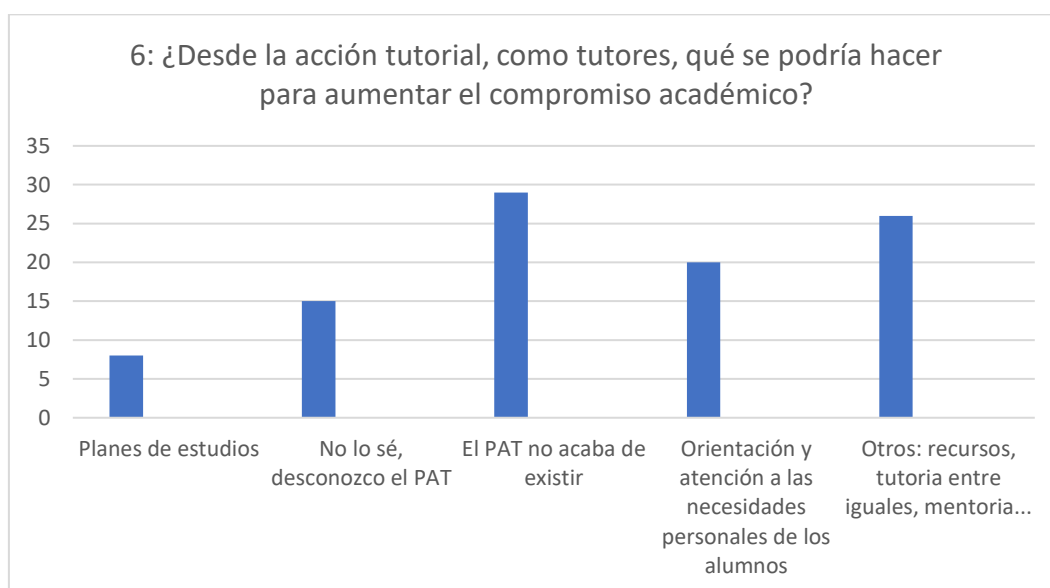
encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.

- **No lo sé, desconozco el PAT y no te puedo responder (28%).** Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el grado donde imparte la docencia (Educación Primaria).
- **El PAT no existe (13%).** *El PAT es inexistente en la realidad. Ahora es necesario que se lleve a cabo y que los alumnos tengan un tutor (PI1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y el sexo (hombre).
- **Integración activa del estudiante en el campus universitario (24%).** *Lo que falta actualmente es dinamizar la implicación de los estudiantes a la universidad. Hasta ahora, la representación de los estudiantes en nuestra facultad es prácticamente nula (PD3). Romper la pasividad de los estudiantes es clave (PP2).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Otros: ofrecer recursos desde la universidad (24%).** *Actualmente se debe mejorar la logística institucional en el plan de acción tutoría (PP1). Coordinación entre los maestros del departamento donde se hable de los alumnos (PM4).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.



**Pregunta 6: Desde la acción tutorial, como tutores, ¿qué se podría hacer para aumentar el compromiso académico?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 5 tipologías:

- **Cambiar los planes de estudios (8%).** *El PAT tendría sentido si la estructura del modelo de enseñanza universitaria se reformara, pero con la estructura que tenemos actualmente, arcaica, poco podemos hacer (PD1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (más de 20 años), la edad (50-62 años), el sexo (hombre), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria, doble titulación y otros) y la experiencia en cargos de gestión.
- **No sé, desconozco el PAT (15%).** *No lo sé, no conozco esta acción tutorial (PM2). Sé que hay un PAT pero no sé que funciones claras tiene (PD3).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato a tiempo parcial, el sexo (mujer), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión. (sin cargos).
- **El PAT es inexistente (29%).** *El PAT no acaba de existir, se debe crear (PD3). Actualmente, nuestra "tutoría" se ha convertido en "una ventanilla de reclamaciones" donde el estudiante se queja para subir nota o pide presentar el trabajo más tarde (PD2).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.
- **La orientación y atención a las necesidades personales de los alumnos: fomentar la autonomía y responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, canalizar sus demandas e inquietudes, orientarlos sobre la manera de resolver dificultades (20%).** *En primer lugar, debemos informales (PM3).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el grado donde se imparte la docencia (ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Otros: ofreciendo recursos desde la UB, dinámicas proactivas que los estudiantes puedan aprovechar y maximizar, organización de los grupos clase, tutoría entre iguales y la mentoría (26%).** *Para que haya tutorización debe haber un grupo clase que tenga un itinerario y que cada grupo se le asignara un tutor (PI1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.



**Pregunta 7. ¿Crees que el compromiso académico de los profesores repercute en el compromiso de los alumnos? ¿Cómo?** Los resultados de las entrevistas se agrupan en **una sola tipología**:

- **Sí, totalmente (100%).** *Totalmente. Es absolutamente proporcional en la implicación de los alumnos... lo agradecen mucho (PI3).*

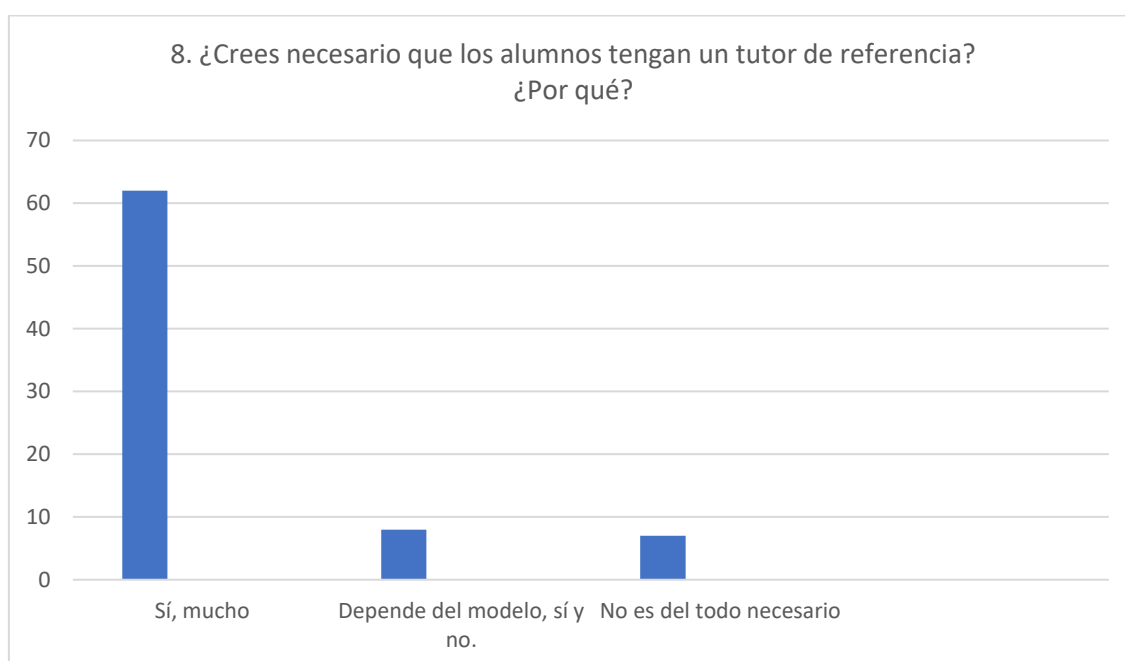
**Pregunta 8. ¿Crees necesario que los alumnos tengan un tutor de referencia? ¿Por qué?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 3 tipologías:

- **Sí, mucho (62%).** *Sí, mucho; para fomentar el diálogo, la conversación con el alumno y darle apoyo. La tutoría es eso: dar una conversación que nunca se acaba (PD2). Sí, sobre todo porque en la UB hay muchos profesores diferentes que provienen de otros contextos, como los asociados, y los alumnos tienen muchos maestros y jefe de referencia (PP1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Sí y no, depende (8%).** *Depende del modelo sí y no; es decir, si el tutor tiene funciones asignadas de itinerario curricular que detecta carencias e intereses sería magnífico y la única manera. Depende de la implicación de cada tutor y que lo haga bien (PD1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (más de 20 años), la edad (50-62



años), el sexo (hombre), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria, doble titulación y otros) y la experiencia en cargos de gestión.

- **No es del todo necesario (7%).** *Está bien, aunque actualmente los alumnos ya acuden de manera natural a los docentes que más conectan. También existe la figura de jefe de estudios que funciona bien ya que conoce muy bien la estructura y sabe cómo funciona el engranaje (PP2). No es necesario que sea siempre un tutor, sino también pueden ser alumnos, como los programas de mentoría que funcionan muy bien (PM3).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (más de 20 años), la edad (50-62 años), el sexo (hombre), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria y Mención de Educación Musical) y la experiencia en cargos de gestión.



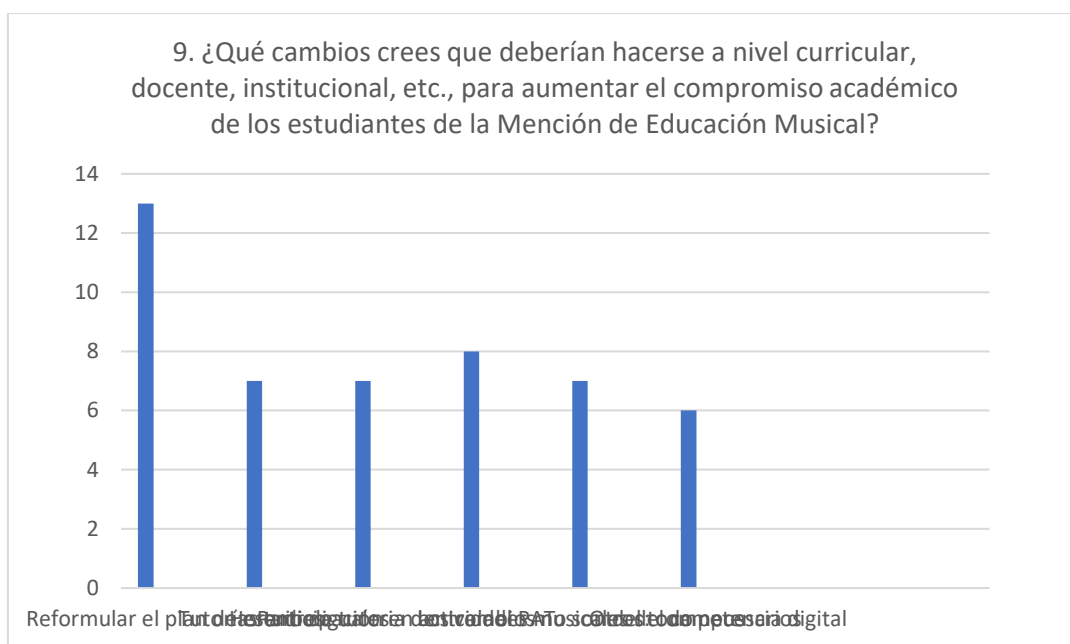
### **BLOQUE 3: El Plan de Acción Tutorial en los alumnos de la Mención de Educación Musical**

**Pregunta 9. ¿Qué cambios crees que deberían hacerse a nivel curricular, docente, institucional, etc., para aumentar el compromiso académico de los estudiantes de la Mención de Educación Musical?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 6 tipologías:

- **Reformular el plan de estudios de la mención (13%).** *Los contenidos musicales de la Mención de Educación Musical deberían empezar a preparar en los cursos anteriores a los que se hace actualmente, en 3º, ya que es poco tiempo el que tenemos; así los alumnos se podrían preparar dos años antes y mejorar sus conocimientos musicales. Otra cuestión importante es el plan de estudios que concentra todas las asignaturas de música en la mención y personalmente, yo las repartiría a lo largo de la carrera y no todo al final, pero esto la ACU no lo permite ya que debería de reformular el plan de estudios (PM1).* En la mayoría de las respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el grado donde se imparte la docencia (ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Tutorías entre iguales (7%).** *También debería haber unas tutorías entre iguales entre los alumnos que están más avanzados y los que no (PM1).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (10-20 años), la edad (50-62 años), el sexo (mujer), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Infantil y Ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Incluir un espacio dentro en el horario docente (dentro del PAT) para orientar a los alumnos (7%).** Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (10-20 años), la edad (50-62 años), el sexo (mujer), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Infantil y Ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.
- **Participación en actividades musicales de los estudiantes en el campus (8%).** *Me gustaría que los alumnos participaran activamente en actividades musicales de la universidad. Mediante conciertos donde puedan tocar (ya que muchos de ellos tocan instrumentos) o cantante en una coral. Es decir, que haya más vida musical en la universidad y que ellos participen (PM2)* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (a tiempo parcial), la antigüedad en la UB (0-10 años), la edad (0-40 años), el sexo (mujer), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Infantil, Ed. Primaria y Mención de Ed. Musical) y la experiencia en cargos de gestión (sin cargos).
- **Los cambios no son del todo necesarios (7%).** *Los alumnos de la mención de música se implican mucho (PM3).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (más

de 20 años), la edad (50-62 años), el sexo (hombre), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria y Mención Ed. Musical) y la experiencia en cargos de gestión.

- **Otros: la competencia digital (6%).** También sale muy poco la competencia digital y es una herramienta de gran valor que se puede ofrecer a la educación musical (PM4). Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), la antigüedad en la UB (0-10 años), la edad (0-40 años), el sexo (hombre), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.

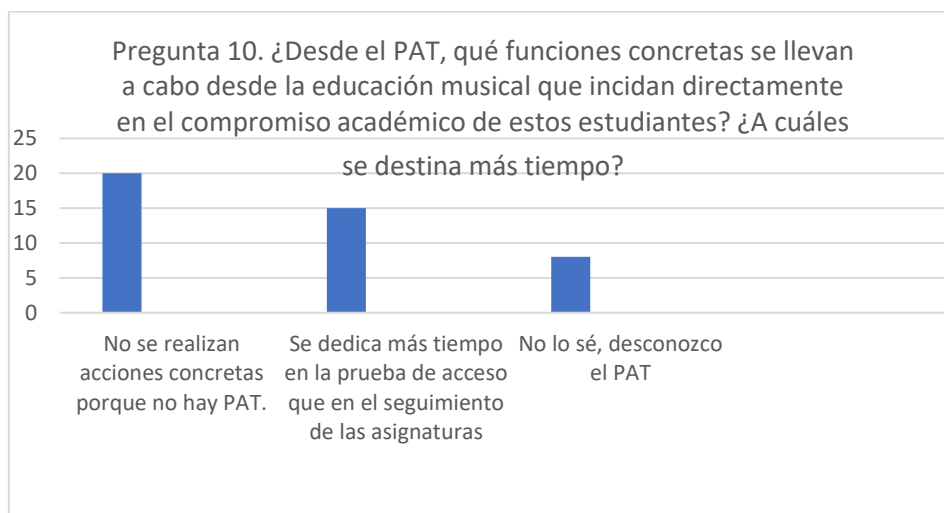


**Pregunta 10. ¿Desde el PAT, qué funciones concretas se llevan a cabo desde la educación musical que incidan directamente en el compromiso académico de estos estudiantes? ¿A cuáles se destina más tiempo?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 3 tipologías:

- **No se llevan acciones actualmente, porque no hay un PAT (20%).** No hay coordinación (reuniones periódicas) entre los maestros del departamento. Sólo se hacen dos al año y se hablan de temas económicos y no de contenidos. Por este motivo hay mucha desconexión (es decir; llegas, haces las clases y te vas). En estos momentos, tenemos que decir que el PAT los maestros lo tenemos más como un compromiso personal, es decir, estamos pendientes de

nuestros estudiantes y hacemos una acción tutorial espontánea y no tanto oficial (PM1). Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (fijo), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Primaria) y la experiencia en cargos de gestión.

- **Se destina más tiempo en la prueba de acceso que en el seguimiento de las asignaturas de la mención (15%).** *Deberíamos hacer un apoyo en el aprendizaje de contenidos musicales a lo largo del grado. A lo largo de los cursos, desde la acción tutorial deberíamos incidir más en las capacidades que son los que posibilitarán estos cambios interpretativos potentes que los alumnos necesitan como maestros (PM4).* En el mismo número de respuestas encontramos las que tienen relación con el sexo (mujer) y el grado donde se imparte la docencia (Ed. Infantil y Ed. Primaria).
- **No sé, lo desconozco (8%).** *La verdad es que lo desconozco bastante (PM2).* Con estas respuestas encontramos las que tienen relación con el tipo de contrato (a tiempo parcial), la antigüedad en la UB (0-10 años), la edad (0-40 años), el sexo (mujer), el grado donde se imparte la docencia (Ed. Infantil, Primaria y Mención de Ed. Musical) y la experiencia en cargos de gestión (sin cargos).



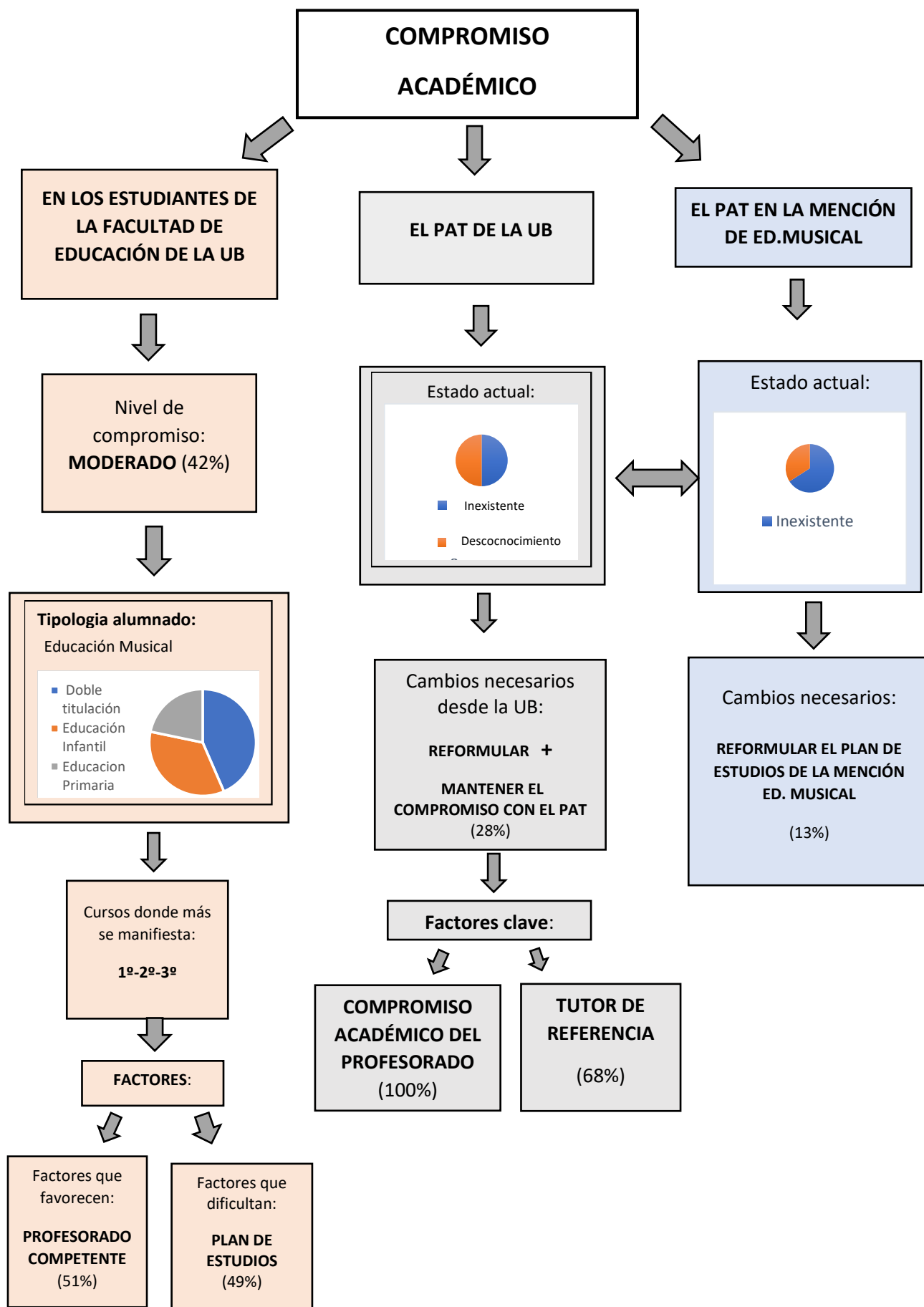
**A modo de resumen** de los resultados obtenidos en las entrevistas a profesorado, el 33% creen que los estudiantes están muy motivados, llegando al 100% en el caso de la Mención de Educación Musical. Esta motivación se plasma (según el 59% de entrevistados) especialmente en su **rendimiento académico, y sobre todo con su**

**implicación y compromiso en la elaboración de los trabajos y su resultado.** El **42%** de los entrevistados cree que el compromiso de los alumnos es **moderado**, destacando un mayor rendimiento y compromiso en el caso de la doble titulación y en los primeros cursos del grado.

Entre **los factores que más repercuten** en el compromiso de los estudiantes, más de la mitad de los entrevistados (51%) indican que es el profesorado, y entre los factores que más lo dificultan, el 49% de las respuestas corresponden al plan de estudios. En segundo lugar, con relación al compromiso académico y los recursos del Plan de Acción Tutorial de la UB, **el 28%** de las respuestas indican que **los profesores desconocen el PAT y/o que es inexistente**. Con el objetivo de promover el compromiso académico desde la UB, **el 28%** de los entrevistados cree que **debe reformularse el PAT**, destacando como factores clave la **repercusión que tiene el compromiso del profesorado en el alumnado (100%)** y la **importancia de que éstos tengan un tutor de referencia (68%)**.

Por último, de acuerdo con el el compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial en la Mención de Educación Musical, el **13%** de los entrevistados creen que se **debe reformular el plan de estudios de la Mención** y el **20%** afirma que **no se llevan acciones actualmente, porque no hay un PAT**.

Como conclusión de este apartado, a continuación presentamos la siguiente figura que resume los resultados de la entrevista sobre el compromiso académico al profesorado de la UB (Figura 40).



**Figura 40.** Resultados de la entrevista sobre el compromiso académico al profesorado de la UB.

#### **4.6 Resultados del *focus group* con alumnado de los grados de maestro de la UB**

Nuestro quinto objetivo específico era conocer la opinión de los alumnos y profesores respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en el compromiso académico de los alumnos de estos grados. Para ello se realizó un *focus group* con 30 alumnos de los distintos grados, de los cuales, 6 son de la mención de música, tal como se ha descrito en el correspondiente apartado de la metodología. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los distintos participantes.

#### **BLOQUE 1: El compromiso académico y los estudiantes de la facultad de Educación de la Universitat de Barcelona**

**Pregunta 1: ¿Os sentís satisfechos, motivados y comprometidos para realizar estos estudios?** Los resultados de los *focus group* pueden agruparse en 3 tipologías:

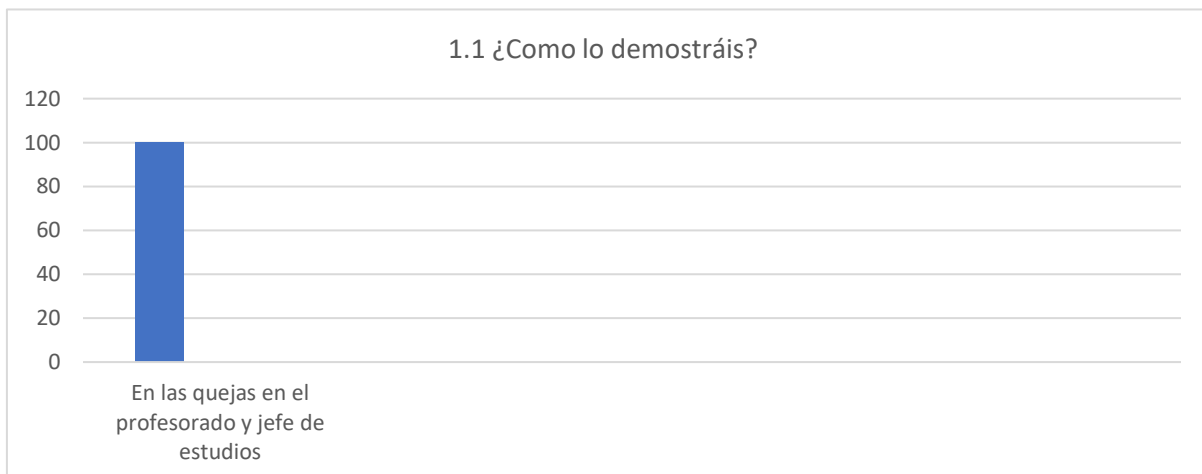
- **Sí, son estudios muy vocacionales (5%).** Las respuestas tienen relación con el sexo (mujer) el grado que estudian (educación primaria) y con la motivación intrínseca. *Nos sentimos motivados por motivación propia y no por parte de la Universidad (AP2).*
- **No, en absoluto (90%).** *Yo, personalmente, si tuviera que quedarme por lo buena que es la carrera, por lo que aprendo y por lo que me aporta me habría ido el primer año (AP1).* Las respuestas no tienen relación con el sexo ni el grado que estudian.
- **Sí y no; depende de muchos factores (5%).** Las respuestas no tienen relación ni con el sexo ni con el grado que estudian.



**Pregunta 1.1: ¿De qué manera lo demostráis?**

Los resultados de los *focus group* se agrupan en una sola tipología:

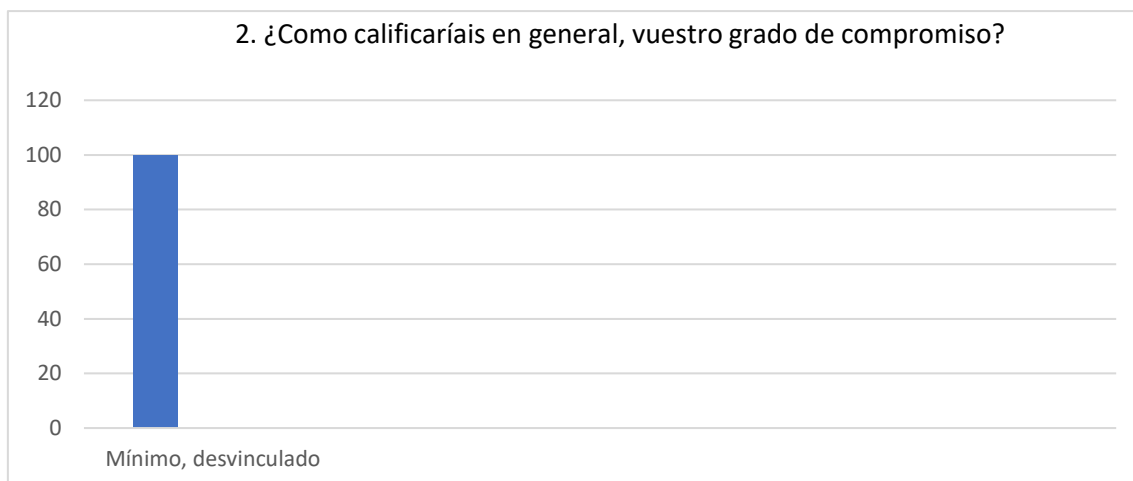
- **Quejas al profesor o al jefe de estudios (100%);** *La propia universidad te pone impedimentos y la pobre jefe de estudios está harta de los e-mails que recibe nuestros, porque recibe muchos* (AP4). Las respuestas tienen relación con la docencia y el plan de estudios, y no se relacionan ni con el sexo ni con el grado que estudian.





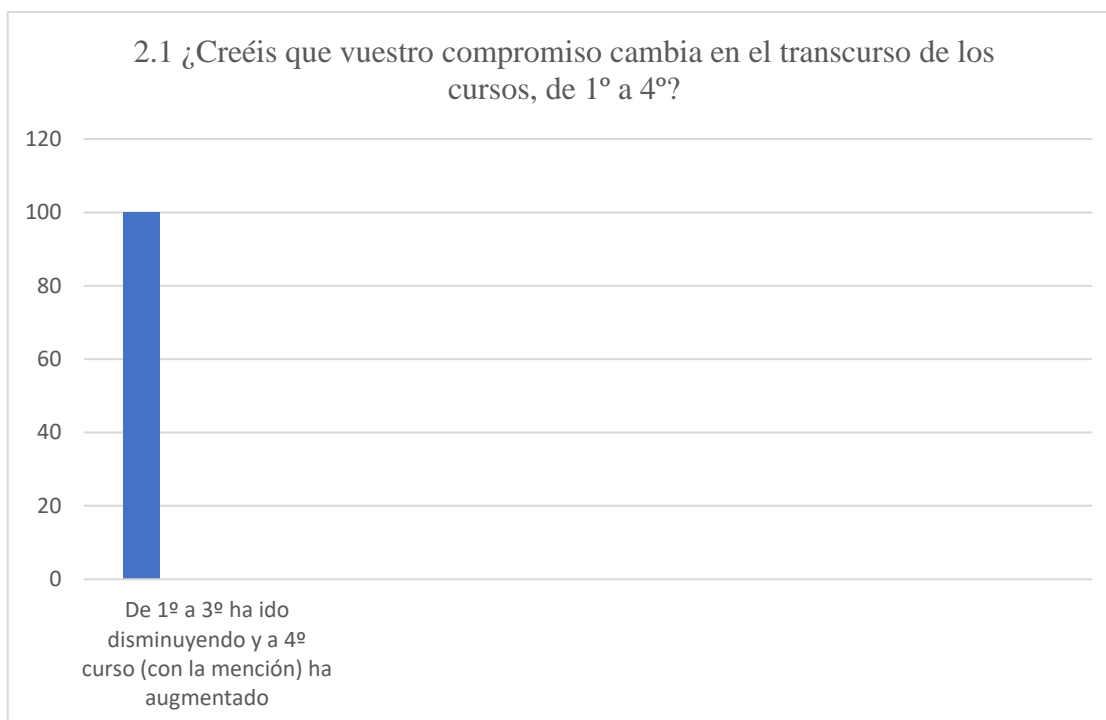
**Pregunta 2 ¿Cómo calificaríais en general, vuestro grado de compromiso?** Los resultados de los *focus group* solo se agrupan en 1 tipología:

- **Mínimo, desvinculado (100%):** *Sí. Teníamos unas expectativas que no se han cumplido (AP5).* Las respuestas tienen relación con la poca satisfacción y motivación por cursar los estudios de educación, y no se relacionan ni con el sexo ni con el grado que estudian.



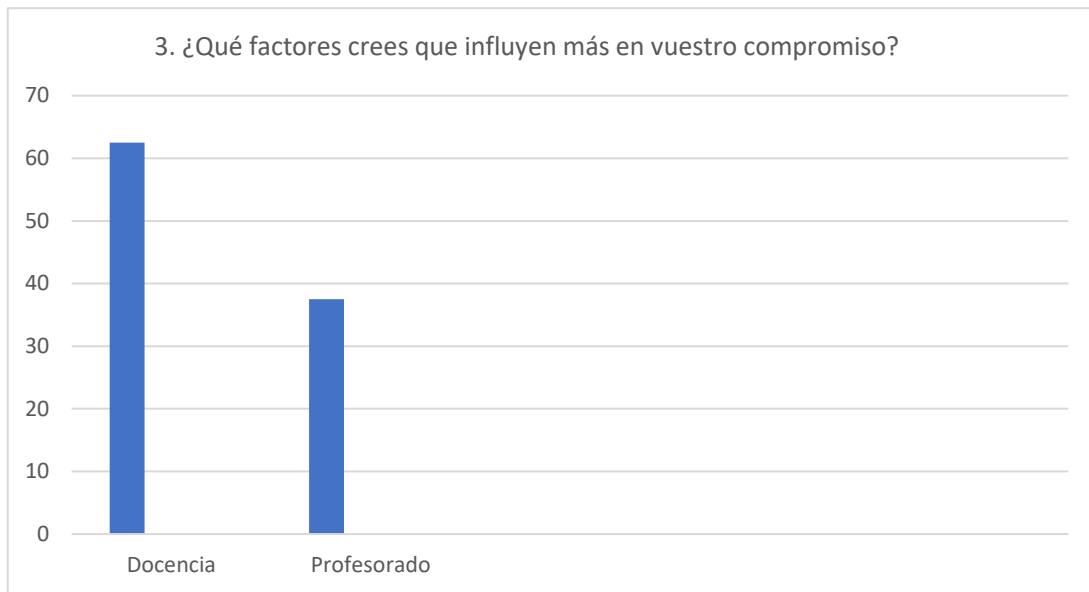
**Pregunta 2.1 ¿Creéis que vuestro compromiso cambia en el transcurso de los cursos, de 1º a 4º? ¿Por qué?** Los resultados de las entrevistas se agrupan en una única tipología:

- **De 1º a 3º ha ido disminuyendo y en 4º curso (con la Mención) ha aumentado. ¿Por qué? (100%):** *Yo estoy más motivado en 3º porque hago las prácticas. Y creo que siempre debería ser así a lo largo de todos los cursos, combinando la teoría con la práctica (AM1).* Las respuestas tienen relación con la motivación por cursar la mención y realizar las prácticas en la escuela. Encontramos mayor número de respuestas según el sexo (66,6% son mujeres) y el grado que estudian (66.6% son alumnos de educación primaria)



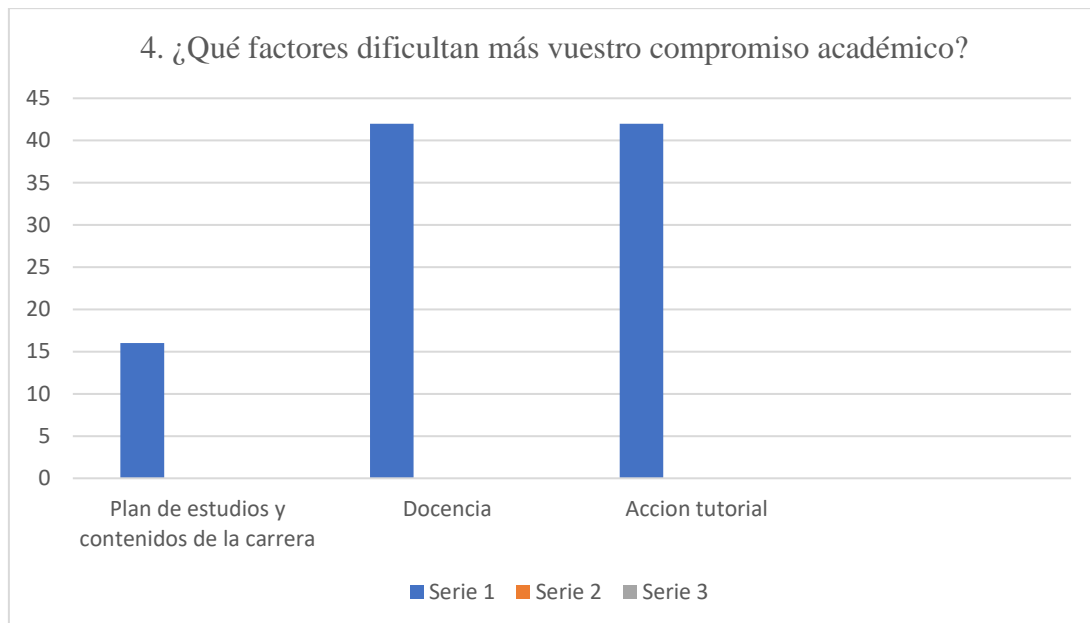
**Pregunta 3. ¿Qué factores creéis que influyen más en vuestro compromiso?** Los resultados de los *focus group* pueden agruparse en 2 tipologías:

- **Docencia: calidad, rigor, más exigencia académica del profesorado hacia los contenidos que imparte (50%).** *Que los docentes ofrezcan recursos en el campus de la asignatura. Es decir, con la pandemia hemos tenido muchos recursos en el campus sobre las asignaturas e iba muy bien y también podías recuperar la clase si no podías conectarte (AM1).* Con el mayor número de respuestas encontramos las que tienen relación con el grado que estudian (Mención de Educación Musical) y con el sexo (hombre).
- **El profesorado: competencia, personal cualificado, experiencia en la práctica educativa...didáctica motivadora que motive al alumnado (50%).** *La experiencia en la práctica educativa es importante pero no una experiencia de hace 20 años, sino actual, que trabajen en una escuela y vivan la realidad del día a día (AM1). La motivación del profesorado en el aula es importante (AP8).* Las respuestas tienen relación con el sexo masculino (100%) y con el grado que estudian (Primaria, 66.6%).



**Pregunta 4. ¿Qué factores dificultan más vuestro compromiso académico?** Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en 3 tipologías:

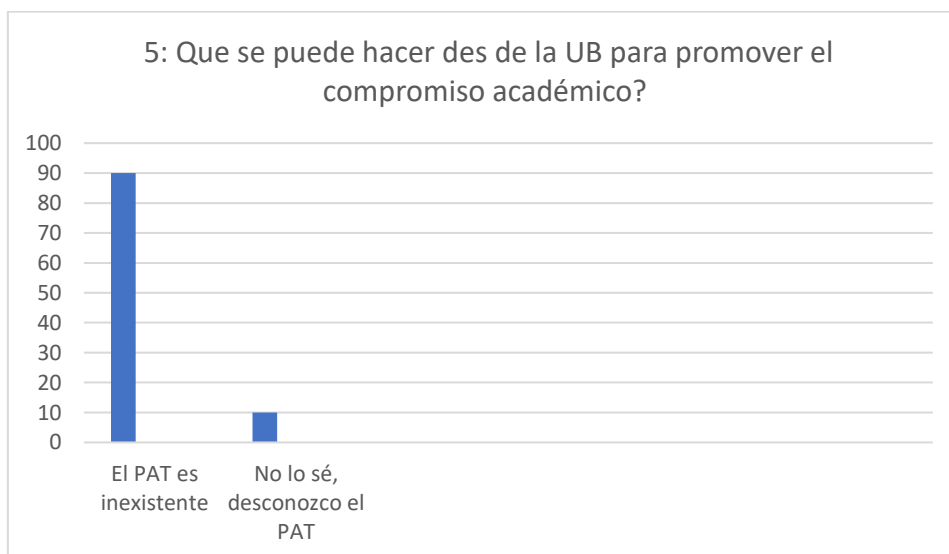
- **Plan de estudios y contenidos de la carrera (16%):** *Yo creo que las asignaturas tienen un plan docente antiguo que no se adapta a la realidad de las aulas (AM1). Tenemos asignaturas “paja” o realizar trabajos que no sirven de nada (AP9).* Las respuestas guardan relación mayoritariamente con el sexo (masculino) y con el grado que estudian (mención musical).
- **Docencia: falta de calidad, rigor y exigencia en los contenidos que se imparten, nuevas metodologías, recursos docentes y tecnológicos, aprendizaje cooperativo, aplicación de los conocimientos a la práctica escolar (42%).** *Veo hipocresía en la docencia; nos piden la metodología de las clases que debemos impartir en la escuela sean dinámicas y eso en la universidad no ocurre (AP12).* Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el sexo (femenino) y con el grado que estudian (Primaria).
- **Orientación tutorial: vinculación personal con los alumnos: empatía, apoyo emocional y orientación (42%).** *No existe un servicio a la atención del estudiante correcto. El alumnado en todo momento se siente desatendido a una jefa de estudios que no contesta correos y eso, es un problema estructural de la facultad (AM1).* Las respuestas tienen relación mayoritariamente con el grado que estudian (Primaria).



**BLOQUE 2: El compromiso académico y el Plan de Acción Tutorial.**

**Pregunta 5: ¿Qué se puede hacer desde la UB para promover el compromiso académico?** Los resultados de los *focus group* pueden agruparse en 2 tipologías:

- **El PAT es inexistente en la realidad (90%).** *Que alguien dé la cara... es una universidad abandonada (AM1).* Las respuestas no tienen relación con el sexo ni tampoco con el grado que estudian.
- **No lo sé, desconozco el PAT y no te puedo responder (10%).** Las respuestas no tienen relación con el sexo ni con el grado que estudian.



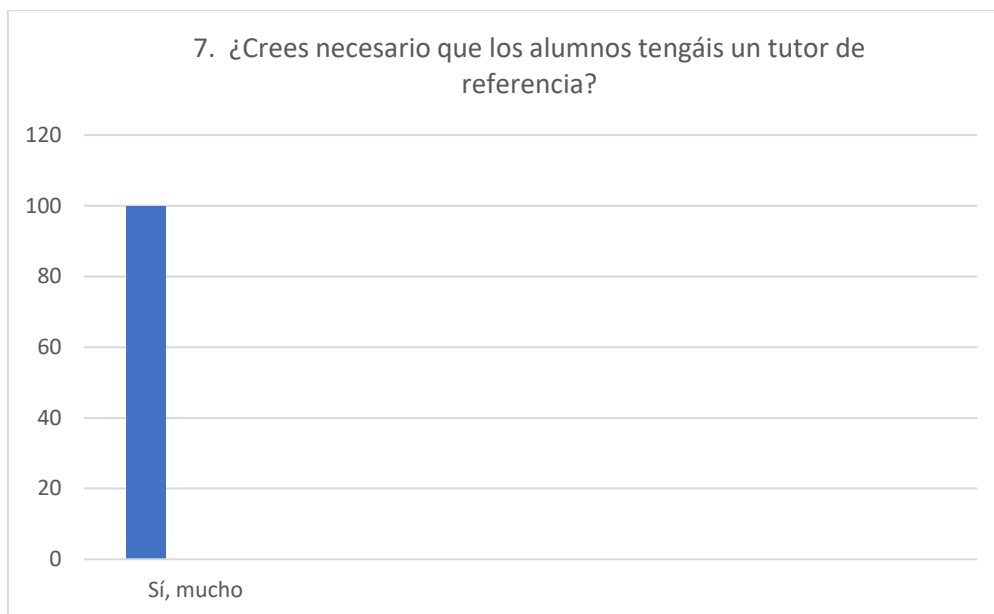
**Pregunta 6. ¿Crees que el compromiso académico de los profesores repercute en el compromiso de los alumnos? ¿Cómo?** Los resultados de los *focus group* se agrupan en una única tipología:

- **Sí, totalmente (100%).**



**Pregunta 7. ¿Crees necesario que los alumnos tengáis un tutor de referencia? ¿Por qué?** Los resultados de los *focus group* se agrupan en una única tipología:

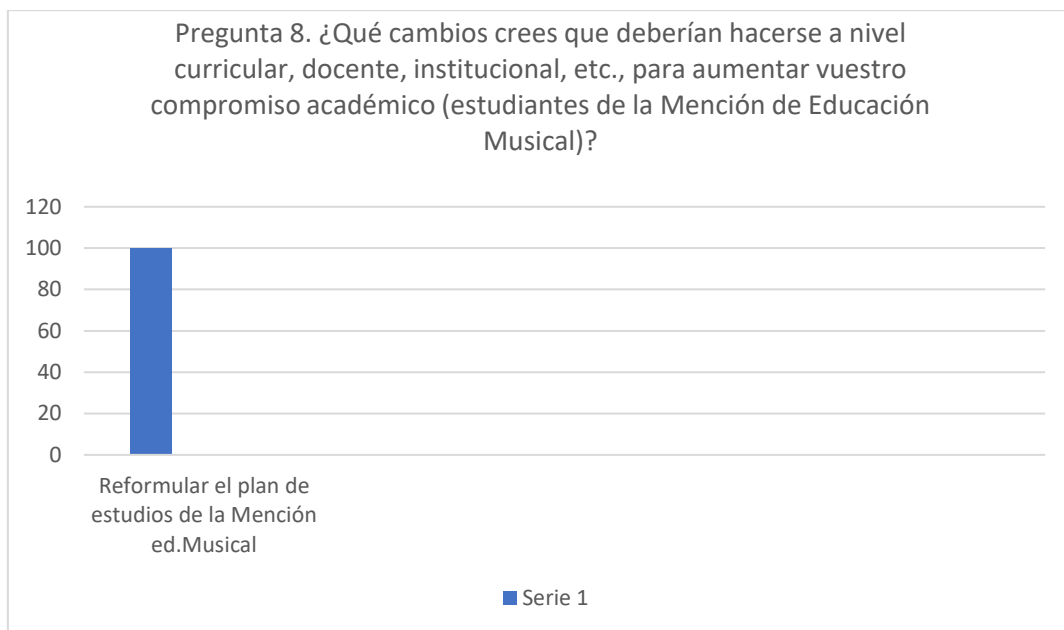
- **Sí, mucho; para fomentar el diálogo, la conversación con el alumno y darle apoyo. La tutoría es eso: dar una conversación que nunca se acaba (100%).**  
*Sí, sí, por favor! (AP22). Sí, totalmente de acuerdo (AP21).* Las respuestas no tienen relación con el sexo ni con el grado que estudian.



### **BLOQUE 3: El Plan de Acción Tutorial en los alumnos de la Mención de Educación Musical.**

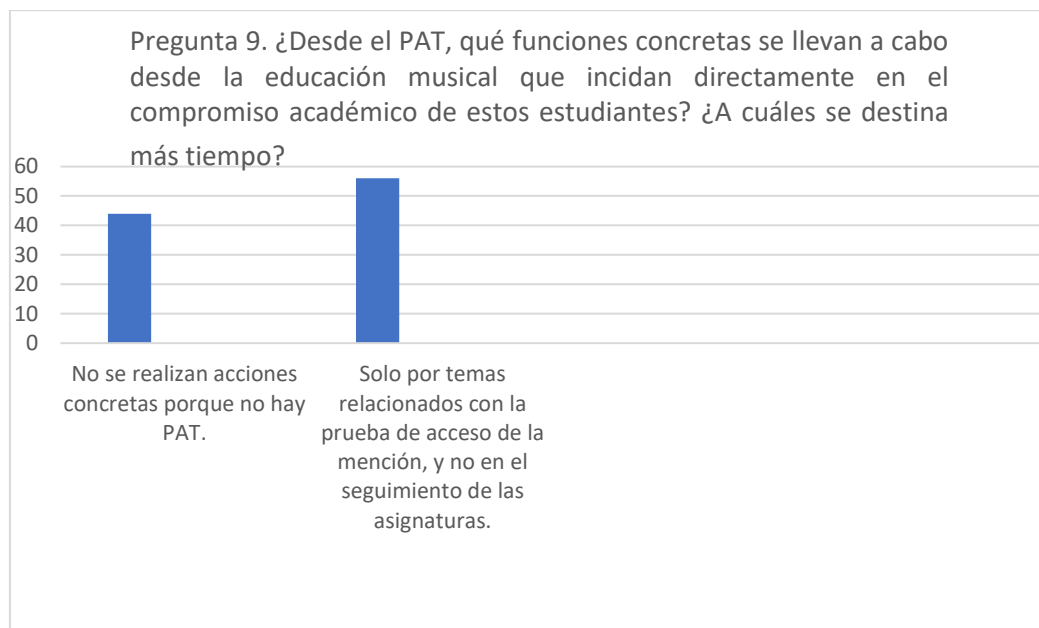
**Pregunta 8. ¿Qué cambios crees que deberían hacerse a nivel curricular, docente, institucional, etc., para aumentar vuestro compromiso académico (estudiantes de la Mención de Educación Musical)?** Los resultados de los *focus group* pueden agruparse en 1 tipología:

- **Reformular el plan de estudios de la Mención de ed. Musical (100%).** *Yo creo que en el último año todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser de la mención. Y hacer prácticas en la escuela de nuestra mención porque es de lo que acabaremos trabajando (AM2). Que los trabajos pudieran aplicarse en otro contexto (académico) como concursos de trabajos de innovación o trabajos sobre música. Tendría más sentido que como los realizamos ahora, solo con el objetivo de obtener una nota final de la asignatura. Y así tendríamos una **motivación externa** (AM3).*



**Pregunta 9. ¿Desde el PAT, qué funciones concretas se llevan a cabo desde la educación musical que incidan directamente en vuestro compromiso académico? ¿A cuáles se destina más tiempo?** Los resultados de los *focus group* pueden agruparse en 2 tipologías:

- **No se llevan acciones actualmente, porque no se reconoce un PAT (44%).** *No, tampoco reconozco ningún PAT de música. No sabemos si existe o no (AM4).*
- **Solo se ponen en contacto con el coordinador por temas relacionados con la prueba de acceso de la mención, y no en el seguimiento de las asignaturas de la mención (56%).** *Personalmente, he tenido contacto directo con la coordinadora para resolver dudas de la prueba de acceso a la mención. Es decir, todo estaba basado en la información general que podía tener en relación con la mención, nada individualizado (AM3).*



A modo de resumen de los resultados obtenidos en el *focus group* de los estudiantes de la facultad de Educación, el 90% de los entrevistados opina que **no se sienten satisfechos, motivados y comprometidos con los restudios que realizan**, calificando su grado de compromiso académico como **mínimo o desvinculado**. El **100%** considera que su compromiso ha ido disminuyendo de 1º a 3º, mientras que en **4º curso (con la Mención) ha aumentado**.

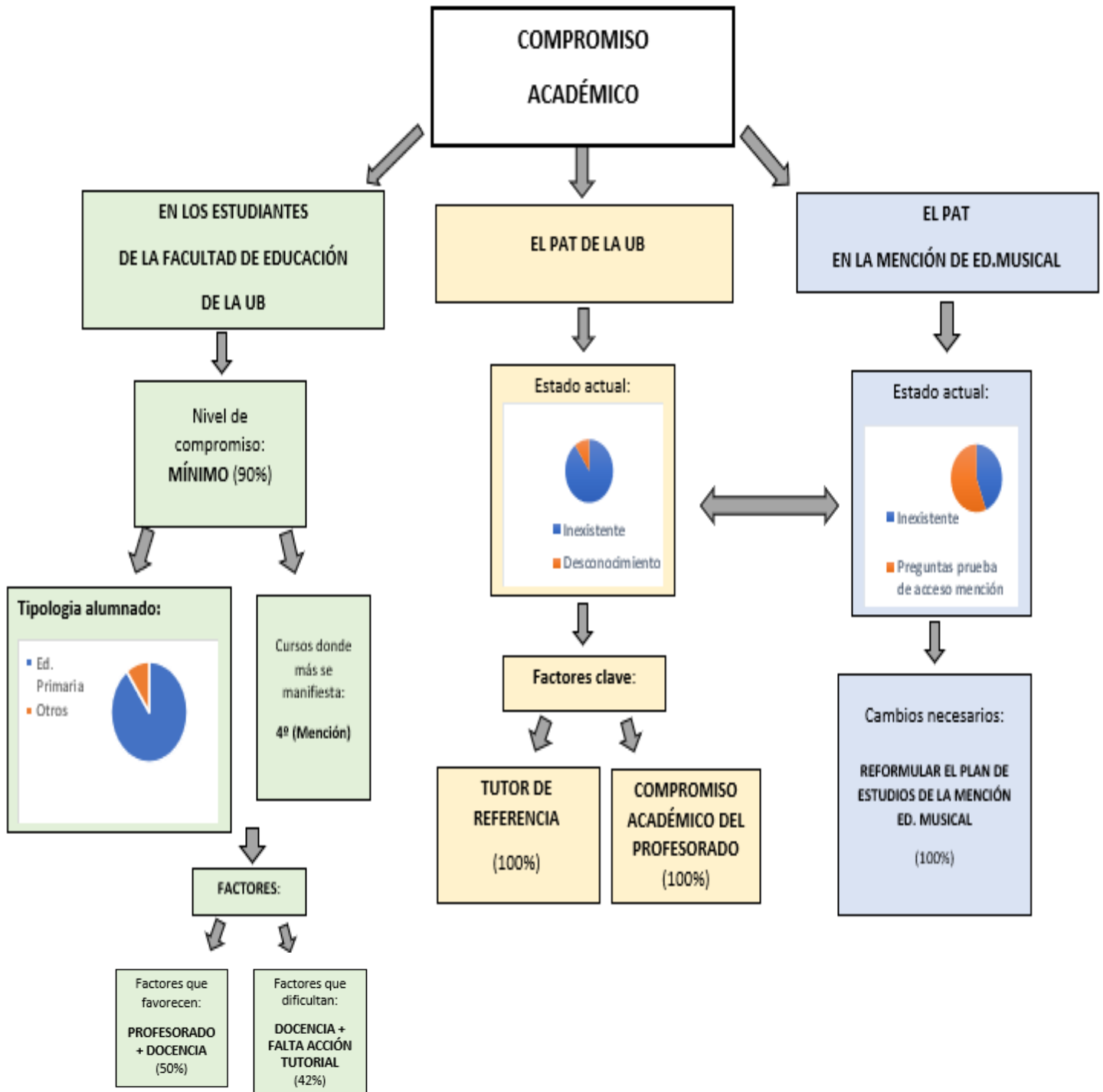
Entre los **factores que más repercuten** en el compromiso de los estudiantes y en el mismo porcentaje (50%) encontramos la **docencia** (calidad, rigor, más exigencia académica del profesorado hacia los contenidos que imparten) y el **profesorado** (competencia, personal cualificado, experiencia en la práctica educativa...didáctica motivadora). Mientras que entre los factores que más **dificultan** su compromiso y también con el mismo porcentaje (42%) se halla la **docencia** (incoherencia en el contenido, metodología y evaluación de las asignaturas) y la **falta de acción tutorial**.

En relación con el compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial de la Universitat de Barcelona el **90%** de las respuestas indica que **el PAT es inexistente en la realidad**, y el **100%** de los entrevistados consideran que el **compromiso académico de los profesores repercute “totalmente” en el compromiso de los alumnos**, destacando la importancia y necesidad de tener **un tutor de referencia en la facultad (100%)**. Por último, de acuerdo con el compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial en la mención de Educación Musical, **el 100% de los entrevistados** creen que se **debe reformular el plan de estudios de la Mención**, y más de la mitad (56%) opina que solo



se ponen en contacto con el coordinador por temas relacionados con la prueba de acceso a la Mención, y no en el seguimiento de las asignaturas de ésta.

Como conclusión a este apartado se presenta la siguiente figura que resume los resultados del *focus group* (Figura 41).



**Figura 41.** Resultados del *focus group* sobre el compromiso académico a los estudiantes de la UB.

## V. DISCUSIÓN

A continuación se discutirán los hallazgos más relevantes en base a los resultados obtenidos en esta investigación.

### 5.1. Descripción general de la muestra y comparación con otros estudios universitarios con características similares

A continuación, se compararán los resultados obtenidos del compromiso académico en nuestra muestra con otros estudios de muestras similares. El orden para cada una de las variables será: nota media, estrategias de afrontamiento, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia, estrés percibido, procrastinación y malestar psicológico.

A grandes rasgos, el análisis de las características generales de nuestra muestra respecto al **compromiso académico** indica un grado de compromiso **moderado** con puntuaciones medias en 5 de las 10 variables analizadas. Entre las variables implicadas, las puntuaciones más altas se han obtenido en el **compromiso académico, motivación de logro y malestar psicológico**. Mientras que las puntuaciones más bajas se hallan en las variables de la **nota media, motivación académica y el estrés percibido**. En comparación con otros estudios con muestras similares los resultados se mantienen en el mismo rango, en un intervalo moderado. No obstante, se han hallado diferencias significativas en todas las variables que, a continuación, se discutirán y contrastarán en profundidad.

El análisis del **compromiso académico**, según la Escala de Compromiso Académico (*Utrecht Work Engagement Scale-Student Version*, UWES-S-9) que evalúa el vigor, la dedicación y la absorción con lo que hacen, sitúa a nuestros estudiantes en un rango **medio**. Los resultados de esta investigación concuerdan con la puntuación total del compromiso académico ( $t = 1.537$ ,  $p = 0.125$ ) del estudio de Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019) realizado con una muestra de 1502 universitarios chilenos. De este modo y en la línea de lo propuesto por Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb (2012) los estudiantes realizarían tareas evolutivas en un grado de intensidad moderado, a nivel conductual, cognitivo y emocional (citado en Oporto, 2017). A nivel concreto y comparando ambos estudios, los estudiantes de la UB muestran una dedicación buena con sus tareas, con una participación adecuada y atención moderados pero su voluntad es ligeramente inferior, presentan niveles menores de energía y resiliencia mental. En este sentido, es fundamental fomentar emociones y conductas positivas con el fin de aumentar

el éxito académico de los estudiantes. Ello iría en concordancia con lo propuesto por Chambel y Currel (2005) quienes mostraron que el bienestar del estudiante también afecta a la relación entre control y actuación. Y por Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó (2010) donde los estudiantes vigorosos, absorbidos y dedicados están energéticamente inmersos en sus estudios, y eso también les hace exitosos.

**La nota media** del curso anterior de los estudiantes de la UB fue de **7.47** con una desviación típica del 0.6. Concretamente, las puntuaciones obtenidas según los grados de maestro de Educación Infantil, Primaria y doble titulación corresponden a las distintas notas de acceso. De este modo, las más bajas pertenecen a Educación Infantil ( $M = 7.4$ ) a continuación, Primaria ( $M = 7.3$ ) y más altas para los del Doble Grado ( $M = 8$ ). Estos resultados son los esperados, pues siguen con el mismo patrón de los últimos cinco años. Según el curso académico, las puntuaciones más altas corresponden a los alumnos de segundo curso ( $M = 7.6$ ), seguido de los de cuarto ( $M = 7.5$ ), tercero ( $M = 7.3$ ) y finalmente los de primer curso ( $7.2$ ). Comparando nuestros resultados con el estudio de Gustems, Calderón y Calderón (2019) nuestro estudio presenta notas ligeramente inferiores ( $t = -3.210$ ,  $p < 0.001$ ) a los de la otra muestra de universitarios. Por otra parte, el resultado de esta nota media (7.47) coincide con el nivel moderado (rango medio) que afecta al compromiso académico que obtuvieron nuestros estudiantes de la UB. Esto es relevante, y concuerda con el estudio de Polanco et al. (2014) que evaluaron el compromiso académico en una muestra de 184 estudiantes de primer curso de Medicina y encontraron una relación directa entre las notas de enseñanza media y la dimensión de involucramiento en los estudios del compromiso académico (*engagement*).

Respecto a las variables facilitadoras y obstaculizadoras de nuestro estudio, la nota media del curso anterior correlacionó con **12 de las 35 variables analizadas**. Las correlaciones más significativas con el compromiso y la nota media corresponden a **la motivación de logro** (aproximación al **rendimiento**  $r = 0.219$ ;  $p = 0.001$ , y a la **maestría**  $r = 0.097$ ;  $p = 0.050$ ) y **valor a la tarea** ( $r = 0.196$ ,  $p < 0.001$ ). Como hemos comentado anteriormente, estos resultados revelan que nuestros estudiantes utilizan estrategias para lograr el éxito académico centradas en la tarea encomendada y en el logro de competencias intrapersonales. Es decir, obtener el conocimiento con el fin de superarse a sí mismos. Por otra parte, la nota media correlacionó de forma negativa y significativa con las variables obstaculizadoras de **retrasar voluntariamente las tareas** ( $r = -0.249$ ,  $p < 0.001$ ), **vaguear involuntariamente** ( $r = -0.262$ ,  $p < 0.001$ ), **procrastinar** ( $r = -0.272$ ,

$p < 0.001$ ). Ello indicaría que los estudiantes de la UB que registran niveles de compromiso más bajo tienen menos control frente a su conducta y aplazan sus tareas, viéndose afectado su rendimiento académico. En esta línea, el estudio de Aspée, González y Herrera (2021) realizado en una muestra de 412 estudiantes universitarios, analizó la relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior. Los resultados revelaron un perfil bajo y muy bajo de procrastinación en el 71,60% de la muestra analizada. En este campo, encontramos otras investigaciones que asocian negativamente la procrastinación académica con el rendimiento académico (Hussain y Sultan, 2010; Kim y Seo, 2015). Con el fin de disminuir ese retraso de tareas en nuestros estudiantes, la universidad debería proporcionar recursos traducidos en acciones concretas, formales o extraprogramáticas, en un tiempo y espacio limitados (Aspée et al. 2018).

Los resultados analizados en la variable de las **estrategias de afrontamiento** revelaron que nuestros estudiantes utilizan el **apoyo emocional e instrumental, el afrontamiento activo y la expresión de emociones negativas** para hacer frente a las demandas internas y a los conflictos personales. Comparando los resultados con el estudio de Oporto (2017) nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en estrategias de afrontamiento activo, reinterpretación positiva, humor, apoyo emocional, apoyo instrumental y expresión de emociones negativas. Estos datos nos proporcionan información sobre el perfil de los estudiantes de la UB, quienes utilizan el apoyo emocional y la comprensión de sus compañeros o adultos para aliviar sus emociones e inician acciones concretas para eliminar o reducir el estresor. Es decir, unas estrategias centradas en el problema (resolución de problemas planificados) y la emoción (búsqueda de apoyo social) como plantea el modelo de Lazarus y Folkman (1986). Un dato interesante si tenemos en cuenta las diversas demandas educativas y sobrecarga de trabajos que deben afrontar los estudiantes de la Facultad de Educación a lo largo de su formación académica y que constituyen el fenómeno que se reconoce como “estrés académico” (de Pablo, Baillès, Pérez y Valdés, 2002). En esta línea, las estrategias de afrontamiento desempeñan un papel relevante en el desarrollo de su bienestar psicológico (Parsons, Frydenberg y Poole, 1996). Ello iría en concordancia con el estudio realizado por Johnson (2007) donde los resultados confirmaron que los universitarios académicamente exitosos utilizaban las estrategias de búsqueda de apoyo y de orientación, y de resolución de los problemas, siendo determinantes en el logro de su buen desempeño. Otro estudio basado en el modelo

de Moos (1993) analizó el uso de estrategias de afrontamiento evitativas y aproximativas en estudiantes universitarios, mostrando correlaciones positivas con un estilo de afrontamiento orientado hacia las emociones (Axford, 2007).

En relación con los resultados obtenidos en las variables de **motivación de logro**, nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en **aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento y evitación de la maestría**. Comparado con el estudio Raccanello, Brondino, Pasini y De Bernardi, (2014) en una muestra de universitarios de Educación, nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en las escalas de **aproximación al rendimiento, aproximación a la maestría, evitación al rendimiento y evitación a la maestría**. Ello indica que nuestros estudiantes se rigen por la necesidad de tener éxito, la motivación intrínseca y por el logro de la competencia en relación con otros estudiantes. Estos datos concuerdan con las investigaciones de Bakker, Sanz Vegel y Kuntze (2015) que mostraron la relevancia del compromiso de los estudiantes con la motivación. En esta línea, Goldstein y Brooks (2007) afirman que “aquellos estudiantes motivados intrínsecamente se perciben como protagonistas de su propio aprendizaje, siendo capaces de articular metas académicas asumibles, lo que les aportaría una gran sensación de control sobre su aprendizaje” (citado en Oporto, 2017, p. 228). Respecto a la evitación al rendimiento y evitación a la maestría, los datos obtenidos indican que nuestros estudiantes intentan evitar tareas que parezcan que no son capaces de hacer (evitan la incompetencia) y evitan ser peores que otros estudiantes. En concordancia con lo observado por Méndez-Giménez y cols. (2016), “el empleo de estrategias de rendimiento (que tienen en cuenta el componente de comparación normativa) cuando se dan junto con las de maestría –como es nuestro caso- se asocian a efectos positivos en los estudiantes (motivación, rendimiento elevado...)” (citado en Oporto, 2017, p. 226).

Por otra parte, en las variables de la **motivación académica y estrategias de aprendizaje** nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en **creencias de control autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas**. Estos resultados indican que nuestros estudiantes tienen aptitudes para afrontar la tarea académica, están motivados -a nivel intrínseco- para obtener conocimiento y que sus resultados dependen de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar. Al igual que en la variable anterior, la motivación de logro, se repiten puntuaciones altas en la motivación intrínseca; un dato relevante ya que este tipo de motivación está más relacionada con el éxito académico y

con un desempeño correcto de las tareas académicas (Oporto, 2017); es decir, ambas variables actúan como facilitadoras en el compromiso y rendimiento académico.

Si comparamos estos datos con el estudio el estudio de Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013) encontramos diferencias significativas para las escalas de **orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad ante los exámenes**. Ello indicaría que nuestros estudiantes presentarían puntuaciones más bajas en motivación académica que en el otro grupo de estudiantes referidos, lo que nos lleva a la reflexión sobre qué aspectos clave se deberían desarrollar con el fin de fortalecer las experiencias educativas que se ofrecen al universitario. En esta línea, López et al. (2014) evaluaron el impacto de una metodología docente innovadora centrada en las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en 74 estudiantes de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Valencia. Los resultados mostraron mejoras significativas en las estrategias de aprendizaje y mejores calificaciones en la materia de química, que en las otras del curso. Otro estudio (Cardozo, 2008) analizó la motivación, aprendizaje y rendimiento académico en una muestra de 406 estudiantes universitarios venezolanos en la asignatura de matemáticas. Los resultados evidenciaron una alta correlación entre la aplicación de estrategias motivacionales y de aprendizaje y el rendimiento académico con el rendimiento, destacando las correlaciones de autoeficacia -como en nuestros estudiantes- aprovechamiento del tiempo y elaboración con el rendimiento. En resumen, los resultados obtenidos sugieren una revisión de los procesos instruccionales que tienen lugar en el ámbito universitario, “donde los docentes puedan desarrollar estrategias generadoras de otros aprendizajes (aprender a aprender); a tomar en cuenta los factores motivacionales que pueden servir de catalizadores para crear en el estudiante una disposición afectiva positiva hacia el estudio” (citado en Cardozo, 2008, p. 21).

En relación con la variable de la **autoeficacia**, nuestros estudiantes obtuvieron una puntuación **media**, correspondiente a un nivel **moderado** en el afrontamiento de sus tareas educativas. Comparando los resultados de nuestra muestra con otros estudios, nuestros estudiantes obtuvieron puntuaciones inferiores en autoeficacia (Chen, Gully y Eden, 2001) y similares a los estudiantes de Oporto (2017), sin hallar diferencias significativas entre ellos. Respecto a este último estudio, ambos grupos se perciben -moderadamente- eficaces para organizar y afrontar una situación con éxito. Por otra parte, si comparamos los resultados obtenidos con nuestros estudiantes con el nivel de

compromiso académico, descrito anteriormente, observamos que éste también se sitúa en el mismo perfil medio/moderado. Este dato es relevante ya que concuerda con el planteamiento de diversos autores como Schunk (1989) que demostraron el impacto de las creencias de eficacia sobre la implicación en el aprendizaje (*engagement*) y el logro académico. En esta línea, Serra (2010) evaluó la relación entre las creencias de eficacia (autoeficacia percibida) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, cuyos resultados reflejaron una correlación positiva, directa y significativa entre dichas variables. Por lo tanto, “la autoeficacia predice la implicación cognitiva de los estudiantes durante el aprendizaje y los logros académicos” (Serra, 2018, p. 5).

Entre las variables obstaculizadoras del **estrés percibido**, según la *Escala de Estrés Percibido (PSS-10)* los resultados mostraron puntuaciones **medias**, indicando un estrés **bajo** en nuestros estudiantes universitarios. Si lo comparamos con otros estudios, nuestros estudiantes puntuaron significativamente más bajo que los otros grupos (Serrano y Andreu, 2016, y Oporto, 2017). Estos datos indican que los estudiantes de la UB perciben menos situaciones de la vida como estresantes, encuentran que su vida es predecible, controlable y no está sobrecargada. En este sentido, gozarían de mayor estabilidad emocional en la realización de las tareas académicas e iría en concordancia con las investigaciones de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983) que vincularon el bajo estrés académico al bienestar psicológico. No obstante, cierto estrés académico también puede ser positivo para el estudiante, ya que le permitiría traducir las demandas situacionales en un reto y con altas expectativas de éxito y energía para trabajar (de la Fuente et al., 2014). En esta línea un estudio exploró la relación que existe entre el compromiso académico con el estrés académico y bienestar, en un grupo de 50 estudiantes peruanos de alto rendimiento de una universidad privada de Lima (Alcántara, 2019). Se evidenció una correlación negativa entre los síntomas ocasionados por el estrés y el compromiso, específicamente entre los síntomas físicos y comportamentales. Esto sugiere que, a mayor frecuencia de este tipo de síntomas, menor sería el *engagement*. Un dato relevante en nuestra investigación, donde nuestros estudiantes han obtenido un estrés bajo, y, en consecuencia, predice un mayor nivel de compromiso académico en sus estudios.

Respecto a la variable obstaculizadora de **procrastinación** nuestros estudiantes presentaron una procrastinación **promedio** de 2.5. En comparación con el estudio Rebetz, Rochat, Barsics y Van der Linden (2014), sus estudiantes obtuvieron puntuaciones **más altas** que los nuestros, con promedio de 2.7. No obstante, no se

hallaron diferencias significativas en la escala general de procrastinación. Ello indica que nuestros estudiantes no suelen aplazar habitualmente la ejecución de sus tareas académicas y acciones del proceso formativo, y ello no les impide que alcancen sus metas. En relación con el compromiso académico, un estudio de Aspée, González y Herrera (2021) analizó la relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior en una universidad chilena. Los resultados constataron niveles bajos y muy bajos de procrastinación en el 71.60% de la muestra y niveles altos y muy altos de compromiso (76.45%). Es decir, a medida que se avanza en el nivel del compromiso estudiantil disminuye el nivel de procrastinación. Lo mismo ocurre para el caso del rendimiento académico, donde la procrastinación lo afecta negativamente (Rozenal y Carlbring, 2014). Asimismo, Steel (2007) plantea que la procrastinación es una conducta vinculada al grado de compromiso activo con una tarea específica.

Por otra parte, la procrastinación también se ha asociado al estrés que produce el retrasar las tareas académicas. En esta línea, el estudio de Cardona (2015) identificó y analizó las relaciones existentes entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios. Se encontraron correlaciones significativas entre la conducta procrastinadora y algunas reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, como la fatiga, el dolor de cabeza, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, irritabilidad... etc.

Resumiendo, con el fin de que nuestros estudiantes disminuyan el nivel de procrastinación y mejoren su compromiso académico, sería beneficioso que desde la universidad se promovieran estrategias para fomentar hábitos de trabajo que les permitan cumplir con sus tareas académicas a corto plazo y superar con éxito los estudios universitarios.

Finalmente, respecto a la variable del **malestar psicológico**, los estudiantes de la UB presentan síntomas que indicarían un **cierto grado de estrés**. En comparación con el estudio de Gustems, Calderón, Calderón y Martín (2020) realizado en universitarios con características similares, los resultados mostraron diferencias significativas en las escalas de **somatización, ansiedad, depresión y malestar psicológico**. Ello indicaría que nuestros estudiantes informan significativamente de más sentimientos de preocupación, ansiedad, soledad y sentimientos de inferioridad o inseguridad que en el otro grupo referido. Estos datos concuerdan con la revisión de trabajos publicados en este campo por



Ortiz et al. (2007), donde la diversidad de los estudiantes universitarios es cada vez mayor y, son un grupo especialmente vulnerable para desarrollar esta problemática (Liébana-Presa et al., 2014). En esta línea, una universidad española mostró que el 65,9% de los estudiantes presentaban síntomas sugerentes de ansiedad o depresión (Balanza et al., 2008). Otro estudio de una universidad polaca, informó que el 49% de estudiantes de medicina y pedagogía referían niveles variables de malestar psicológico (Baran et al., 2012). Otro estudio en el mismo país demostró que los estudiantes de odontología presentaron síntomas ansiosos, depresivos y de estrés con una prevalencia del 37,4%, 56,6% y 45,4% respectivamente, asociando esta sintomatología a variables personales, psicosociales y características propias de la vida académica (Arrieta et al., 2016).

Resumiendo este apartado, el análisis en profundidad de la muestra ha permitido obtener un perfil moderado de compromiso académico en los estudiantes de la UB. Comparando con otros estudios en estudiantes universitarios, en todas las variables analizadas se han hallado diferencias significativas. No obstante, se destaca que dichas diferencias no suponen en la mayoría de casos que nuestras puntuaciones y las de los otros estudios se encuentren en rangos distintos, sino que en casi todas se mantienen dentro del mismo intervalo de consideración, es decir moderado.

Se confirma pues la primera hipótesis de nuestro estudio sobre la semejanza de perfil de nuestros estudiantes con otros universitarios de otros estudios.

## **5.2. Análisis de las diferencias analizadas entre hombres y mujeres en la muestra y comparación con otros estudios similares**

En relación con el compromiso y los factores asociados según **sexos**, las mujeres de nuestro estudio han obtenido puntuaciones más elevadas en las variables de **estrategias de afrontamiento, estrés percibido y malestar psicológico**. Por otra parte, no se han encontrado diferencias relevantes entre hombres y mujeres en las variables de **compromiso académico, nota media, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia y procrastinación**.

Concretamente, en las **estrategias de afrontamiento**, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres en apoyo emocional, apoyo instrumental auto distracción y expresión de emociones negativas, mientras que los hombres indicaron puntuaciones mayores en aceptación, humor y uso de sustancias. Comparando estos resultados con el estudio de Scafarelli y Garcia (2010) en una muestra

de estudiantes universitarios, las mujeres también puntuaron más alto que los hombres en la búsqueda del apoyo social, preocuparse, buscar pertenencia y buscar diversiones relajantes. Estos hallazgos coinciden con el planteamiento de Frydenberg y Lewis (1991) y lo reportado en diversas investigaciones (Casullo y Fernández Liporace, 2001; Figueroa et al., 2005; González, Montoya, Casullo y Benabéu, 2002) de que, “frente a una dificultad, las mujeres buscan más apoyo social apoyándose y tienden a focalizarse en las relaciones más que los varones, pues aceptan más la comprensión y el apoyo y suelen compartir con otros lo que les sucede en mayor medida que ellos” (Scafarelli y Garcia, 2010, p. 3).

Respecto al **estrés percibido**, el tamaño de la diferencia encontrado en las diferencias entre mujeres y hombres fue moderado. Estos resultados coinciden con los estudios de Cabanach et al. (2015) y Farkas (2002) realizados en estudiantes con características similares a nuestra muestra. En ambas investigaciones, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres en el análisis de las situaciones estresantes. Esta vulnerabilidad al estrés en el sexo femenino podría explicarse por su dependencia al contexto (Farkas, 2002), su mayor preocupación por agradar a los adultos, especialmente a padres y profesores (Pomerantz, Altermatt y Saxon Saxon, 2001) o por su forma de aproximarse y enjuiciar la evaluación (Roberts, 1991). En general, los datos indican que las mujeres presentan mayores niveles de estrés percibido que los hombres (Calais, Andrade y Lipp, 2003; Yune, Park, Chungy Lee, 2011) y ello repercute en su desempeño académico.

También en la variable del **malestar psicológico**, las mujeres presentan más síntomas de ansiedad y malestar psicológico que los hombres. Un estudio realizado por Liébana et al. (2014) determinó la prevalencia del malestar psicológico y su relación con el *engagement* y con variables de sexo en una muestra de 1840 estudiantes de Enfermería y Fisioterapia. Los resultados revelaron un nivel alto, mayor, del malestar psicológico en el sexo femenino. También, otro estudio (Uras, Gennaro, Aparo y Tabolli, 2012) realizado con universitarios reveló que el riesgo del malestar psicológico (ansiedad y depresión) era mayor en las mujeres respecto a los hombres. Por otra parte, estas diferencias entre hombres y mujeres también se confirman según los datos obtenidos por la Encuesta Nacional de Salud de España (2006), donde la prevalencia de problemas de salud mental es mayor en mujeres (24,6%) que en hombres (14,7%) (Rocha et al. 2010).

Resumiendo, según nuestras hipótesis relacionadas con el segundo objetivo específico, los datos concuerdan con lo planteado, donde se esperaba encontrar diferencias según sexos en algunas variables (tres de diez) y no se han hallado diferencias respecto al compromiso académico. No obstante, investigaciones sobre compromiso académico en este campo informan de diferencias en el sexo femenino, obteniendo puntuaciones más altas respecto a los hombres (Ayub, Wang y Eccles, 2013; Bumpus, Crouter y McHale, 2001; Fullarton, 2002; Yunus, Mahmud, Salim y Sulaiman, 2017). Sin embargo, el hecho de que en nuestra investigación no existan tales diferencias podría considerarse un éxito educativo que debería mantenerse a lo largo de su formación académica.

### **5.3 Identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en la muestra y comparación con otros estudios**

El **compromiso académico** correlacionó de forma significativa con 26 de las 35 variables analizadas. Han sido identificadas como implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico **el nivel socioeconómico, el rendimiento académico (nota media) y las subescalas de vigor, dedicación y absorción** (como variables facilitadoras). A continuación se discutirá la presencia de las variables facilitadoras -como variables predictoras del compromiso académico en la muestra global- y su relación o comparación con otros estudios.

Nuestros análisis indican que en general el compromiso académico está relacionado en mayor medida por la variable **nivel socioeconómico**, lo que indicaría que aquellos alumnos cuyo nivel socioeconómico familiar es más elevado tienden a presentar mejores calificaciones. Estos datos concuerdan con las investigaciones de Marchesi (2000) donde señala que factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico y advierte que “hay otros factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma institución que pueden incidir en forma positiva o negativa en lo que a desigualdad educativa se refiere” (Marchesi, 2000 p. 11). En esta línea, Cohen (2002) demuestra que el 60% de los resultados académicos se explican por factores fuera del entorno educativo, donde el clima educativo del hogar y los años de estudios de los adultos son los factores de mayor repercusión en los resultados académicos del estudiante. También el entorno familiar ocupa un lugar importante en la vida académica del estudiante (Vargas, 2007). Es decir, un ambiente familiar que estimule el gusto por las tareas académicas, la curiosidad por aprender y la perseverancia hacia el

logro académico se relaciona con resultados buenos académicos (Pelegriña, Linares, Casanova, 2002). No obstante, un estudio reciente analizó los factores socioeconómicos (acceso a la tecnología, servicio de internet y la condición laboral) de universitarios con el *engagement* académico, y no encontró relaciones entre ellos (Ancco, Quino, Orihuela y Mamani, 2021). Sea como sea, el nivel socioeconómico es una variable compleja que incluye numerosos factores para tener en cuenta.

Los resultados obtenidos en las subescalas de **vigor, dedicación y absorción** y en el **rendimiento académico** (nota media) revelan puntuaciones altas en nuestros estudiantes. Ello indica que los alumnos con niveles más elevados de compromiso académico también presentan mejores calificaciones. Es decir, el buen desempeño académico se relaciona positivamente con el *engagement*. En esta línea, diversos estudios relacionan el *engagement* y rendimiento académico, donde las notas obtenidas son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico. Asimismo, el estudio de Parra (2010) halló correlaciones positivas entre ambos y específicamente para las subescalas de absorción y vigor, igual que en nuestra investigación. Según Parra (2010, p. 61) “a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia presentes, que a su vez generarán mayores niveles de vigor y dedicación presentes relacionados con los estudios (*engagement*) y mayor rendimiento futuro”. En esta línea, el valor de la nota media en las pruebas de admisión a la universidad también pronostica el rendimiento académico de los estudiantes (Carrión 2002; Montero y Villalobos, 2004; Vargas, 2007). En definitiva, estas investigaciones concuerdan con los resultados obtenidos en la nota media del curso anterior de nuestra muestra (estudiantes de la UB) y su repercusión positiva en el compromiso académico.

Por otra parte, la nota media correlacionó con el resto de las variables del estudio (12 de las 35 variables analizadas). Las más positivas y significativas fueron **la orientación a metas intrínsecas, el valor de la tarea y la autoeficacia**. Ello indicaría que los alumnos que perciben una tarea por la mera satisfacción personal (como un modo de incrementar su conocimiento) afrontan los retos académicos de manera eficaz, son coherentes entre sus acciones y las consecuencias de éstas y obtendrían calificaciones más elevadas. Mientras que de forma negativa, la nota media de los estudios correlacionó con **retrasar voluntariamente las tareas** (procrastinar), **vaguear involuntariamente** y **la somatización**. De este modo parece que aquellos alumnos que tienen menos conductas de procrastinación obtienen mejores calificaciones.

En relación con las variables obstaculizadoras encontradas en la identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico, nuestros estudiantes han obtenido puntuaciones altas en el **estrés**, la **procrastinación** (retrasar voluntariamente las tareas y vagar involuntariamente) y el **malestar psicológico** (síntomas de depresión). Dichas variables ya se han desarrollado extensamente, en el apartado de descripción general de la muestra, relacionándose con el compromiso académico y otros estudios similares.

Por tanto, se confirma la tercera hipótesis de nuestro estudio por la que algunas variables analizadas muestran una fuerte relación con el compromiso.

#### **5.4 Análisis de las diferencias entre los alumnos de la mención de educación musical y el resto de estudiantes**

Según el análisis de las diferencias entre los alumnos de la **mención de educación musical** y el resto de estudiantes de otros grados (Ed. Infantil, Primaria y doble titulación) se hallaron diferencias significativas en las variables **del compromiso académico, estrategias de afrontamiento, motivación de logro y motivación académica**.

Respecto al **compromiso académico**, los alumnos de la mención de educación musical obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala global de compromiso y en todas sus subescalas: vigor, dedicación y absorción, que el resto de los alumnos de otros grados. En este sentido, los alumnos de la mención de educación musical muestran menor nivel de compromiso en lo que se refiere al esfuerzo, conformidad y entusiasmo con sus estudios. Sin embargo, la literatura encontrada en este campo constata que la educación musical repercute en el compromiso académico. En esta línea, los estudios de Skinner y Belmont (1993) manifiestan que el aprendizaje musical repercute en el esfuerzo y la concentración intensa, el entusiasmo, el optimismo, la curiosidad y el interés. Otro estudio (Hernández y Lomelí, 2017) evaluó la motivación y el compromiso en la actividad musical en estudiantes universitarios de música y los resultados mostraron puntuaciones altas en las variables relacionadas con la motivación y el compromiso, y puntuaciones bajas en las variables relacionadas con la desmotivación musical. En definitiva, el rendimiento que tienen los estudiantes de música puede verse influenciado por la evaluación que hacen ellos mismos con respecto a su ejecución musical (Jones, 2009).

Respecto a las **estrategias de afrontamiento**, fueron el afrontamiento activo, la aceptación, y el apoyo emocional e instrumental, las estrategias donde los alumnos de

educación musical obtuvieron puntuaciones más altas. En este sentido, el alumnado de la mención emplea acciones directas dirigidas a solucionar el problema, no niega la realidad frente a un estresor y busca el apoyo de un adulto que empatice con su problema. El uso de estas estrategias podría interpretarse como la práctica y participación habitual de los estudiantes de la Mención de Educación Musical en actividades musicales y el posterior análisis constructivo, que les permite la aproximación a los problemas, aumentando la aceptación-resignación y buscando soluciones ante las dificultades (López y Pérez Llantada, 2006). En esta línea, las investigaciones realizadas por Gustems y Marín (2014) en este campo confirman que desde la Educación Musical se puede trabajar y mejorar la capacidad de afrontamiento; ya que “las complicidades y el bienestar que se logra en el aula de música hacen de este espacio uno de los lugares idóneos para poner en práctica esta flexibilidad” (Gustems y Marín, 2014. p. 48).

En la **motivación de logro** los estudiantes de educación musical mostraron puntuaciones superiores en las escalas de aproximación a la maestría (fruto de la motivación intrínseca y el interés por la propia actividad) y en segundo lugar, la evitación al rendimiento (evitación del fracaso). Y en la variable de la **motivación académica**, las puntuaciones más altas fueron en creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas; es decir, sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, sus resultados dependen de su propio esfuerzo y su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas. Unos datos que concuerdan con los estudios realizados en este campo, donde la educación musical es una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales como la motivación en el aula (Muñoz y Arús, 2017). Esto sucede porque la música puede activar las zonas del cerebro más vinculadas al procesamiento emocional (Koelsch, 2014). Respecto a la motivación intrínseca y académica, Hargreaves (1998) destacó la importancia de la motivación intrínseca como un “constructo de interés como ingrediente clave y estrechamente asociado en determinar el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de la música” (citado en Richmond, 2016, p. 145). Y otros estudios afirman que la práctica musical colectiva influye favorablemente a la motivación académica y que ello se debe a tres razones; intrínseca, identitaria y social (Oriola, Gustems y Filella, 2018).

Por otra parte, los estudiantes de la Mención de Educación Musical puntuaron más bajo en las variables obstaculizadoras del **estrés percibido y malestar psicológico**, con un tamaño de la diferencia moderado, y ello indica que sienten menos estrés. En esta línea,

el aprendizaje musical de los estudiantes de la Mención de Educación Musical a lo largo de su formación académica explicaría su influencia positiva en sus estados anímicos y, consecuentemente, su bajo nivel de estrés. Es decir, la práctica habitual de la música repercute en las emociones, proporcionando efectos psicológicos favorables. En el marco de la psicopatología (Alberca, 2017) y musicoterapia (Mora y Pérez, 2017), existen estudios que confirman que la educación musical puede ayudar en el tratamiento y disminución de los problemas mentales como la depresión y ansiedad. En esta línea, un estudio realizado en un grupo de maestros con el fin de tratar el estrés docente y el prevenir el *burnout*, analizó el nivel de estrés en un grupo de maestros que recibieron tratamiento pertinente (grupo experimental), frente a un grupo control, que no lo recibió. Los resultados determinaron diferencias significativas en ambos grupos, con una importante disminución de la ansiedad y del cansancio emocional en el grupo experimental frente al grupo control (Trallero, 2006).

## **5.5 Resultados de las entrevistas a profesorado y del *focus group* sobre el compromiso académico a profesorado de la UB en comparación con otros estudios.**

A continuación se comentarán los resultados obtenidos respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en el compromiso académico de los alumnos de los grados de maestro en Educación Infantil, Primaria, doble titulación y Mención de Educación Musical. Concretamente, se presentarán en tres apartados: el compromiso académico en relación con los estudiantes de maestro de la UB, los recursos del Plan de Acción Tutorial (PAT) de la UB y los recursos del Plan de Acción Tutorial en los alumnos de la Mención de Educación Musical. Seguidamente, se compararán dichos resultados con otros estudios con muestras similares, que hayan utilizado entrevistas o *focus group* para la recogida de datos.

En primer lugar, se hallaron diferencias significativas en la calificación del nivel de **compromiso académico entre estudiantes y profesores**. Según los resultados, el 42% del profesorado lo calificó de **moderado**, llegando al 100% en el caso de la Mención de Educación Musical, mientras que el 90% del alumnado (de Educación Primaria) lo atribuyó a **mínimo o desvinculado**. Respecto a los cursos donde más se manifiesta dicho compromiso, los profesores lo atribuyen a 1º, 2º y 3º curso, mientras que los estudiantes lo hacen en 4º con el inicio de los estudios de la Mención.

Por otra parte, **la docencia y la competencia del profesorado** fueron los factores que más afectan al compromiso, tanto para los profesores como los estudiantes. Mientras que los que más lo dificultan son el plan de estudios (según el profesorado) y la docencia y **falta de acción tutorial** (para el alumnado). Comparado con otros estudios, Anttila Lindblom, Lonka y Pyhältö (2015) utilizaron entrevistas con estudiantes y maestros para analizar las emociones académicas experimentadas en diferentes entornos de universitarios en la formación de maestro. Los resultados informaron de una amplia variedad de emociones diferentes (positivas y negativas) que experimentaban a lo largo de su formación académica obtenidas gracias a las entrevistas. Además, corroboraron que la estructura de la entrevista fue clave en la obtención de las respuestas de los entrevistados, permitiendo la libre reflexión y captando una gran variedad de emociones fundamentales para su investigación. Estos datos concuerdan con la revisión teórica encontrada sobre la entrevista en nuestro estudio, siendo ésta un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa. Asimismo, Canales (2006) y Díaz (2013) la



consideran como un instrumento muy eficaz que adopta la forma de un diálogo coloquial, donde se obtiene información más completa y profunda, permitiendo resolver dudas durante el proceso. En esta línea, un estudio analizó los niveles de *engagement* y *burnout* en un grupo de universitarios mediante entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de evaluar sus niveles y explorar asociaciones entre los mismos (Silva, Carena y Canuto 2013). Los resultados mostraron niveles medio-altos de *engagement* en todas sus dimensiones (absorción, dedicación y vigor) asociados a niveles bajos de *burnout*.

Por otra parte, los *focus group* también son una técnica de investigación cualitativa (como la entrevista semi-estructurada) que nos ha permitido obtener y analizar información de una forma espontánea y auténtica sobre el *engagement* en nuestros estudiantes, siendo un recurso interesante de investigación (Araya-Quesada, 2011). En esta línea, el estudio de Álvarez y López (2009) analizó el perfil de ingreso y permanencia hasta la graduación (compromiso académico) de estudiantes universitarios según la perspectiva del profesorado. Los instrumentos utilizados fueron la aplicación de encuestas, la entrevista semi-estructurada y el grupo de discusión, como en nuestra investigación. Los resultados reflejaron la falta de competencias de los estudiantes para integrarse académicamente, y sugirieron la necesidad de la orientación como un proceso continuo, para promover su permanencia y compromiso con sus estudios. También, Martínez et al. (2005) utilizaron el *focus group* con el fin de identificar los obstaculizadores y facilitadores que los estudiantes encuentran en el cumplimiento de sus tareas (*engagement*) con el desempeño académico y su relación con el bienestar psicológico. Los resultados mostraron una relación positiva entre obstáculos y *burnout*, y los facilitadores con el *engagement*, compromiso, autoeficacia, satisfacción y felicidad. Además, el *focus group* permitió conocer propuestas de actuación de los estudiantes para reducir los obstáculos en sus tareas académicas e incrementar su bienestar psicosocial. Las autoras señalaron que algunas de las estrategias propuestas ya estaban siendo implementadas con éxito y que se esperaba comprobar su eficacia a corto plazo.

En segundo lugar, en los resultados hallados respecto al **compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial de la UB**, la gran mayoría del profesorado y alumnado desconocían o negaban la existencia del PAT. A la pregunta de si era necesario que los alumnos tuviesen un **tutor/a de referencia** en la facultad, ambos colectivos coincidieron en que sí, y todos señalaron que el compromiso de los profesores **repercute “totalmente” en el compromiso de los estudiantes (100%)**.

Estos datos concuerdan con una investigación teórica realizada sobre la figura del tutor/a de referencia en la Universidad, donde el vínculo que se establece entre profesor y alumno puede afectar al compromiso académico del estudiante, ya sea para bien o para mal; repercutiendo en sus resultados académicos (Castejón y Pérez, 1998). En esta línea, Álvarez (2012) considera el apoyo académico como parte de la labor educativa del profesor hacia el estudiante y, ello corrobora nuestro planteamiento acerca de la necesidad de reformular el PAT en la UB (cuyas principales actuaciones se han desarrollado en el apartado de conclusiones). Un estudio exploratorio respecto a la tutoría en estudiantes universitarios identificó la falta de apoyo y reconocimiento de la tutoría, determinándola como un factor clave para potencializar el aprendizaje de los estudiantes, como en nuestra investigación (Flores, 2015). Por su parte, De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011) en su investigación del estudio de la tutoría en educación superior, señalaron que es un área emergente e identificaron varias tareas pendientes como: “la alineación entre currículo y tutoría; formas de organización de la tutoría alternas al modelo bipersonal, como es la multitutoría y comunidades de práctica; ambientes de aprendizaje en la tutoría y desarrollo de capacidades abiertas; buenas prácticas y ética en la tutoría” (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011, p. 206). A pesar de que Sánchez (2008) ha caracterizado a la Universidad española “por seguir esquemas tradicionales basados en la acumulación del saber y el conocimiento, en los procesos de investigación y en el descubrimiento de nuevas perspectivas y teorías” (2008, p. 2), coincidimos con una revisión favorecedora de la tutoría universitaria, como un elemento de cambio universitario que apuesta por el desarrollo de una enseñanza personalizada, que enfatice la relación profesor-alumno (Gómez, 2016).

Finalmente, de acuerdo con el **compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial en los alumnos de la Mención de Educación Musical**, ambos grupos **desconocen o niegan la existencia del PAT** (20% profesorado y 44% estudiantes de la mención). Respecto a los cambios que se deberían hacer a nivel curricular, docente, institucional, etc, para aumentar el compromiso académico de los estudiantes de la Mención de Educación Musical, las respuestas del profesorado apuntaron a la reformulación del plan de estudios de la mención (13%), las tutorías entre iguales (7%), la inclusión de un espacio dentro del horario docente para orientar a los alumnos (7%), la participación en actividades musicales de los estudiantes en el campus (8%) y la competencia digital (6%) entre otros. Mientras que el 100% de las respuestas de los estudiantes de la Mención de Música fueron

**la reformulación del plan de estudios de la Mención.** Estos datos concuerdan con diversos estudios que enfatizan la necesidad e importancia de introducir la figura del tutor/a en los estudios de la Mención de Educación Musical. En esta línea, un estudio sobre la acción tutorial en estudiantes de las Menciones de Educación Física y Educación Musical del grado de maestro corrobora la importancia de la acción tutorial entre los estudiantes en su formación académica, personal y profesional. Los participantes mostraron mayor demanda en asesoramiento sobre Prácticum y TFG, desarrollo de habilidades y competencias, y salidas profesionales de los estudiantes (Andreu, Gil, Rico y Gómez, 2016).

Otro dato relevante obtenido en nuestros estudiantes de la Mención de Educación Musical ha sido que el **53% se ponen en contacto con el coordinador/a -de música- por temas relacionados con la prueba de acceso a la mención.** Ello indica que el alumnado necesita una guía en contenidos técnico-musicales específicos como la lectura y escritura musical, audición, canto, etc. necesarios para cursar la mención de música. Pero este soporte también les será de utilidad a lo largo de toda su formación musical, ya que no olvidemos que la mayoría de las asignaturas que conforman la mención de música del grado de maestro de la UB son de tipo procedimental. Ello concuerda con la necesidad de potenciar tutorías funcionales que se dirijan a la orientación de los aprendizajes práctico-musicales propuestos (Elgström et al., 2018). Del contrario, “pueden provocar significativos desniveles de aprendizaje en las aulas, lo cual puede perjudicar la motivación y el buen devenir del grupo-clase” (Calderón-Garrido et al., 2019, p. 79). Es decir, la acción tutorial será fundamental en las asignaturas de música de carácter práctico, ya que el tutor/a fomentará el aprendizaje autónomo de los estudiantes a lo largo de toda su formación académica (Calderón-Garrido et al., 2019). En esta línea, un estudio indagó en las necesidades formativas -entre otros- en los estudiantes de Educación Musical de la universidad de Alicante (Esteve et al., 2017). Los resultados obtenidos mostraron la necesidad de recibir una amplia formación práctica (no sólo teórica) y sólida a nivel musical, para conseguir ser un profesional adaptativo y reflexivo. Otros resultados relevantes fueron las puntuaciones altas encontradas en orientación educativa y orientación tutorial, considerando importante recibir una formación integral, y no sólo a nivel musical.

Sin embargo, la lectura de estudios sobre la formación del profesorado especialista en música pone de manifiesto una existencia limitada, como la descripción de su preparación

en Primaria (Botella Nicolás, 2013), la enseñanza de la música en Infantil (López, 2012) o las necesidades y expectativas de los estudiantes del máster de Educación Secundaria en la especialidad (Esteve et al., 2016).

Resumiendo, estos datos ratifican la necesidad de apoyar y orientar a los estudiantes -de la Mención de Educación Musical- en su proceso de formación académica, profesional (Rodríguez, Salvador y Salmón, 2015), y personal (Álvarez y González, 2008; Feixas, 2001) así como también en una aplicación eficiente de la acción tutorial universitaria (Michavila y García, 2003). Con ello, se espera formar a futuros maestros de música competentes y comprometidos con la educación musical.

## VI. CONCLUSIONES

En el marco de nuestra investigación y con el fin de conocer el compromiso y factores asociados al rendimiento académico en estudiantes del grado de maestro de la UB y de su Mención en Educación Musical, a continuación, se explicitarán las conclusiones más relevantes de acuerdo con los objetivos generales planteados, hipótesis y resultados correspondientes.

En relación con el **primer objetivo general**, *profundizar en el conocimiento sobre el concepto de engagement o compromiso académico en estudiantes universitarios del grado de maestro*, la misma morfología de la palabra *engagement*, parece revelar el *enganche* - incorporación- que quiere o debe efectuar quien aspira a asumir un nuevo rol en su formación profesional. Dicho concepto sintetiza un conglomerado de conceptos que le confieren entidad, entre los que destacan, en primer lugar, los *facilitadores* del aprendizaje, con la voluntad como eje central, que les vigoriza como fuerza que les compromete con el aprendizaje. El primero que se visibiliza es la *motivación académica* porque se explicita en el éxito escolar, materializándose en el expediente académico. Un segundo componente de este compromiso es la llamada *motivación del logro*, que apunta tanto hacia el objeto de lo aprendido (cantidad de lo asimilado –matizándose en grados o niveles-), como hacia la competencia consigo mismo y los demás ante una tarea. Se trata de una concepción operativa, personal y productiva. Cuando ambas motivaciones perduran en el estudiante y se convierten en un hábito, provocan la *autoeficacia*, que se asienta en la percepción personal de los propios procesos del aprendizaje y le hacen consciente. En la mente del estudiante, esta autoeficacia facilita la metaevaluación, que le da instrumentos para autoexaminarse en el proceso de aprendizaje y adoptar los cambios oportunos en busca del logro. Podemos decir que se trata del factor más decisivo en el compromiso académico.

Pero el aprendizaje no es un juego de distracción y relajamiento sino un trabajo con sus retos, exigencias y frustraciones que produce cansancio, estrés negativo, preocupaciones, etc., por lo que las *estrategias de afrontamiento* facilitan la autorregulación del aprendizaje e influyen en el bienestar psíquico. En esta línea, la educación musical se puede emplear también para reducir la ansiedad y mejorar las relaciones interpersonales mediante el baile, canto coral, etc.

Respecto a las variables obstaculizadoras, *el estrés*, como síndrome de adaptación general, debemos aprovecharlo a modo de estímulo ante la multitud de retos que plantea el aprendizaje. Centra la atención y polariza la voluntad hacia objetivos positivos de logro, sacando mejor partido del empleo del tiempo; aunque cuando es persistente y negativo, corroe el esfuerzo, desvía los sanos propósitos y compromete el futuro del estudiante.

Con mayor gravedad aparecen algunos *trastornos psicológicos* como la ansiedad, las fobias, los trastornos alimentarios... que bajan el rendimiento y desvirtúan las metas de mejora personal y profesional. Precisan de ayuda externa para superarlas. La edad y las exigencias intelectuales de los estudiantes universitarios son propicias para padecer alguna de estos trastornos. Y la llamada *procrastinación* que nos boicotea hasta el punto de dejar las obligaciones –el aprendizaje, en este caso–, para un futuro hipotético y sustituirlas por quehaceres irrelevantes o más agradables por miedo o pereza.

Así pues, a partir de todo lo expuesto, el compromiso académico o *engagement* se constituye como un concepto multidimensional integrado por muchos componentes potentes para la formación personal y académica del estudiante universitario, sin obviar los riesgos que conlleva también y que actúan como obstaculizadores que habrá que evitar o tratar.

En relación con el **segundo objetivo general**, *analizar las variables que facilitan y/o obstaculizan el compromiso y éxito académico en función del compromiso académico*, a continuación, se expondrán los resultados más significativos hallados en los estudiantes del grado de maestro en la UB de acuerdo a los cuatro objetivos específicos correspondientes.

Según el **primer objetivo específico**, *el análisis de las características generales de nuestra muestra y comparación con los resultados de otros estudios de universitarios respecto al compromiso académico*, esperábamos obtener un perfil de puntuaciones que diera cuenta del nivel de compromiso académico de los estudiantes y que fuera similar a los estudiantes universitarios de otros estudios.

Los datos obtenidos para el **compromiso académico** indican que nuestros estudiantes han obtenido una **puntuación media** en el grado de esfuerzo, entusiasmo y conformidad con lo que hacen. Así, el estudiante que da muestras de compromiso con el estudio aplica

su voluntad por encima de otras ocupaciones, tal vez más placenteras; puesto que considera su tarea más útil para su presente y futuro profesional. También se le percibe un alto entusiasmo en su aprendizaje teórico y todavía más en sus prácticas. Se identifica con sus postulados científicos y ejercicio profesional –se ve asimismo trabajando de maestro-, y se recrea en sus futuros alumnos, ayudándoles a asimilar los diversos contenidos. Finalmente, muestra conformidad moderada con todos o la mayoría de supuestos que integran su rol de estudiante: profesorado, programas de estudio, normativa, recursos, metodologías, ambiente...etc.

Los resultados en las variables facilitadoras y obstaculizadoras han ofrecido puntuaciones significativas en cuatro de las diez variables analizadas: **motivación de logro**, **motivación académica y estrategias de aprendizaje** (con puntuaciones más altas), **malestar psicológico y el estrés percibido** (con puntuaciones más bajas).

- En relación con la **motivación de logro**, nuestros estudiantes buscan el éxito al llevar a cabo cualquier tarea académica. Poseen motivación intrínseca, es decir interés por la tarea que se les ha propuesto. Se complacen en incrementar su autoestima a la par que constatan su aprendizaje: crecen *por dentro* a medida que asimilan los conocimientos y procedimientos exteriores del área musical. Se trata de una actitud muy interiorizada, que actúa de motor y que podría conducir a cierta rivalidad, por lo que se debería tener en cuenta otras propuestas complementarias de índole más altruista y expansiva.
- La **motivación académica**, que conlleva el uso de las estrategias de aprendizaje, está más enfocada hacia la manera de aprender de modo eficaz. A diferencia de la motivación de logro, se orienta hacia metas extrínsecas. Es decir, el estudiante se plantea metas para satisfacer la curiosidad, así como retos personales. Es una de las bases importantes del compromiso académico: se centra más en el proceso que en el resultado.
- Entre las variables obstaculizadoras tenemos el **malestar psicológico y el estrés percibido**, cuyas puntuaciones en somatización, ansiedad y depresión van de mayor a menor rango. El hecho de que la ansiedad se encuentre entre las puntuaciones más bajas, facilita el clima en el aula, aunque no impele a mejorar y esforzarse en situaciones de exámenes.

Por otra parte, las puntuaciones medias sin hallarse diferencias significativas se hallan en las variables de nivel **socioeconómico, procrastinación y nota media**.

- Respecto al **nivel socioeconómico**: los participantes proceden de un nivel socioeconómico medio, aunque no se halló una correlación significativa con el compromiso académico. Los estudiantes de maestro de Educación Infantil y Primaria pertenecen, en su mayoría, a un nivel socioeconómico medio, orientados a estudios accesibles en cuanto a duración y dificultad.
- En referencia a la **procrastinación** hemos comprobado que en los estudiantes de la muestra no se aprecian diferencias significativas respecto a otros de la UB.
- En relación con su **nota media**, alcanza el notable, inferior a los estudios de doble titulación por exigir una nota de acceso más elevada.

Resumiendo, los resultados señalan que nuestros estudiantes presentan niveles adecuados de *engagement* y que actúan guiados primordialmente por elementos positivos como la necesidad de tener éxito, la motivación intrínseca o el interés por la realización de la tarea que se les ha propuesto y que sus resultados dependen de su propio esfuerzo. También indican un cierto grado de estrés con mayores sentimientos de preocupación, ansiedad, soledad y sentimientos de inferioridad o inseguridad, resultados que orientarán las propuestas de mejora sobre la acción tutorial hacia los estudiantes, que más adelante desarrollaremos.

Por otra parte, estos resultados, en **comparación con otros estudios de universitarios** con características similares se han hallado diferencias significativas en todas las variables. De este modo, nuestros estudiantes de la UB han obtenido **mayores puntuaciones en las variables facilitadoras de compromiso académico, estrategias de afrontamiento, motivación de logro y más bajas** en las variables obstaculizadoras de **estrés y procrastinación**. No obstante, dichas diferencias son moderadas y no suponen, en la mayoría, que nuestras puntuaciones y las de los otros estudios se encuentren en rangos distintos.

Concluyendo con este primer objetivo específico, podemos afirmar que **los resultados han reflejado el perfil y nivel de compromiso académico de nuestros estudiantes, y que éste ha sido similar a los estudiantes universitarios de otros estudios**.



De acuerdo con el **segundo objetivo específico**, *analizar las diferencias en el compromiso y los factores asociados según sexos*, esperábamos que hombres y mujeres no difirieran en su nivel de compromiso académico, pero sí que se encontrasen diferencias en las variables facilitadoras y obstaculizadoras. Según los resultados obtenidos, hemos encontrado diferencias significativas en el sexo femenino, con puntuaciones más elevadas en tres de las diez variables analizadas: las estrategias de afrontamiento, el estrés percibido y el malestar psicológico. Estas tres variables comparten una misma base que podríamos denominar “vulnerabilidad psicológica”, es decir, necesitar apoyo emocional, perder la serenidad al actuar y sentirse emotivamente mal debilitando el compromiso académico. Sus consecuencias pueden derivar hacia el abandono escolar, pérdida de consistencia en las decisiones y convivir con un estado de tristeza ineficaz.

Según el **tercer objetivo específico**, *identificar las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en la muestra*, esperábamos que algunas de las variables facilitadoras y obstaculizadoras mostraran relación con el compromiso académico y pudieran predecir su nivel en nuestros alumnos. En nuestro caso, muestran una relación positiva con el compromiso académico: **nivel socioeconómico, rendimiento académico (nota media), y motivación del logro**. Y por el contrario muestran una relación negativa: **el estrés, la procrastinación y el malestar psicológico**.

Al estar determinado el **nivel socioeconómico**, por los estudios y profesión de los progenitores de los estudiantes, parece lógica esta relación positiva, por la influencia de los factores de la herencia y contexto familiar que generan en los hijos-estudiantes perspectivas de emulación similar.

Pocos móviles de *engagement* resultan tan evidentes y explicables como las calificaciones académicas más recientes –**nota media**–, que actúan como impulsos continuos que ayudan a mantener el ritmo de estudios y a superarlo. Marca el nivel de autoestima del estudiante y se puede relacionar con el estrés y alguna muestra de vulnerabilidad psicológica. **La nota media correlacionó de forma significativa con 12 de las 35 variables analizadas**. Las más positivas y significativas fueron **la orientación a metas intrínsecas, el valor de la tarea, la autoeficacia y la somatización**. Y de forma **negativa**, la nota media de los estudios correlacionó con **retrasar voluntariamente las tareas y vagar involuntariamente**. De este modo parece que aquellos alumnos con

mejores calificaciones se perciben como que realizan menos conductas de procrastinación.

También hemos constatado que la variable del **logro** se relaciona con el compromiso académico, puesto que el afán competitivo del estudiante por destacar entre los compañeros de su clase o alcanzar nuevos conocimientos le *engancha* tanto o más que cualquier otro motivo personal.

El **estrés** actúa como el platillo de la balanza que equilibra de forma contraria el comportamiento académico. Los componentes negativos del estrés se traducen en rigidez en la toma de decisiones, imprecisión a la hora de ejecutarlas, aumento del cansancio y bloqueo para autoevaluarse. Sin embargo, facilitaremos el compromiso académico cuando las perspectivas del trabajo a desarrollar sean más precisas, sepamos controlar el desarrollo de los encargos y responsabilidades; y la vida soporte un peso proporcionado a las capacidades personales.

Igualmente pasa con el **malestar psicológico**, que, en un nivel bajo, favorece el rendimiento en el aprendizaje. La ansiedad –su síntoma más común– se da cuando el estudiante percibe su cometido poco menos que insuperable, generando un estado de inquietud desagradable del que o bien se sale con sobreesfuerzo o se abandona como imposible.

Otras variables relacionadas con el *engagement* de nuestra muestra han sido: la **motivación académica**, las **estrategias de aprendizaje**, la **autoeficacia** y las **estrategias de afrontamiento**.

La **motivación académica** se fundamenta en la motivación intrínseca por aprender, el gozo que proporciona el hecho de conocer y de apropiarse de nuevos saberes, que forman los peldaños de la ciencia, el arte, la comunicación. Supone una forma de sentirse *lleno* y hábil de los saberes que informan la cultura de la humanidad.

Respecto a las **estrategias de aprendizaje** empleadas, son las adecuadas a la índole de los aprendizajes que facilitan el ritmo y eficacia final.

Así mismo, hemos identificado la variable de la **autoeficacia** como implicada en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico, cuando el propio estudiante constata que su aprendizaje tiene sentido y progresa a buen ritmo, alcanzando las metas que se le han propuesto y el mismo se ha marcado.

Las **estrategias de afrontamiento adaptativo** intervienen cuando surgen dificultades imprevistas. Se trata de demandas internas y ambientales, y conflictos que exceden los recursos personales. Si no se descubren estos problemas, puede que el estudiante se identifique con ellos hasta llegar a considerarlos insalvables, en lugar de metas a superar. Por ejemplo, tener que asimilar conceptos en los que no ve ni su utilidad práctica ni su coherencia interna.

Concluyendo, en este tercer objetivo específico hemos identificado aquellas variables implicadas en el compromiso académico, y que pueden predecir su nivel de consecución. Se da un nivel excelente del rendimiento académico cuando la mayoría de las variables que lo componen alcanzan también un nivel moderado o alto. Estaríamos entonces, ante un estudiante motivado, eficaz, emocionalmente equilibrado, optimista, sano y emprendedor.

De acuerdo con el **cuarto objetivo específico**, *analizar las diferencias en las variables en estudio entre los alumnos de la Mención de Educación Musical y el resto de estudiantes de los grados de maestro de Educación Infantil, Primaria y Doble Titulación*, esperábamos que algunas de las variables facilitadoras y obstaculizadoras mostrasen relación y pudiesen predecir el nivel de compromiso académico en estos alumnos.

Según los resultados obtenidos, se han obtenido puntuaciones **más altas en los estudiantes de otros grados en las variables facilitadoras de compromiso académico, estrategias de afrontamiento, motivación de logro y motivación académica**. No obstante, aunque los estudiantes de la Mención de Educación Musical puntuaron menor conviene destacar las puntuaciones más altas que obtuvieron en algunas de las variables facilitadoras como las **estrategias de afrontamiento** (afrontamiento activo, aceptación, apoyo emocional e instrumental), **motivación de logro** (aproximación a la maestría; resultado de la motivación intrínseca) y **motivación académica** (creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y orientación a metas intrínsecas). Ello indicaría que sienten que tienen habilidades para afrontar la tarea académica, sus resultados dependen de su propio esfuerzo y su implicación en los estudios está motivada por metas intrínsecas. Estos datos concuerdan con el esfuerzo y preparación que conlleva la formación académica musical a la que los estudiantes se someten desde edades tempranas. Es decir, la educación musical se centra en la adquisición de habilidades y conocimientos prácticos (canto, danza, aprendizaje instrumental...etc) lo cual requiere un rol activo, actitud crítica y reflexiva del estudiante. También, conlleva un esfuerzo mental fuera de lo habitual

donde la motivación intrínseca juega un papel fundamental. Por este motivo, la motivación —bien o mal dirigida— es un factor clave que determinará el éxito o no del estudiante en su desempeño profesional. A su vez, la suma de esos factores acrecientan el compromiso de los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes de la **Mención de Educación Musical presentan puntuaciones más bajas que el resto en estrés percibido y malestar psicológico**, con un tamaño de la diferencia moderado. En esta línea, estos resultados coinciden con los estudios sobre los beneficios que conlleva la práctica habitual de la música, repercutiendo en las emociones y proporcionando efectos psicológicos favorables. También, el relajamiento que conlleva el paso de los años, la madurez de la edad que aporta mayor estabilidad emocional... explicarían las puntuaciones bajas en las variables del estrés y el malestar psicológico en los alumnos de la Mención. Es decir, los estudiantes, en sus primeros años de carrera, requieren más ayuda externa de personal adecuado, mientras que hacia el final de sus estudios, dan pruebas de mayor madurez personal, serenidad y resolución de posibles conflictos, aunque disminuya la motivación por superar los retos de los estudios al contar con una mayor experiencia y seguridad personal.

En el **quinto objetivo específico**, *conocer la opinión del profesorado y alumnado respecto a los recursos docentes e institucionales que influyen en el compromiso académico de los alumnos de estos grados*, los instrumentos utilizados que nos han proporcionado dicha información han sido las entrevistas al profesorado y el *focus group* con estudiantes de maestro de la UB. Los resultados se han agrupado según en tres bloques:

- En relación con el **compromiso académico y los estudiantes de maestro de la UB**: el **42%** del profesorado califica su grado de compromiso como **moderado**, mientras que **el 90%** de los alumnos de educación primaria lo describen como **mínimo o desvinculado**. El compromiso es mayor en los primeros cursos. Entre los **factores** que más afectan al compromiso, el 51% del profesorado lo atribuye a la **competencia del profesorado**, lo que coincide con los resultados del *focus group*, junto con otro factor, la **docencia**. Mientras que entre los factores que más lo dificultan, los docentes aluden **al plan de estudios** y los estudiantes a la **docencia y a la falta de acción tutorial**.

- En relación con el **compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial de la UB**, los resultados indican que tanto los profesores como los alumnos o **bien desconocen el PAT o niegan su existencia**. Ambos colectivos coinciden en la necesidad de que los alumnos tengan **un tutor de referencia en la facultad** y que el compromiso de los profesores **repercute “totalmente” en el compromiso de los estudiantes (100%)**.
- De acuerdo con el **compromiso y recursos del Plan de Acción Tutorial en los alumnos de la Mención de Educación Musical**, tanto profesores (13%) como alumnos (100%) creen que se **debe reformular el plan de estudios de la mención**. Entre las actuaciones que favorecerían el compromiso en los estudiantes de la mención, **el 20% del profesorado afirma que no se llevan acciones actualmente, porque no hay un PAT**, mientras que el 56% de los estudiantes opina que **solo se ponen en contacto con el coordinador por temas relacionados con la prueba de acceso a la mención, y no en el seguimiento de las asignaturas de ésta**.

Resumiendo este quinto objetivo específico, los resultados más significativos nos han permitido conocer los recursos docentes e institucionales que repercuten en el compromiso académico de los estudiantes de maestro y el PAT de la UB. Los instrumentos utilizados han facilitado el contacto directo con el profesorado y el alumnado, generando un *feedback* cercano personal que ha permitido analizar los factores que favorecen y obstaculizan el *engagement* de los estudiantes y, en relación con el PAT de la UB y en la Mención de Educación Musical, conocer en qué estado se encuentra y los cambios necesarios y factores clave que se deberían aplicar para mejorarlo.

Finalmente, se redactarán las principales características del Plan de Actuación Tutorial de acuerdo con el **sexto objetivo específico**: *proponer un plan de actuación que enriquezca la acción tutorial para los alumnos de estos grados*. Para su elaboración se han tenido en cuenta, por una parte, los datos obtenidos con los cinco objetivos específicos anteriores, a partir del análisis de las variables que facilitan y/o obstaculizan el compromiso y éxito académico en nuestros estudiantes de la Facultad de Educación. Y por otra parte, la documentación sobre el PAT en el grado de maestro en la Universitat de Barcelona, que se ha presentado en el marco teórico de nuestra investigación. Todo ello nos ha proporcionado informaciones necesarias para hacer propuestas de reformulación

del PAT en la Facultad de Educación. Un PAT que se adapte a la realidad del contexto universitario y responda a las exigencias y demandas de toda la comunidad educativa.

A continuación, se apuntarán propuestas para la formulación del Plan de Acción Tutorial de estos estudios, que se estructurará en tres grandes bloques (al igual que se ha hecho en el quinto objetivo específico):

- **Respecto al compromiso académico de los estudiantes del grado de maestro de la UB.** Nuestro objetivo consistiría en establecer un modelo de tutorización que mejorase el compromiso académico (acorde al nivel de *engagement* de los estudiantes) y que contribuya a mejorar su desarrollo integral en las dimensiones intelectual, afectiva, personal y social. Es decir, un modelo que pueda guiar a los estudiantes a determinar y diseñar sus objetivos personales, aumentando su nivel de satisfacción y, en consecuencia, su vinculación con los estudios.

Para lograr dicho objetivo es clave que **el alumnado tenga un tutor/a de referencia**, alguien que apueste por la mejora del compromiso académico y el desarrollo integral del alumnado y que asuma las siguientes tareas:

- La acción tutorial debería adquirir una **función pedagógica** que les ayude a gestionar su proceso de aprendizaje durante los cursos académicos para el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores (estrategias de afrontamiento, motivación de logro, académica...) necesarios en el ámbito académico. Sobre todo, que incida en los **primeros cursos**, donde aumenta más el abandono o la desvinculación con los estudios como consecuencia del desconocimiento de la materia, la sobrecarga de trabajos y/o exámenes o el solapamiento con el mundo laboral y familiar (en algunos estudiantes). Todo ello repercute negativamente en los estudiantes, que deben afrontar situaciones de estrés y otro tipo de malestares psicológicos.
- Extender este tipo de tutoría a asignaturas de naturaleza **teórica o teórico-práctica**, y no solo en asignaturas con características singulares (prácticas curriculares o trabajo de fin de grado o máster).
- **Dar a conocer los recursos** que la universidad pone a su alcance para mejorar su rendimiento académico o para continuar su formación, como el Programa de mentoría y la Asociación de Estudiantes ESN UB que se encargan de la acogida de los estudiantes extranjeros del programa ERASMUS.

- Asumir también **funciones motivacionales** enfocadas a la mejora del rendimiento académico del estudiante. En esta línea, la acción tutorial podría desarrollarse a nivel individual, externa o grupal. A nivel individual, el tutor/a de referencia tiene que ser capaz de motivarlos académicamente ofreciendo un espacio de consulta y documentación de la asignatura o bien orientándolos en su futuro profesional. A nivel externo, el tutor/a haría de mediador con otros profesores de la Facultad que les puedan asesorar en otros ámbitos académicos. Y a nivel grupal, se podrían ofrecer sesiones informativas dentro del grupo clase que combinen las anteriores acciones y también realizar tutorías grupales para favorecer la comunicación del tutor/a con todos los miembros del grupo.
- La orientación tutorial puede ofrecer **apoyo emocional a los estudiantes**. Es bien sabido que las emociones son fuerzas poderosas que tanto pueden ser de gran ayuda como transformarse en obstáculos imposibles de superar (Giner y Puigardeu, 2008). Los resultados obtenidos en el análisis de las variables psicosociales reflejan su estrecha vinculación con el compromiso académico, por lo que la gestión de las emociones resulta imprescindible.
- En esta línea, es importante que el alumnado pueda recurrir a una atención más personalizada, protagonizada por expertos y profesionales que les ayuden a gestionar el estrés, ansiedad o malestar psicológico (variables obstaculizadoras). Desde la UB, el **Servicio de Atención al Estudiante (SAE)** es el organismo que se encarga de ayudar al alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje, derivadas de sus necesidades especiales como trastornos mentales/psicológicos (ansiedad, trastornos de personalidad, depresión, fobias, etc.) Por ese motivo, es fundamental que **el tutor dé a conocer este servicio al estudiante** para que éste pueda recurrir siempre que lo necesite e incidir en aquellos aspectos psicológicos que más les preocupen.
- Establecer **dinámicas de grupo**: son una herramienta muy potente que pueden ayudar a conseguir un mejor ambiente en clase y a mejorar las relaciones interpersonales del grupo. Es bien sabido que el plan de estudios de los grados de maestro incluye la elaboración de numerosos trabajos en grupo donde es necesaria una buena coordinación entre todos los miembros del equipo.

- Ofrecer más **tutorías on line** para aumentar el *feedback* del tutor y el alumno/a. Aunque en la actualidad, ya se realizan a través del Campus virtual *Moodle* son un recurso accesible para ambas partes (tutor-alumno) y por ello, deberían promocionarse más entre los profesores de la Facultad.
- **Respecto al compromiso académico y el PAT de la UB.** Nuestro objetivo se centra en citar las principales actuaciones que se deberían aplicar para la **reformulación del PAT** a fin de que sea **explícito y sea conocido por toda la comunidad educativa**. Para ello, dichas funciones giraran entorno a acciones administrativas que se deberían aplicar desde la UB, concretamente, desde la Facultad de Educación, como:
  - **Coordinación del profesorado** para revisar los planes docentes (actualización y coordinación inter e intra-áreas) y la docencia (unificar o incluir nuevas metodologías más vivenciales y adaptadas a la realidad). En la actualidad, son muchos los profesores que se forman continuamente acudiendo y participando en seminarios, congresos o cursos. Por ello, se podrían compartir estos aprendizajes mediante reuniones pedagógicas entre todo el profesorado de los departamentos. De este modo, aumentaría la calidad, rigor y exigencia académica del profesorado hacia los contenidos a impartir y repercutiría favorablemente en el compromiso de los estudiantes.
  - **Mejora de la gestión académica**, fundamental para el buen funcionamiento de los estudios. Una de las quejas que generan más malestar y descontento entre nuestros estudiantes se debe a las deficiencias en la eficiencia del sistema; trámites académicos, etc.
  - **Función organizativa del grupo clase:** se debería apostar por la unidad del grupo-clase manteniendo los mismos alumnos a lo largo de toda la etapa académica, o al menos durante un curso universitario. No solo para asignar un tutor/a de referencia, sino para favorecer la estabilidad emocional del alumnado, mejorando su rendimiento académico. Actualmente, a veces los grupos son inestables y cambian en función de las asignaturas y eso no les posibilita la cohesión de grupo y el sentido de pertenencia.
  - **Promover la integración activa del estudiante en el campus universitario**, ofreciendo sesiones informativas no sólo externas, sino dentro de las aulas, implicando al tutor/a de referencia. De este modo, se fomentaría el sentido de pertenencia o de identificación con la Facultad de Educación.



- **Dar a conocer el Programa de Aprendizaje/Servicio (ApS)** entre los estudiantes de maestro. Se trata de un conjunto de actividades de seguimiento y tutoría para el alumnado en diferentes modalidades docentes que se constituyó en el curso 2014-15 en la Facultad de Educación.
- **Respecto al compromiso académico y el PAT en los alumnos de la Mención de Educación Musical.** El objetivo que perseguimos es básicamente, reformular el PAT con el fin de que sea **existente y se conozca entre el profesorado y alumnado de la Mención de Educación Musical.**
- En primer lugar, es fundamental **asignar un tutor/a de referencia al estudiante a lo largo del ciclo académico de la Mención de Educación Musical** donde los alumnos puedan acudir en la medida que sea posible. Es importante que solo haya un tutor/a y sea el mismo durante todo el año, ya que mejoraría el *feedback* y generaría un espacio de proximidad necesario para terminar con éxito y compromiso académico los estudios de la Mención (al tratarse de una mención con poco alumnado se podría llevar a cabo).
  - Para conseguir este objetivo será clave **adaptar las tutorías a su especificidad**, según la materia, otorgándoles un valor diferencial. Eso significa que el tutor/a de referencia debe contribuir a la resolución de dudas o mejora de los aspectos musicales en los que los estudiantes presenten dificultades. Recordemos que el nivel musical del perfil del alumnado de la mención actualmente suele ser relativamente bajo. No obstante, el espacio de tutoría no sólo se centrará en la dimensión académico-musical, sino que se debería extender dando respuesta a las necesidades personales y profesionales de los estudiantes (Cremades, García, Ramírez y Miraflores, 2016).
  - **Coordinación del profesorado** que promueva la revisión de los contenidos musicales de las asignaturas (planes docentes), favorezca el uso de nuevas metodologías y estrategias didácticas para la mejora de la calidad de la docencia.
  - **Un PAT que amplíe el número de asignaturas de la Mención de Educación Musical.** Esto se debe a la reducción del número de asignaturas musicales del Plan de estudios del grado de maestro (EESS, 1999) que a su vez, se han concentrado en el último curso de la titulación.

- **Tutoría entre iguales entre los estudiantes de la Mención de Educación Musical**, es decir, contar con la participación voluntaria de alumnado de cursos superiores tanto en modalidad presencial como mediante consultas virtuales por correo electrónico o *Whatsapp*. Se caracterizan por actividades formativas, es decir, actividades de aprendizaje y evaluación, y se llevan a cabo a través de metodologías activas y sistemas alternativos de evaluación formativa participativa (Gustems, 2018). Esta tipología de actividades apuesta por la calidad de la enseñanza y por ello debería reconocerse académicamente, ya sea mediante la adquisición de créditos, etc. De este modo aseguraríamos su continuidad entre los alumnos y enriqueceríamos la comunicación entre los estudiantes.
- **Fomentar la participación de los estudiantes en el campus en actividades musicales**. Al igual que en el apartado anterior, el tutor/a de referencia podría motivar al alumnado a integrarse en agrupaciones musicales de la UB, ya sea en la propia facultad, en el campus o en toda la universidad, no sólo en la Facultad de Educación, sino con otros compañeros/as de la Mención de Educación Musical.

**Concluyendo este sexto objetivo específico**, vemos necesaria una reformulación y desarrollo del PAT en la UB y en la Mención de Educación Musical con el fin de incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes e intervenir en las variables psicosociales que contribuyen al desarrollo del *engagement* y éxito académico en nuestros estudiantes. Para ello, la Universitat de Barcelona debería **destinar recursos humanos y económicos para que se reconozca la tutoría universitaria como tarea docente y mantenga el PAT como una necesidad académica de los grados**.

#### • **LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

A continuación, se desarrollarán algunas limitaciones del presente estudio que a su vez se perfilan como futuras líneas de investigación.

En primer lugar, se debe tener en cuenta las limitaciones técnicas de la encuesta realizada en lo que se refiere a su representatividad estadística que, si bien la muestra es adecuada al volumen total de estudiantes de la UB, convendría afinar en la selección de los participantes, que garantice la representatividad de distintos perfiles como procedencia,

composición, cantidad y nivel de estudios. Puesto que se trata de un estudio sobre el comportamiento de personas, también podrían atenderse otros constitutivos de la personalidad con sus diversas circunstancias: temperamento, sociabilidad, nivel intelectual; y empleo del resto del tiempo: otros estudios, alternancia de trabajo-estudio, lugar de residencia...

Respecto a la muestra de los estudiantes de la Mención de Educación Musical, debería poder ampliarse de cara a próximos análisis con el objetivo de buscar correlaciones a nivel interno -con otras promociones de la Facultad de Educación- y externo -con diversas universidades españolas-.

Un factor clave que ha dificultado la obtención de datos -digitales- ha sido el impacto que el periodo de confinamiento y la docencia no presencial ha tenido en nuestros estudiantes universitarios, los cuales estaban sobrecargados de pantallas afectando a su participación en los *focus group*.

Algunas de las variables influyentes en el compromiso académico (motivación de logro, académica o autoeficacia) han ofrecido dificultades en su interpretación en el segundo objetivo general. Concretamente, en el primer objetivo específico (análisis de las características generales de nuestra muestra) y el tercero (identificar las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en la muestra) resultando que, en las mismas variables, los grupos comparados de estudiantes destacan, mientras que en otros, están por debajo. Por ello, convendría seguir precisando la definición de estas variables para lograr un contorno conceptual más preciso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-330. <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Aburto, F. (2016). *Relación entre la práctica instrumental sistemática y el rendimiento académico* (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción. Facultad de Educación).
- ADAA, Anxiety Disorders Association of America. (2007). *Anxiety Disorders on Campus: The Growing Need for College Mental Health Services*. Recuperado de: <http://www.adaa.org/Bookstore/Publications/ADAA%20Report%20FINAL%20embargoed.pdf>.
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic selfefficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/097133360701900204>
- Aguilar, J., Alías, A., Álvarez, J., Fernández, J., Pérez, E. y Hernández, A. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 13(3), 357-378. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5433>
- Aguilar, M., Campos, S. y Batlle, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19(38).
- Akhutina T. y Pilayeva N. (2003). *El diagnóstico del desarrollo de las funciones visuo-verbales*. Moscú, Academia.
- Aláez, M., Martínez-Arias, R. y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y género. *Psicothema*, 12, 525-532. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7756>
- Alberca, N. (2017). Ritmos, melodías y emociones. *Eufonía: Didáctica de la música*, (71), 9-14.
- Alcántara, K. et al. (2019). Estudiantes de alto rendimiento: compromiso académico, estrés académico y bienestar. Tesis doctoral, Universidad Católica del Perú. Facultad de Psicología. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14613/Alc%20c3%a1ntara L%20c3%b3pez Estudiantes alto rendimiento1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14613/Alc%20c3%a1ntara%20L%20c3%b3pez%20Estudiantes%20alto%20rendimiento1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alcaraz-Salarirche, N. (2011). An Action Research Process on University Tutorial Sessions with Small Groups: Presentational Tutorial Sessions and Online Communication. *Educational Action Research*, 19(4), 549-565. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625713>

- Almadi, T., Cathers, I., Hamdan Mansour, A. M. y Chow, C. M. (2012). An Arabic version of the Perceived Stress Scale: Translation and validation study. *International Journal of Nursing Studies*, 49(1), 84-89. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.07.012>
- Álvarez, I. (2004). Los beneficios de la música en el tratamiento de la hiperactividad. *Filomúsica: Revista de publicación en Internet*, 51.
- Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. y López, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <http://hdl.handle.net/11162/193716>
- Álvaro-Mora, C. y Serrano-Rosa, M. (2019). Influencia de la formación musical en el rendimiento académico: una revisión bibliográfica. *Anuario de Psicología*, 49, 18-31. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.3>
- American Psychiatric Association. (2018). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Médica Panamericana.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ancco, V., Quino, K., Orihuela, M. y Mamani, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1238-1248.
- Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0926>
- Andreou, E., Alexopoulos, E., Lionis, C., Varvogli, L., Gnardellis, C., Chrousos, G. y Darviri, C. (2011). Perceived Stress Scale: Reliability and Validity Study in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(12), 3287-3298.
- Andreu, R., Gil, D., Rico, E. y Gómez, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433. <http://orcid.org/0000-0002-9930-1609>
- Anttila, H., Lindblom, S., Lonka, K., y Pyhältö, K. (2015). The Added Value of a PhD in Medicine--PhD Students' Perceptions of Acquired Competences. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 172-180.

- Anvari, S., Trainor, L., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Appleton, J., Christenson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I. y Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(2), 275-288.
- Archambault, I., Pagani, L. y Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.003>
- Armas, S., Maita, R. y De la Calle, L. (2017). *Manual de musicoterapia*. Lima: Logargraf S.A.C.
- Arrieta K, Díaz S. y González F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Rev Col Psiqui.* 42 (2); 173-81.
- Arto, A. (1993). *Psicología evolutiva: una propuesta educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Arulampalam, W., Naylor, R. y Smith, J. (2004). Undergraduate medical education. Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: a logistic analysis for the intake cohorts of 1980– 92. *Medical Education*, 38(5), 492-503. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2929.2004.01815.x>
- Aspeé, J., González, J. y Cavieres-Fernández, E. (2018). El Compromiso Estudiantil en Educación Superior como Agencia Compleja. *Formación universitaria*, 11(4), 95-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Aspée, J., González, J. y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4-22.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviours as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>

- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1993). What matters in college? *Liberal Education*, 79(4), 4-12.
- Axford, K. (2007). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(2-B), 1358.
- Babo, G. (2004). The Relationship between Instrumental Music Participation and Standardized Assessment Achievement of Middle School Students. *Research Studies in Music Education*, 22, 14-27. <https://doi.org/10.1177/1321103X040220010301>
- Baeyens, D., Roeyers, H., Walle, J. y Hoebeke, P. (2005). Behavioural problems and attention-deficit hyperactivity disorder in children with enuresis: A literature review. *European Journal of Pediatrics*, 164, 665-672.
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*. 22(3), 309-328.
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A., Sanz Vergel, A. y Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
- Balanza, S, Morales, M., A, Guerrero, M. y Conesa, C. (2008). Fiabilidad y validez de un cuestionario para medir en estudiantes universitarios la asociación de la ansiedad y depresión con factores académicos y psicofamiliares durante el curso 2004-2005. *Rev Esp. Salud Pública*. 82(2), 189-200.
- Balducci, C., Fraccaroli, F. y Schaufeli, W. (2010). Psychometric properties of the italian version of the utrecht work engagement work engagement scale (UWES-9). a cross-cultural analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 143-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000020>
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. En L.A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social Psychology*, (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Baran S., Lorkowki J, Teul I. (2012). The level of distress as an indicator of mental health of university students. *Ann Acad Med Stetin*. 58 (2): 17-21.
- Baroody, A., Rimm-Kaufman, S., Larsen, R. y Curby, T. (2016). A multimethod approach for describing the contributions of student engagement on fifth grade students' social competence and achievement in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 48, 54-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.012>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4)2, 15-20.
- Barrett, K., Ashley, R., Strait, D. y Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 4, 713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00713>
- Barrios, E. X. y Costell, E. (2004). Use of methods of research into consumers' opinions and attitudes in food research. *Food Science and Technology International*, 10(6), 359-371.
- Batalla, A. (2018). Acción tutorial en itinerarios dobles y otros estudios de alta intensidad. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bean, J. (2005). A conceptual model of college student engagement. En *Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA*.
- Bender, K. (2012). The mediating effect of school engagement in the relationship between youth maltreatment and juvenile delinquency. *Children & Schools*, 34(1), 37-48. <https://doi.org/10.1093/cs/cdr001>
- Berge, Z. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field. *Educational Technology*, 35(1), 2230. <https://www.jstor.org/stable/44428247>
- Berger, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Bergin, D., Ford, M. y Hess, R. (1993). Patterns of motivation and social behaviour associated with microcomputer use of young children. *Journal of Educational Psychology*, 85, 437-445. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.437>
- Berk, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. A. y Rodríguez A. (2014). La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Eufonía*, 60, 50-59.



- Beute, F., Kaiser, F., Haans, A. y De Kort, Y. (2017). Striving for mental vigor through restorative activities: Application of the Campbell Paradigm to construct the Attitude toward mental vigor scale. *Mental Health and Prevention*, 8.
- Bierman, K., Nix, R., Greenberg, M., Blair, C. y Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Billing, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement*. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billings, A. y Moos, R. (1986). Children of parents with unipolar depression: A controlled 1-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(1), 149-166.
- Bjork, R., Dunlosky, J. y Kornell, N. (2013). Self-regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Blanco, R. (2005). Estrategia para el tratamiento evaluativo de los estudiantes que ingresan en la educación preuniversitaria. *Características psicológicas de los estudiantes en la educación preuniversitaria*. Instituto superior pedagógico de Holguín “José de la luz y Caballero” sede universitaria pedagógica Antilla.
- Bobek, B. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- BOE, Boletín Oficial del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), capítulo II de la Educación Primaria BOE-A-1990-24172.
- BOE, Boletín Oficial del Estado (2007). “REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales” BOE-A-2007-18770.
- BOE, Boletín Oficial del Estado, núm. 195, de 15 de agosto de 2015. Ley 15/2015, de 21 de julio, de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (pp.74446-74459).
- Bolívar, A. y Ruano, R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *Revista Espaço Pedagógico*, 21(2), 380-402. <https://doi.org/10.5335/rep.v21i2.4307>
- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bonner, J. (2010). Taking a stand as a studentcentered research university: Active and collaborative learning meets scholarship of teaching at the University of Alabama.

*The Journal of General Education*, 59(4), 183-192.  
<https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.59.4.0183>

- Bornas, X., Servera, M. y Galván, M. (2000). *Programa de Mejora de la Reflexividad*. Madrid-Bilbao: Albor-Cohs.
- Borrero, M., y Losada, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J., Milem, J. y Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.2307/2649260>
- Brigman, G., Wells, C., Webb, L., Villares, E., Carey, J. y Harrington, K. (2015). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Student Engagement in School Success Skills. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(1) 3-14.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Bueno, D. (2006). Las artes plásticas, la música y la educación física estimulan el cerebro de los niños. *Ecoaula.es*, 3/07/2018.
- Bueno, D. (2018). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Rosa Sensat. <http://hdl.handle.net/2133/19246>
- Buscà, F., Ambròs, A. y Burset, S. (2017). Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1999 to 2013. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 1-13.
- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P., y del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 1-14. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en teleformación en F. Martínez y M. Prendes (coords), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 129-143). Madrid: Pearson.
- Calais, S., Andrade, L. y Lipp, M. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.

- Calderón, G., Elgström, E., Oriola, S. y Arús, E. (2018). La tutoría en la formación inicial del maestro de música. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*, 71.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Arús, M., Ayuste-Gonzalez, A., Batalla, A., Boix, R., ... y Kieling, M. (2019). Engagement Project: elements for a reformulation of the Tutorial Action Plan of the Teacher Training degrees at the University of Barcelona/Proyecto Engagement: elementos para una reformulación del Plan de Acción Tutorial de los grados de maestro en la Universidad de Barcelona. *Cultura y Educacion*, 31(1), 188-197. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1551652>
- Camacho-Miñano, M. y Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educacion*, 26(1), 67-80. <http://hdl.handle.net/11162/121564>
- Campbell, T. y Campbell, D. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742.
- Canales C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Cantwell, R. y Scevak, J. (2004). Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206627>
- Cardona, L. (2015). Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad de Antioquia. Facultad de ciencias sociales y humanas, departamento de Psicología Medellín ([http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16050/1/CardonaLeandra\\_2015\\_RelacionesProcrastinacionAcademica.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16050/1/CardonaLeandra_2015_RelacionesProcrastinacionAcademica.pdf))
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.
- Carmel, S. y Bernstein, J. (1990). Trait anxiety, sense of coherence and medical school stressors: Observations at three stages. *Anxiety Research*, 3, 51-60.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2019). The utrecht work engagement scale for students (UWES-9S): factorial validity, reliability, and measurement invariance in a chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva*. Barcelona: Paidós.
- Carr, S., Colthurst, K., Coyle, M. y Elliott, D. (2012). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 157-172.

- Carroll, A., Baglioni J. R., Houghton, S. y Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 377-392. <https://doi.org/10.1348/000709999157789>
- Carver, C., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
- Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-204.
- Castejón, C. y Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordon*, 2(50), 170-184.
- Castell, J., Martín, C y Calderón, D. (2018). “La función tutorial *on line* a lo largo del proceso educativo”. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Barcelona: Edicions i Publicacions Universitat de Barcelona.
- Casullo, M., Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/ UBA*, 6(1), 25-49.
- Cavero, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Cerasoli, C. y Ford, M. (2014). Intrinsic motivation, performance, and the mediating role of mastery goal orientation: A test of self-determination theory. *The Journal of Psychology*, 148, 267-286.
- Chambel, M. y Curral, L. (2005). Stress in academic life: Characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 135-147. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x>
- Chang, B. (2015). *Effects of racialized tracking on racial gaps in science self-efficacy, identity, engagement, and aspirations: connection to science and school segregation* (Disertación). Londres: Temple University.
- Chávez C. (2003). Corrección neuropsicológica en adolescentes con dificultades de aprendizaje. *Tesis de maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Chemers, M., Hu, L. y García, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chen, C. (1994). An exploration of postpartum depression model using LISREL. *Gaoxiong Yi Xue Ke Xue Za Zhi*, 10, 229-238.
- Chen, G., Gully, S. y Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Chen, G., Gully, S. y Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375-395.
- Chirkov, V. y Ryan, R. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Christenson, S., Hurley, C., Hirsch, J., Kau, M., Evelo, D. y Bates, W. (1997). Check and Connect: The role of monitors in supporting high-risk youth. *Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal*, 2(1), 18-21.
- Christenson, S., Betts, J., Appleton, J., Reschly, A. y Huebner, E. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84.
- Christenson, S., Reschly, A. y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*, (pp. 3-19). Boston, MA: Springer Science & Business Media.
- Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M. y Martínez, I. (2003). Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de los recursos humanos. *Estudios Financieros, Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 247, 152-168.
- Cisterna, M. y Orellana, J. (2018). *Estudio. Evidencias sobre el efecto musical en aula como medio para disminuir las conductas agresivas en niños con diagnostico Trastorno Espectro Autista* (Doctoral dissertation). Concepción: Universidad de Concepción Campus Los Ángeles Departamento de Educación.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(1), 1-17.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. En: *Revista Iberoamericana CSIC*. 30, setiembre-diciembre, 105 -124. <http://hdl.handle.net/11362/1762>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Cohen, S. y Herbert, T. B. (1996). Health psychology: psychological factors and physical disease from the perspective of human psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 47, 113-142. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

- Cohen, S. y Williamson, G. M. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. En S. Spacapan y S. Oskamp (dirs.), *Social Psychology of Health* (pp. 31-67). Beverly Hills: Sage.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Collins, A. (2014). *The benefits of music education*. TED, Ideas Worth Spreading. Recuperado de: [https://www.ted.com/talks/anita\\_collins\\_the\\_benefits\\_of\\_music\\_education](https://www.ted.com/talks/anita_collins_the_benefits_of_music_education)
- Colvin, J. y Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.
- Comisión de las comunidades europeas. (2003). El Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento, en línea «<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm>», noviembre de 2005.
- Compas, B., Mallaren, V. y Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older childrens and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 405-411. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.3.405>
- Connell, J. y Wellborn, J. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. En M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. (pp. 43-77). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Connell, J., Spencer, M. y Aber, J. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x>
- Correché, M., Fiorentino, M. y Fantin, M. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 11, 159-176.
- Corzo, C. T. C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Cremades, R., García, D., Ramírez, E. y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433.
- Crijnen, A., Achenbach, T., y Verhulst, F. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1269-1277. <https://doi.org/10.1097/00004583-199709000-00020>

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper.
- Cubedo, M. (2019). *Pensamientos y conductas suicidas en estudiantes universitarios españoles: frecuencia, factores de riesgo y de protección* (Doctoral dissertation). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Curasma C. y Ticllasuca S. (2017). Musicoterapia en el estrés académico de estudiantes de la Facultad de Enfermería. Tesis doctoral, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1373>
- Davidson, J. y Scutt, S. (1999). Instrumental learning with exams in mind: A case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education*, 16(1), 79-95. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000169>
- De Charms, R. (1968). Personal causation. New York: Academic Press.
- De Clercq, M., Galand, B. y Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59.
- De Fuentes, M., Batalla, A. y Kieling M. (2018). Acción tutorial, deporte y educación física. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat Barcelona.
- De Jorge, J., Gil, L., Merino, F. y Sanz, M. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 76-90. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/115>
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209.
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J., Vera, M., Solinas, G. y Fadda, S. (2014). Competencia para estudiar y aprender en contextos estresantes: fundamentos de la utilidad e-Afrontamiento del estrés académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746.
- De Los Fayos, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7250>
- De Pablo, J., Baillès, E., Pérez, J. y Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 5(1), 40-46.

- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. y Ryan, R. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macro theory of motivation, human development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Degé, F., Kubicek, C. y Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: a relation mediated by executive functions. *Music Perception*, 29(2), 195-201. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.195>
- Delors, J. (1996). “Educación: hay un tesoro dentro”. *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Diari Oficial del Parlament de Catalunya. núm. 3826, de 20 de febrer de 2003. Llei 1/2003, de 19 de febrer, d’universitats de Catalunya.
- Díaz, B., Torruco, G., Martínez- H. y Varela, R. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. y Vidal, G. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, academic Self-efficacy, and academic Motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Dollinger, S., Matyja, A. y Huber, J. (2008). Which factors best account for academic success: those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 872- 885.
- Donaghy, M. (2004). Symptoms and the perception of disease. *Clinical Medicine*, 4(6), 541-544. DOI: [10.7861/clinmedicine.4-6-541](https://doi.org/10.7861/clinmedicine.4-6-541)
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior por tipo de institución. *Calidad en la Educación*, 26, 205-244.



- Dorsch, F., Traxel, W., Witte, W. y Antich, I. (1976). *Diccionario de Psicología (Vol. 8)*. Barcelona: Herder.
- Dueñas, D., Pérez, M. y Tucto, F. (2018). Aplicación de la música académica para reducir la conducta agresiva en los alumnos del tercer grado “D” de secundaria de la IEI “Hermilio Valdizán”. Tesis doctoral. Huánuco (Perú): Instituto Superior de Música Público “Daniel Alomía Robles”.
- Dweck, C. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dyson, R. y Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and doping. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1231-1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Edgar, E. y Johnson, E. (1995). *Relationship building & affiliation activities in schoolbased dropout prevention programs. ABC dropout prevention and intervention series*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Ehrlich, T. (ed.) (2000). *Civic responsibility and higher education*. Arizona: Orynx Press.
- Elgström, E., Oriola, S., Arús, E. y Calderón, D. (2018). La tutoría en la formación inicial del maestro de música. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Elias, S. y MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic selfefficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Elliot, A. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programs. On opportunity for the ethics education. *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/03057240701803676>
- Escofet, A. y Freixa, M. (2016). Los equipos docentes en la universidad, en Ana M. Novella (coord.) *Impulsando los equipos docentes*, (pp. 13-20). Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Escofet, A., Rubio, L. (2018). Las tutorías en el aprendizaje servicio: dotar de sentido las experiencias de servicio. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat Barcelona.

- Escudero, C. (2020). *Las etapas del desarrollo madurativo. La atención a la salud mental de la infancia y adolescencia. Programa de atención a niños y adolescentes*. Madrid: Servicio de Salud Mental de Getafe.
- Esteban, F. y Mellen, T. (2016). Ser maestro: Consideraciones de los estudiantes del grado de Educación primaria e Invitaciones para su formación universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198.
- Esteban, M. N. B., Cabaco, A. S. y Litago, J. D. U. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.  
[http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6\\_4/REFIEDU\\_6\\_4\\_5.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_4/REFIEDU_6_4_5.pdf)
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J., Molina, M., Esteve, R., Botella, M. y Faya, Ú. (2016). Educación Musical en el Máster de Secundaria. In Roig, J., Blasco, A. Lledó, N. Pellín (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. (pp. 1449-1464). Alicante: Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa.
- Esteve, J., Molina, M., Botella, M., Faya, Ú. y Esteve-Faubel, R. (2017). *La mención de Música en Magisterio de Primaria*. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (pp. 1993-2004).
- Esteve, J., Molina, M., Esteve, R., Botella, M., Faya, U. y Martín, T. (2019). *Motivación y estrategias de aprendizaje en la asignatura de Música en la Educación Primaria*. Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19.
- Evans, N., Forney, D. y Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Expósito, E. (2017). *La acción tutorial para estudiantes con necesidades especiales en la Universidad de Barcelona. El camino hacia una universidad inclusiva*. XV Congreso anual de la Asociación de Constitucionalistas de España Encuentro del Grupo de Innovación docente. León, 30 y 31 de diciembre 2017.  
<http://hdl.handle.net/2445/118805>
- Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- 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>

- Farber, B. (2000). Treatment strategies for different types of teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 675-689. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D)
- Farkas, C. (2002). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Psyke*, 11(1).
- Fass, M. y Tubman, J. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561.
- Feixas, M. (2001). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. (Tesis inédita de doctorado). Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feixas, M. (2001). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. (Tesis inédita de doctorado). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fenollar, P., Romajñ, S. y Cuestas, P. (2007). University students' academic performance: an integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 873-891. <https://doi.org/10.1348/000709907X189118>
- Fern, E. (1982). The use of focus groups for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/002224378201900101>
- Fernández, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 89-107.
- Ferrer, V. (2003). La acción tutorial en la universidad. En: F. Michavila, J. García Delgado (coord.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la UPM.
- Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M., Estévez Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27171>
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & student at risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Department of Education. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Boston, MA: Springer.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia.

- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L. y Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Flores, M. y Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enroll for a teaching degree? *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.
- Flores, R. (2016). La tutoría en la formación de maestros. *Magister*, 28(1), 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.07.001>
- Forns, M., Amador, J., Kirchner, T., Gómez, J. y Muro, P. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of the Moos Coping Response Inventory For Youth. *Psychological Reports*, 97(3), 777-789.
- Frances, P., Baker, G. y Appleton, P. (1999). Stress and avoidance in Pseudoseizures: testing the assumptions. *Epilepsy Research*, 34, 241-249. [https://doi.org/10.1016/S0920-1211\(98\)00116-8](https://doi.org/10.1016/S0920-1211(98)00116-8)
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Nueva York: Springer.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68, 1555-1561.
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Fries B., y Snider, J. (2015). Mentoring Outside the Line: The Importance of Authenticity, Transparency, and Vulnerability in Effective Mentoring Relationships. *New Directions for Higher Education*, 171, 3-11. <https://doi.org/10.1002/he.20137>
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(91\)90025-M](https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90025-M)
- Furco, A. y Billing, S. (Eds.) (2002). *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G. y Kindermann, T. (2006). *Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 66-77.
- Gale, T. y Parker, S. (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gallagher, J. y Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*, 71(4), 535-555.
- Gallego, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional*. Barcelona: Laertes.
- García Parajuá, P. y Magariños López, M. (2000). *Guía de Bolsillo de la Clasificación CIE-10: Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Madrid: Médica Panamericana.
- García, G., y Troyano R. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), 1-10.
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González-Cabanach, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170002.pdf>
- García, N. y Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. <http://hdl.handle.net/11162/68038>
- García-Fernández, J., Inglés, C., Martínez-Monteaudo, M. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16(3), 413-437.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2007). *Estudio de las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC en su práctica docente*. 10º Congreso Iberoamericano EDUTEC, 23-25, octubre, Buenos Aires (Argentina). <http://hdl.handle.net/10366/18450>
- Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 15(2), 1-31.

- Garlow, S., Rosenberg, J., Moore, J., Haas, A., Koestner, B., Hendin, H. y Nemeroff, C. (2008). Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University. *Journal of Depression and Anxiety*, 25(6), 482-488. <https://doi.org/10.1002/da.20321>
- Garn, A., Matthews, M. y Jolly, J. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54, 263-272.
- Garrote Rojas, D., Garrote Rojas, C. y Jiménez Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5007>
- Garvik, M., Idsoe, T. y Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.
- Gerdes, H. y Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: A problem or a solution? *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.
- Gil A., Odría, A., Tunnicliffe, A. y Moneo, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial: valoraciones y mejoras. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63.
- Giner, A. y Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. ICE, Universitat de Barcelona.
- Glanville, J. y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041. <https://doi.org/10.1177/0013164406299126>
- Goldstein, S. y Brooks, R. (2007). Creating sustainable classrooms environments: the mindsets of effective teachers, succesful students, and productive consultants. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.), *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient classrooms* (pp. 22-42). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gomberoff, L. (2003). Hacia la construcción final de la personalidad durante la adolescencia. Algunas configuraciones psicopatológicas. *Psiquiatría y Salud Mental*, XIX, 1, 22-35.

- Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 9, 1007-1024. [file:///C:/Users/Merc%C3%A8/Downloads/Dialnet-LaTutoriaUniversitariaComoRelacionDeAyuda-5891210%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Merc%C3%A8/Downloads/Dialnet-LaTutoriaUniversitariaComoRelacionDeAyuda-5891210%20(1).pdf)
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306. <https://revistas.um.es/rie/article/view/93891>
- González, M., et al. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Benabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Goodenow, C. y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Green, B. (1986). *The Inner Game of Music*. Nueva York: Anchor Press/Doubleday.
- Greene, B. y Miller, R. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0015>
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. y Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Griffith, M., Dubow, E. y Ippolito, M. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 183-204.
- Guay, F. y Vallerand, R. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Gustems, J. (2018). *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2005). No t'emocionis... escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347. <file:///C:/Users/Merc%C3%A8/Downloads/212334-Text%20de%20l'article-282685-1-10-20101202.pdf>

- Gustems, J. y Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1127-1140. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0158-x>
- Gustems, J. y Marín, E. (2014). La educación musical como herramienta para mejorar las estrategias de afrontamiento del alumnado. *Eufonia*, 61, 45-51. <http://hdl.handle.net/11162/194007>
- Gustems, J., Calderón, C. y Calderón, D. (2019). Stress, coping strategies and academic progress in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375-390.
- Gustems, J., Calderón, C., Calderón D. y Martín C. (2020). Progress, Coping Strategies and Psychological Distress among Teacher Education Students. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 290-312. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4905>
- Hackman, J. y Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J. y Elliot, A. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699.
- Hazel, C., Vazirabadi, G. y Gallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the Student School Engagement Measure. *Psychology in the Schools*, 50(7), 689-704. <https://doi.org/10.1002/pits.21703>
- Heirdsfield, A., Walker, S., Walsh, K. y Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109-124.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Henning, J., Gut, D. y Beam, P. (2015). Designing and Implementing a Mentoring Program to Support Clinically-Based Teacher Education. *Teacher Educator*, 50(2), 145-162.



- Hernández, Z. y Lomelí, D. (2017). Validación de la versión en español de Motivation and Engagement Scale-Music para la evaluación de la motivación en estudiantes de música. *Arte, entre paréntesis*, 16-21.
- Hindelang, M., Hirschi, T. y Weis, J. (1979). Correlates of Delinquency: the illusion of discrepancy between self-report and official measures. *American Sociological Review*, 44(6), 995-1014. <https://doi.org/10.2307/2094722>
- Hollingshead, A. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. y Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Human-Vogel, S. y Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in university students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 60-70.
- Hussain, I. y Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.385> [ Links ]
- Ivankovich-Guillén, C. y Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de Ciencias Económicas*, 29(1), 545-554.
- Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Jaschke, A., Honing, H. y Scherder, E. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 103.
- Jex, S. y Bliese, P. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84, 349-361.
- Jex, S., Bliese, P., Buzzell, S. y Primeau, J. (2001). The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: Coping style as an explanatory mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 401-409.
- Jimerson, S., Campos, E. y Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

- Jinks, J. y Lorschach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-Efficacy Belief. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 113-118. <https://doi.org/10.1080/10573560308218>
- Johnson, M. (2007). Exploring the characteristics of a stress management gaming intervention for community college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(8-A), 2895.
- Johnston, W. y Heinz, S. (1978). Flexibility and capacity demand of attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107(4), 420-435. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.107.4.420>
- Jones, B. (2009). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 21(2), 272-285.
- Justel, N. y Diaz, V. (2012). Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 19(2), 97-108.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress and Illness*. Nueva York: Bantam Books Trade Paperbacks Edition.
- Kappe, R. y van der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than smart? *European Journal of Psychology of Education* 27(4), 605-619. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0099-9>
- Kearsley, G. y Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(5), 20-23.
- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kirchner, T., Forns, M., Amador, J. y Muñoz, D. (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: a longitudinal study. *Psicothema*, 22(3), 382-388.
- Klem, A. y Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Knaus, W. (1985). Student Burnout. En *Clinical Applications of Rational-Emotive Therapy* (pp. 257-276). Boston, MA: Springer.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>
- Krueger, R. (1988). *Focus Group: A practical Guide for Applied Research*. Londres: Sage publications.

- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. y Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. y Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 9(2), 213-232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Boston, MA: Springer.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, J., Ashford, K. y Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281. <https://doi.org/10.1177/1469787406069058>
- Lázaro M., (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. En M. L. Appley y R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of Stress*, (pp. 63-80). Nueva York: Plenum Press.
- Leblanc, V. y Cox, M. (2017). Interpretation of the point-biserial correlation coefficient in the context of a school examination. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 13(1), 46-56.
- Lee, J. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807491>
- Lee, Y. y Jonson-Reid, M. (2016). The role of Self-Efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79-89.
- Leiter, M. (1991). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 32(4), 547.
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest: Choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lesage, F., Berjot, S. y Deschamps, F. (2012). Psychometric properties of the French versions of the Perceived Stress Scale. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 25(2), 178-184.
- Leung, D., Lam, T. y Chan, S. (2010). Three versions of Perceived Stress Scale: validation in a sample of Chinese cardiac patients who smoke. *BMC Public Health*, 10(1), 513. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-513>
- Leung, T., Siu, O. y Spencor, P. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: the role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7, 121-138.
- Lewis, A., Huebner, E., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Li, Y. y Lerner, R. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Liébana, C., Fernández, M., Gándara, Á., Muñoz, M., Vázquez, A. y Rodríguez, M. (2014). Psychological distress in health sciences college students and its relationship with academic engagement. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48, 715-722. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000400020>
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. y Patall, E. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.
- Liporace, M., de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E. y de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(27), 63-84.
- Lirola, M., y Fernández, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea, en *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 451-466). Madrid: Marfil. <http://hdl.handle.net/10045/15778>
- Lisbona, A., Morales, J. y Palací, F. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89-100.
- López, M. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81.
- López, M. (2012). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación educativa*, n.º 18, (pp. 223-237). <http://hdl.handle.net/10347/4446>

- López-González, L. (2013). Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula: aplicaciones, eficacia y acciones formativas). *ISEP*, 113, 83-90.
- López, B., Bertomeu, I., Chornet, S., Olmedo, M., Oltra, S. y Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 259, 415-435. <https://www.jstor.org/stable/24726630>
- López, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Thompson.
- López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández, V. y López, J. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21, 353-358.
- Lovakov, A., Agadullina, E. y Schaufeli, W. (2017). Psychometric properties of the russian version of the Utrecht Work engagement scale (UWES-9). *Psychology in Russia: State of the Art*, 10, 145-162. <https://cyberleninka.ru/article/n/psychometric-properties-of-the-russian-version-of-the-utrecht-work-engagement-scale-uwes-9>
- Lupón, M., Torrents, A. y Quevedo, L. (2010). *Tema 6. Introducción a la psicopatología y la modificación de la conducta*. *Psicopatología, apuntes de atención visual*. Guatemala: Universidad de San Carlos. Recuperado de: [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema\\_6\\_introduccion\\_a\\_la\\_psicopatologia\\_y\\_la\\_modificacion\\_de\\_la\\_conducta-5315.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_6_introduccion_a_la_psicopatologia_y_la_modificacion_de_la_conducta-5315.pdf?sequence=7&isAllowed=y)
- Lutz, M., y Culver, S. (2010). The National Survey of Student Engagement: A university-level analysis. *Tertiary Education and Management*, 16(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/13583881003629814>
- Maes, M., Van Der Planken, M., Van Gastel, A., Bruyland, K., Van Hunsel, F., Neels, H., Hendriks, D., Wauters, A., Demedts, P., Janca, A. y Scharpe, S. (1998). Influence of academic examination stress on hematological measurements in subjectively healthy volunteers. *Psychiatry Research*, 80, 201-212. [https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(98\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(98)00059-6)
- Magaña, M. y Ruiz-Lázaro, P. (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje*. Madrid: Editorial Panamericana, Sociedad española de pediatría extrahospitalaria y atención primaria.
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J. y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L Christenson, En L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Nueva York: Springer.

- Malakh-Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. En C. Cherniss (Ed.), *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: Free Press.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 105-116. <http://hdl.handle.net/123456789/2035>
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-415.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Mayo-Agosto, 1-22.
- Marín, E. y Gustems, J. (2014). La educación musical como herramienta para mejorar las estrategias de afrontamiento del alumnado. *Eufonía: Didáctica de la música*, 61, 45-51. <http://hdl.handle.net/11162/194007>
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martin, A. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martin, A. (2008). How domain specific is motivation and engagement across school, sport, and music? A substantive–methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 785-813.
- Martín, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. Recuperado de <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Martín, M., Gil, E. y Blanco, A. (2016). La millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 24-42.
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.
- 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, 361-384. <http://hdl.handle.net/11162/67215>
- Martínez, I., Marqués Pinto, A., Salanova, M. y López da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martínez, I., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take care of well-being: how facilitators and engagement predict performance of university students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1), 100-117. <https://doi.org/10.4995/muse.2016.3751>

- Martínez, M. (2016). Prólogo, en Ana M. Novella (coord.) *Impulsando los equipos docentes*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB, (pp. 7-12).
- Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, I., Esteve, E., Gumbau, S. y Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología/Annals Of Psychology*, 21(1), 170-180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Martínez, R., Arrieta, X. y Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3), 35-48.
- Martocchio, J. y Judge, T. (1997). Relationships between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 82, 764-773.
- Mas, T. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <http://hdl.handle.net/11162/94875>
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. y Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Matute E. (1996). Un enfoque neuropsicológico para la atención de niños con problemas específicos en el aprendizaje. En F. Ostrosky, A. Ardilla y R. Chayo (eds.), *Rehabilitación neuropsicológica. Conceptos y tratamientos básicos para la rehabilitación del daño cerebral* (pp. 287-317). México: Planeta.
- 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. [http://www.aacu.org/liberaleducation/le-wi11/LEWI11\\_index.cfm](http://www.aacu.org/liberaleducation/le-wi11/LEWI11_index.cfm)
- McEwen, B. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *The New England Journal of Medicine*, 338, 171-179.
- McKeachie, W., Pintrich, P. y Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational*, 29, 153-160.
- McPherson, G. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/0305735605048012>
- McPherson, G. y Davidson, J. (2006). Playing an instrument. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-352). Oxford, UK: Oxford University Press.

- McPherson, G. y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Meijman, T. y Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. En P. J. D. Drenth, & H. Thierry (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology: Work psychology, Vol. 2*, (pp. 5-33). Hove, U.K.: Psychology Press.
- Meilgaard, M., Carr, B. y Civile, G. (1999). *Sensory evaluation techniques*. Nueva York: CRC Press.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, 3. Santiago de Chile: CIDE. Recuperado de: <http://files.palénque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf> [Consulta: 28 de octubre de 2021]
- Memoria 2013-2018. *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres del Consell Interuniversitari de Catalunya*.
- Méndez-Giménez, A., Estrada, J. A. C., Fernández-Río, J., Alonso, D. M. y Saborit, J. A. P. (2016). 3x2 Achievement Goals, Self-Determined Motivation and Life Satisfaction in Secondary Education. *Journal of Psychodidactics*, 21(2), 1-16. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15035
- Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la CAM y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100006>
- Mikadze Yu. V. y Korsakova N. (1994). *Diagnóstico y corrección neuropsicológica de los escolares menores*. Moscú: IntelTex.
- Mikulic, I. y Crespi, M. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, XV, 305-312.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. y Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Mimura, C. y Griffiths, P. (2004). A Japanese version of the perceived stress scale: translation and preliminary test. *International Journal of Nursing Studies*, 41(4), 379-385. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2003.10.009>



- Minnaert, A. y Janssen, P. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. *Learning and Instruction*, 9(1), 77-91.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Monroe, S. y Kelley, J. (1995). Measurement of stress appraisal. En S. Cohen, R. C. Kessler y L. Underwood Gordon (dirs.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists*. (pp. 122-147). Nueva York: Oxford University Press.
- Montero E. y Villalobos, J. (2004). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Montero, I. y Alonso, J. (1992). Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction*, 2, 43-57. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(92\)90004-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(92)90004-6)
- Moos, R. (1993). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Moos, R. (1995). Development and application of new measures of life stressors, social resources and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 1- 13. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.1.1>
- Moos, R. y Schaefer, J. (1993). Coping resources and processes: current concepts and measures. En L. Golberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*, (pp. 234-257). Nueva York: Kree Press.
- Mora, R. y Pérez, M. (2017). La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes. Desarrollo de un proceso musicoterapéutico dentro del centro educativo. *Artseduca*, 18, 212-233.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Recuperado de: <http://blog.uca.edu.ni/dinorahmedrano/files/2011/08/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf> [Consulta: 28 de mayo de 2014]
- Moret-Puig, S., Gustems, J. y Calderón, C. (2016). Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar. *Aloma, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(2), 107-117. <http://orcid.org/0000-0002-6442-9805>
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.

- Multon, K., Brown, S. y Lent, R. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Muñoz, F. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicossocial*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñoz, J. y Arús, E. (2017). Música y emociones. *Eufonía. Didáctica de la música*, 71, 7-8.
- Muñoz, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 25-33. Recuperado de <http://reme.uji.es>.
- Murillo, M. (2008). *Variables que influyen en el Rendimiento Académico en la Universidad*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-academicouniversidad>
- Murphy, P. y Alexander, P. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Murray, R. (2009). *Writing for academic journals*. McGraw-Hill/Open University Press.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, 48. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnh7s47h-en>
- National Survey of Student Engagement. (2005). *Exploring different dimensions of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Nerstad, C., Richardsen, A. y Martinussen, M. (2010). Factorial validity of the utrecht work engagement scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 316-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00770.x>
- Newmann, F., Wehlage, G. y Lamborn, S. (1992). The Significance and sources of student engagement. En F.M. Newmann (ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Niemiec, C. y Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

- Noriega, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193.
- OCDE (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. *Entornos*, 29(2), 467-468.
- OECD. (2008). *Education at a glance*. París: OECD.
- Olaz, F. O. (2001). La teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24.
- Olga, G. y Terry, L. (1997). *Superar el estrés*. Madrid: Pirámide.
- Oncu, S. (2015). Online peer evaluation for assessing perceived academic engagement in higher education. *Eurasian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 535-549. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1343a>
- Oporto, M. (2017). *Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: estudio sobre la influencia de factores psicológicos*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Abat Oliba-CEU. <http://hdl.handle.net/10637/11543>
- Oporto, M. y Calderón, C. (2018). Tutoría y *engagement*: el papel del tutor universitario. En J. Gustems (Ed.), *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros* (pp. 15-30) Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Organización Mundial de Salud (OMS). (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS: contextualización, prácticas y literatura de apoyo* [en línea]. Ginebra: OMS. Recuperado de: [http://www.who.int/occupational\\_health/evelyn\\_hwp\\_spanish.pdf](http://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf)
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. y Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, 64, 1-5.
- Oriola, S., Gustems, J. y Filella, G. (2018). Agrupaciones musicales juveniles: modelos funcionales para la motivación académica de los adolescentes. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 18-30. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.220577>
- Ortiz, L., López, S. y Borges, G. (2007). Desigualdad socioeconómica y salud mental: Revisión de la literatura latinoamericana. *Cadernos de Saúde*, 23, 1255-1272. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000600002>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49.

- Pajares, F. Hartley, A. y Valiante, G. (2001). Response Format in Writing Self-Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>
- Palmer, R., Hunt, A., Neal, M. y Wuetherick, B. (2015). Mentoring, Undergraduate Research, and Identity Development: A Conceptual Review and Research Agenda. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 411-426. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1126165>
- Paredes, B. (2019). *Compromiso y rendimiento académico: Comparación entre el programa presencial y virtual de inglés del Centro de idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018*. Lima: Universidad Peruana Unión.
- Parker, J. y Endler, N. (1992). Coping with coping assessment. *European Journal of Personality*, 6, 321-344. <https://doi.org/10.1002/per.2410060502>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, vol. 7, no 1, p. 57-63.
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133.
- Parsons, A., Frydenberg, E. y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescents' males. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 109-114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01180.x>
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, H., Ryan, A. M. y Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83.
- Pearlin, L. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Peiró, J. y Bravo, M. (1999). Factores psicosociales en la prevención de riesgos laborales: oportunidades y retos para la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 137-146.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2012). *Handbook of emotions and education*. Nueva York: Routledge
- Pelegrina, S., Linares M. y Casanova, P. (2002). Parenting styles and adolescents' academic performance. En: *Infancia y Aprendizaje. (Revista electrónica USAL)*, 25(2), 147-168.
- Peñalba, A. (2010). Musicoterapia e hiperactividad. *Revista Musical Catalana*, 303, 4-6.

- Pérez, E., Beltramino, C. y Cupani, M. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. *Revista Evaluar*, 3(1), 35-60. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v3.n1.606>
- Pérez, P. (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 34(137), 28-45.
- Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J. y Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Petrovic, I., Vukelic, M. y Cizmic, S. (2017). Work engagement in serbia: psychometric properties of the serbian version of the utrecht work engagement scale (UWES). *Frontiers in Psychology*, 8, 1799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01799>
- Phan, H. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: A path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799.
- Phan, H. (2014a). An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. *Europe's Journal of Psychology*, 10(1), 41-66. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i1.680>
- Phan, H. (2014b). Situating Psychological and Motivational Factors in Learning Contexts. *Education*, 4(3), 53-66.
- Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer.
- Pineda C., Bermúdez, J., Rubiano, Á., Pava, N., Suárez, R. y Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20. [DOI:10.7203/relieve.20.2.4238](https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238)
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. DOI: 10.13140/RG.2.1.2547.6968
- Pintrich, P. (2000). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>

- Pintrich, P. y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and selfregulation in the college classroom. En M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, Vol. 7, (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pluut, H., Ilies, R. y Curşeu, P. L. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 262-268. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.018>
- Pokay, P. y Blumenfeld, P. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17 (4), 205-211.
- Polo, A., Hernández, J. y Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2-3, 159-172
- Pomerantz, E., Altermatt, E. y Saxon, J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of educational psychology*, 94 (2), 396. <https://psycnet.apa.org/buy/2002-13338-014>
- Pozo, A. (2011). *Nous conceptes a la Llei d'Educació*. Recuperado de: <http://albertodelpozo.blogspot.com.es>.
- Prats, E. (2015). Les polítiques de professorat. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, 201-262.
- Puig, J.M. (coord.) (2009) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Quintana, P., Santos, F., Quintas, S. y Fernández, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.
- Raccanello, D., Brondino, M., Pasini, M. y De Bernardi, B. (2014). The Assessment of Motivation in Technology Based Learning Environments: The Italian Version of the Achievement Goal Questionnaire-Revised. En *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning* (pp. 37-44). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07698-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07698-0_5)
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J. y Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761009>
- Rangel, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo: Una breve revisión teórica. *Educere*. 49, 265-275.

- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S. y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Rebetez, M., Rochat, L., Barsics, C. y Van der Linden, M. (2014). Validation of a French version of the Pure Procrastination Scale (PPS). *Comprehensive Psychiatry*, 55(6), 1442-1447. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.04.024>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. En D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Empirical research in teaching and learning. Contributions from social psychology* (pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.149-172). Nueva York: Springer.
- Reeve, J. y Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. En V. Chirkov, R. M. Ryan, & K. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 111-132). Nueva York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_6)
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion*, 35, 639-674.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. y Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous selfregulation: A self-determination theory perspective. En D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/S1041610217001387>
- Richmond, J., McLachlan, N., Ainley, M. y Osborne, M. (2016). Engagement and skill development through an innovative classroom music program. *International Journal of Music Education*, 34(2), 143-160. <https://doi.org/10.1177/02557614155584289>

- Rickard, N., Bambrick, C. y Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13 years old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57-78. <https://doi.org/10.1177/0255761411431399>
- Rigo, D. (2013). *Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples*. Revista Ikastorratza, Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria.
- Ritchie, L. y Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328-344. <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>
- Robbins, S., Lauver, K., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Robinson, T. (1990). Understanding the gap between entry and exit: A cohort analysis of African American students' persistence. *The Journal of Negro Education*, 59(2), 207-218. <https://doi.org/10.2307/2295646>
- Rocha K, Pérez, K., Rodríguez, M., Borrell, C. y Obiols J. (2010). Prevalencia de problemas de salud mental y su asociación con variables socioeconómicas, de trabajo y salud: resultados de la Encuesta Nacional de Salud de España. *Psicothema* 22(3), 389-95.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE de la UB.
- Rodríguez, C., Salvador, A. y Salmón, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. DOI: [10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n2.43745](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745)
- Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 39-57. <http://hdl.handle.net/11162/150724>
- Rodríguez, J. (Coord). (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles*. Madrid: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Rodríguez, M., Pérez, B., Arenas, M. y Bilbao, A. (2003). *La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicación presentada en XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional. Universitat de les Illes Balears.



- Roeser, R., Strobel, K. y Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable and person centered approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 345-368.
- Rojas, E., Palma, J. y Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234.
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(46), 1-8.
- Romo, A. (2005). *Estudios sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior en: Deserción, rezago y eficiencia terminal*. México: ANUIES.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., y Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Rose-Krasnor, L. y Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. En K.H. Rubin, W.M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). Nueva York: Guilford Press. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/4557>
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. y Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. y Martínez Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1-2(21), 159-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039010>

- Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. y Schaufeli, W. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2004). Psicología Organizacional Positiva. En F. J. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización* (pp. 62-73). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens Gumbau, S., Silla, P. y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117-134.
- Salgado, M., Sevilla, M. y Berrelleza, M. (2013). El rendimiento académico y el compromiso de los alumnos que trabajan de la Licenciatura en Informática de la FCA de la UABC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11.
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P. y Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486. <https://revistas.um.es/rie/article/view/116041>
- Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires* (Tesis Doctoral). Buenos Aires: Universidad de Belgrano, Facultad de Humanidades. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/223>
- Sánchez, F. (2014). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, 15(18).
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad: poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-19.

- Santana R. (2001). La rehabilitación neuropsicológica de los trastornos específicos del aprendizaje. Un modelo teórico global. En Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil* (pp. 9-37). México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Santos O., Guerra, T., Martín, S., Sacristán, J., Montes, J., López, R. y Arrabé, R. (2012). La Hora TutHora. *CIDUI-Llibre d'actes*, 1(1).
- Sañudo, J., Domínguez, C., Gutiérrez, O., Gómez, M. y Santos, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
- Scafarelli, L., y García, R. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W., Bakker, A. y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational Psychology Measure*, 66, 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. Londres: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schellenberg, E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 8(15), 511-514.
- Schellenberg, E. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, 283-302. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
- Scherbaum, C, Cohen-Charash, Y. y Kern, M. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Schiffman, L. y Lazar, L. (1997). *Comportamiento del Consumidor*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Schindler, L., Burkholder, G., Morad, O. y Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>

- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 279-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Schlossberg, N. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*, 48, 5-15.
- Schonert-Reichl, K., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy, performance and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 19(1), 48-58. doi:10.1080/00461528409529281.
- Schunk, D. y Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, (pp. 219-235). Nueva York: Springer.
- Schunk, D. y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*, (pp. 16-31). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. y Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel y D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, (pp. 35-53). Nueva York: Routledge.
- Seifert, T., Pascarella, T., Goodman, K., Salisbury, M. y Blaich, C. (2010). Liberal Arts Colleges and good practices in undergraduate education: Additional evidence. *Journal of College Student Development*, 51, 1-22. DOI: [10.1353/csd.0.0113](https://doi.org/10.1353/csd.0.0113)
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., et al. (2009). The construct validity of the utrecht work engagement scale: multi sample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10, 459-481. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad de Puerto Rico, departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil.
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <http://hdl.handle.net/11162/166964>
- Sherman, S. y Camilli, G. (2014). Evaluation of an Online Mentoring Program. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 107-119.

- Sherman, S. y Camilli, G. (2014). Evaluation of an Online Mentoring Program. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 107-119.
- Shim, S., Rubenstein, L. y Drapeau, C. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: the effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237-244. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.016>
- Shimazu, A., Schaufeli, W., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., et al. (2008). Work engagement in Japan: validation of the Japanese version of the utrecht work engagement scale. *Applied Psychology*, 57, 510-523.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Silva, Y., Carena, M. y Canuto, M. (2013). Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios: Un estudio exploratorio y descriptivo. Universidad de Valencia; *Boletín de Psicología*, 108(7), 37-57.
- Sinatra, G., Heddy, B. y Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. y Anderson, R. (2003). Facilitating student engagement: lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41.
- Sinval, J., Paisan, S., Queiros, C. y Maroco, J. (2018). Brazil–Portugal transcultural adaptation of the UWES–9: internal consistency, dimensionality, and measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 9, 353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00353>
- Siqueira, L., Diab, M., Bodian, C. y Rolnitzky, L. (2000). Adolescents becoming smokers: the roles of stress and coping methods. *Journal of Adolescent Health*, 27, 399-408.
- 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*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Kindermann, T. y Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Slipak, O. (1991). Historia y concepto del estrés. *Alcmeon*, 3, 355-360.

- Solovieva, Y., Bonilla, R., Quintanar, L., Bonilla, M. y Quintanar, L. (2006). Análisis neuropsicológico de los problemas de aprendizaje en adolescentes. *Revista de Ciencias Clínicas*, 7(2), 55-63.
- Song, C., Kenis, G., van Gastel, A., Bosmans, E., Lin, A., de Jong, R., Neels, H., Scharpe, S., Janca, A., Yasukawa, K. y Maes, M. (1999). Influence of psychological stress on immune-inflammatory variables in normal humans. Part II. Altered serum concentrations of natural anti-inflammatory agents and soluble membrane antigens of monocytes and T lymphocytes. *Psychiatry Research*, 85, 293-303.
- Stajkovic, A. y Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Steindl, A. (2019). *Estudio Comparativo del Compromiso y Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios en Cursos con Blended Learning y Flipped Classroom en una Universidad Privada de Lima*. (Doctoral dissertation). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM Católica (Peru). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14422>
- Storm, K. y Rothmann, S. (2003). A psychometric analysis of the utrecht work engagement scale in the South African police service. *South African Journal of Industrial Psychology*, 29(4), 62-70.
- Stroet, K., Opdenakker, M. y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Tapia, M. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., et al. (2014). A selfdetermination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- Terán, M., Vázquez, J. y Pérez, M. (1995). Alteraciones psicopatológicas en la infancia: el niño en la EGB. *Psicothema*, 7, 513-526. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72707304.pdf>
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm> [Consulta: 3 de agosto de 2021].

- Torres, A., Castell, J. y Martín, C. (2018). La singularidad de las tutorías en la formación de la expresión plástica. *Retos de la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de maestros*. Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Torres, J. y Solberg, V. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.
- Torres, R. (2003). La Llei d'Universitats de Catalunya. Un marc jurídic propi per a les universitats del sistema universitari català. *Coneixement i Societat*, 1, 36-79.
- Trallero, C. (2004): *El despertar del ser harmònic: musicoteràpia autorealitzadora*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ejZVrKB239UC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Trallero,+C.+\(2004\):+El+despertar+del+ser+harm%C3%B2nic:+musicot%C3%A8rapia+autorealitzadora.+Barcelona:+Publicacions+de+l%27Abadia+de+Montserrat.&ots=sc5wptbbWg&sig=3AKIX2ebY89Bej9OADLj5F4nAiw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ejZVrKB239UC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Trallero,+C.+(2004):+El+despertar+del+ser+harm%C3%B2nic:+musicot%C3%A8rapia+autorealitzadora.+Barcelona:+Publicacions+de+l%27Abadia+de+Montserrat.&ots=sc5wptbbWg&sig=3AKIX2ebY89Bej9OADLj5F4nAiw#v=onepage&q&f=false)
- Trallero, C. (2006). Tratamiento del estrés docente y prevención del burnout con musicoterapia autorrealizadora. *Revista virtual Psiquiatria.com*
- Trowler, V. (2010). Student engagement literatura review. *The Higher Education Academy*, 11(1), 1-15.
- Trucco, M. (2002). Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicosociales. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 40(Supl.2), 8-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000600002>
- Trujillo, H. y González-Cabrera, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la “Escala de estrés percibido” (EEP). *Psicología Conductual*, 15(3), 457-477.
- Uludag, O. (2016). The mediating role of positive affectivity on testing the relationship of engagement to academic achievement: an empirical investigation of tourism students. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 16(3), 163-177. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1123130>
- Umbach, P. y Wawrzynski, M. (2005). Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- UNESCO (2008). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Nueva York: Unesco. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/declaracion-mundial-educacion-superior/declaracion-mundial-educacion-superior.pdf>
- Upadyaya, K. y Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>

- Uras, C., Gennaro, R., Aparo, U., Tabolli, S. (2012). Risk of anxiety and depression in nursing students in Rome, Italy. *Ig Sanita Pubbl.*68 (4):555-64.
- Urdan, T. y Maerh, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review Educational Research*, 65(3), 213-243. <https://doi.org/10.3102/00346543065003213>
- Valdivieso L. (1990). *Psicología de las dificultades en el aprendizaje escolar. Introducción a la educación especial*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Valenzuela, J., Muñoz, C. y Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Profesorado*, 22(1), 325-346. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9931>
- Valverde M., Ruiz de Miguel C., García J. y Romero R. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.
- Vallerand, R. y O'Connor, B. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30(3), 538. <https://doi.org/10.1037/h0079828>
- Van Ryzin, M. (2011). Protective factors at school: reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1568-1580.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. y Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vargas, 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.
- Vaughn, A. y Roesch, S. (2003). Psychological and physical health correlates of coping in minority adolescents. *Journal of Health Psychology*, 8(6), 671-683. <https://doi.org/10.1177/13591053030086002>
- Veliz-Burgos, A. y Urquijo, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 131-150.
- Vera, F. y Soto, M. (2007). El proceso estratégico en el sector público: análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 13(2), 113-129.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.



- Vermunt, J. y Rijswijk, V. (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vitalino, P., Russo, J., Carr, J., Maiuro, R. y Becker, J. (1985). The ways of coping checklist: revision and psychometric properties. *Multivariate Behavioral Research*, 20, 3-26. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2001\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2001_1)
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Vogel, F. y Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1298-1310. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144574>
- Wang, M. y Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Werch, C., Bian, H., Moore, M., Ames, S., DiClemente, C. y Weiler, R. (2007). Brief Multiple Behaviour Interventions in a College Student Health Care Clinic. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 577-585. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.06.003>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wong, J., Bheung, E., Chan K., Ma, K. y Tang, S. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(9), 777-778. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01883.x>
- Wood, R. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wright, S., Jenkins-Guarnieri, M. y Murdock, J. (2013). Career Development Among First-Year College Students: Self-Efficacy, Student Persistence, and Academic Success. *Journal of Career Development*, 40(4), 292-310. <https://doi.org/10.1177/0894845312455509>
- Yune, S., Park, K., Chung, W. y Lee, S. (2011). The effects of attribution tendencies, academic stress, and coping efficacy on academic adjustment of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 23(3), 167-174. DOI: [10.3946/kjme.2011.23.3.167](https://doi.org/10.3946/kjme.2011.23.3.167)
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3750>
- Zajacova, A., Lynch, S. M. y Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F. y Hiscock, H. (2017). Early high school engagement in students with attention/deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 127-145. <https://doi.org/10.1111/bjep.12140>
- Zenoff, A. (1998). Neuropsicología infantil del aprendizaje. Ensamble entre etiología y fisiopatología básica. En V. Feld y M. Rodríguez (Eds), *Neuropsicología del niño*, (pp. 181-190). Luján, Argentina: Ed. Universidad nacional de Luján.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Nueva York: Guilford.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goals setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A. y Gaab, N. (2014). Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *PLOS ONE*, 9(6), e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

## ANEXOS

### **Anexo 1. Contacto inicial por email para la entrevista al profesorado.**

Benvolgut/da .....

Sóc Mercè Navarro, alumna del Doctorat en Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats de la UB i estic realitzant la tesi doctoral *Compromís i factors associats al rendiment acadèmic en estudiants d'educació musical del grau de mestre de la UB*, sota la direcció de Josep Gustems Carnicer i Caterina Calderón Garrido.

Hem elaborat una entrevista per poder-la aplicar a una mostra de professorat de la facultat d'Educació amb l'objectiu de conèixer l'opinió respecte als recursos docents i institucionals que influeixen en el compromís acadèmic dels alumnes dels graus de mestre d'Educació Infantil, Primària, doble titulació i menció d'Ed. Musical,.

L'entrevista dura uns 20 minuts, consta de 10 preguntes i s'organitza en 3 blocs temàtics seguint el marc teòric de la tesi: el primer dedicat a el compromís dels estudiants, el segon dedicat als recursos del Pla d'Acció Tutorial de la UB que afecten el compromís acadèmic, i el tercer més circumscrit al cas específic de la menció d'Educació Musical. Les dades recollides seran tractades anònimament.

Per aquest motiu m'adreço a vostè, ja que seria molt interessant comptar amb la seva valuosa opinió i experiència professional per a la nostra recerca. L'entrevista seria en format online pel *meet*. Us enviaré l'enllaç quan concretem la data.

Com que sóc mestra de primària en exercici, disposo de les tardes a partir de les 17:30 i caps de setmana per a veure'ns. Caldria que em contestéssiu amb propostes de dies i hores possibles per a l'entrevista.

Per qualsevol dubte o qüestió podeu trucar-me al 636 51 63 91 o bé per email

Moltes gràcies per la seva atenció i resto a la seva disposició,

Atentament,

Mercè Navarro Calafell.

## **Anexo 2. Presentación del proyecto, protocolo y consentimiento de participación para el alumnado**

### **ENGAGEMENT project:**

#### **Estudio del compromiso, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios**

Investigador Principal: Josep Gustems

Director del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal- Universitat de Barcelona (UB)

#### *Hoja de información al estudiante*

Solicitamos tu participación en este proyecto de investigación que tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de los factores que pueden influir en el compromiso académico.

Este estudio consiste en la realización de una encuesta anónima que incluye información sobre factores como el estrés, la motivación, el rendimiento y el compromiso académico.

Si necesitas más información sobre este estudio puedes contactar con el investigador responsable, el Dr. Gustems del Dpt. de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona (Telf. 934035138 o [jgustems@ub.edu](mailto:jgustems@ub.edu))

De acuerdo con la Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, los datos personales que se obtengan serán los necesarios para cubrir los objetivos del estudio. Ninguno de los informes del estudio aparecerán el nombre, y la identidad no será revelada a ninguna persona excepto para cumplir las finalidades del estudio, y en casos excepcionales como urgencia médica o requerimiento legal. Cualquier información de carácter personal que pueda ser identificable será conservada por métodos informáticos de codificación en condiciones de seguridad. El acceso a esta información quedará restringida al personal del equipo investigador de la Universidad de Barcelona que forma parte de dicho proyecto que estará obligado a mantener la confidencialidad de la información.

Nº

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título: ENGAGEMENT Project: estudio del compromiso, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Yo, \_\_\_\_\_ (nombre y apellidos del estudiante)

He recibido la información contenida en la hoja de información al estudiante sobre el estudio titulado: "ENGAGEMENT Project: estudio del compromiso, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios".

He podido hacer preguntas y he recibido suficiente información sobre el estudio.

Comprendo que mi decisión sobre la participación en el estudio es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera.
- Sin tener que dar explicaciones.
- Sin que esto repercuta en mi desempeño académico.

Entiendo que al acceder a participar en este estudio, consiento en la recogida, tratamiento, cesión y transferencia (si procede) de mis datos personales, con respeto del anonimato para fines de investigación académica.

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio y que mis datos puedan ser utilizados con fines únicamente de investigación.

Firma:

Fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Anexo 3. Entrevistas al profesorado

#### ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 1

##### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Professor Titular

**Antigüedad en la UB:** més de 25 anys

**Edat:** 59

**Sexo:** home

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** doble titulació, ed. Primària amb menció d'ed. Física i màster.

**Experiència en càrrecs de gestió:** degà de la Facultat d'Educació (2008-2014), coordinador de l'ensenyament d'educació física i musical, coordinador de màster d'activitat motriu i educació i coordinador acadèmic de la doble titulació.

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sí; estan molt compromesos tot i que no es correspon amb el jo espero. És a dir, són alumnes molt participatius, i disposats però amb un llindar d'educació amb els estudis baix. Per exemple, si dones lectures perquè ampliïn els seus coneixements o una lectura perquè la llegeixin abans de classe no acostumen a implicar-s'hi.</li></ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Moderat, pel que he comentat anteriorment.</li><li>- Sí hi ha diferències:<ul style="list-style-type: none"><li>o Els alumnes de la doble titulació treballen molt més que la resta de d'educació primària; entreguen els treballs a temps, fan les coses com toquen, fan productes de molta qualitat i rigor...etc.</li><li>o Els alumnes del grau de primària/menció d'ed. física participen amb moltes ganes, aporten, s'impliquen emocionalment i personalment... però fora de les hores de classe "no demanis gaire cosa".</li><li>o Els d'infantil no ho sé perquè mai hi he impartit docència.</li></ul></li><li>- Entre els alumnes de 1r a 4rt podríem dir que va decreixent el seu compromís. Quan comencen a 1r s'entreguen molt, amb aquella ingenuïtat pròpia del desconeixement i després veuen que no cal tant... és a dir, a mesura que van avançant son més selectius a l'hora de treballar i si poden s'ho estalvien. En el cas de la menció d'educació física, que la cursen a 4rt (com la resta de mencions) sí que hi ha un canvi de participació és entusiàstica; "es llencen" perquè porten tres anys cursant assignatures generalistes i tenen moltes ganes de fer les seves pròpies de la menció. No obstant i a l'igual que passa en la resta dels alumnes, coincideixo dient</li></ul>

		<p>que són selectius a l'hora de treballar i tampoc hi ha un canvi de compromís acadèmic com s'esperaria (la llei del mínim esforç).</p>
3	<p>Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'origen cal buscar-lo amb el nivell d'exigència del professorat o amb la facultat; es rebaixen molt els nivells. És difícil... però penso que és un cercle viciós (un peix que es mossega la cua) per part del professorat. És a dir, no s'exigeix prou als alumnes i això repercuteix en el seu grau de compromís. L'alumnat no veu la necessitat de consultar bibliografia externa, ampliar els seus coneixements i això és també per falta de preparació del professorat de la universitat.</li> </ul> <p>Això és deu a la cultura de la institució; no sé si el professorat ens acabem de creure que hem de donar més fonamentació; busquem activitats molt divertides... que agradin...etc. Per una altra banda, l'alumnat té poca cultura. (Recordo que quan va morir Nelson Mandela els hi vaig preguntar als alumnes que pensaven i no sabien qui era...).</p>
4	<p>Quins factors dificulten el compromís acadèmic</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Està relacionat amb la pregunta anterior. És una dinàmica que és molt difícil de trencar.</li> </ul>
5	<p>Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hauríem de refundar d'arrel un nou ensenyament des de la universitat, perquè sinó el vici que arrossega l'estructura fa que les mesures que es puguin implantar siguin molt poc útils... és a dir, una nova manera de transmetre que s'adeqüi a la realitat de les escoles. Actualment, a les escoles ha canviat tant la feina dels mestres que ens hem de replantejar ensenyar des de la universitat també d'una manera diferent, adaptada a les noves necessitats educatives; menys fragmentada, per competències...etc. Tot i que des de la docència ja se sap ens hem d'adaptar a aquest nou model d'ensenyament, a la pràctica no és així. Parlem d'ensenyament competencial però encara fem exàmens teòrics... l'alumnat tampoc acaba de ser conscient de la transcendència. És molt difícil continuar formant mestres amb un model d'ensenyament universitari del S.XIX, tenint en compte la nostra societat, que ha canviat tant.</li> <li>• En tota aquesta reflexió, el PAT hauria de jugar un paper fonamental clau. No ens hem cregut massa el model</li> </ul>

		d'universitat que som on el tutor és important, com sí passa en el model anglès on la figura del tutor és molt important. En el nostre context el tutor acaba sent una figura maternal/paternal que quan l'alumne te problemes parla amb la cap d'estudis... no sé si val massa la pena. Però si realment entenem que el tutor orienta en la formació en l'itinerari sí... (però actualment no hi ha itinerari!). En el moment de les retallades es va eliminar el PAT.
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amb l'estructura actual poc. Com he dit anteriorment, si és una figura d'itinerari i no és una figura de suport doncs sí, estaria molt bé. Perquè això passi hem d'entendre que l'educació ha de canviar realment. També canviar els plans d'estudis que són força arcaics. En resum; el PAT seria molt important si les coses es fessin com s'han de fer.</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Totalment.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	- Depèn del model sí o no. És a dir, si el tutor té funcions assignades d'itinerari curricular que detecta mancances, ajuda, detecta interessos seria magnífic i la única manera.
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, isntitucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	<b>No imparteix docència a la menció de música.</b>
10	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	



## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 2

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Professor agregat i acreditat a catedràtic

**Antigüedad en la UB:** 22-23 anys

**Edat:** 45

**Sexo:** home

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** graus d'Educació, Pedagogia i Educació Social

**Experiència en càrrecs de gestió:** delegat del rector, vicerector.

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí. Això és perquè són uns estudis molt vocacionals i això facilita la seva motivació i que estiguin engrescats.</li> <li>• Ho demostren perquè estan implicats en el programa acadèmic, les tasques, la docència, amb els seminaris... No en la vida universitària, que més enllà de les classes sembla haver desaparegut.</li> </ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderat. És un compromís molt utilitarista amb les tasques que han de fer. No va més enllà quan se'ls demana</li> <li>• Hi ha diferència entre els graus de EI, EP i els de doble titulació, perquè tenen una nota molt alta per entrar i hi ha una diferència de nivell intel·lectual. Entre els d'infantil i primària no noto diferència. De 1r a 4rt diria que el seu compromís és descendent; comencen molt fort i va minvant. Noto que han entrat en la dinàmica d'anar "consumint" les tasques que se'ls demana i els continguts que entren a l'examen (què s'ha de fer per aprovar)</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El principal factor és la filosofia educativa que actualment portem en la qual es prioritza l'alumne i ens carreguem el fet educatiu.. on hem de tenir en compte que també hi ha dos elements més; el mestre i els continguts. I si no canviem aquesta filosofia no canviarem el compromís dels estudiants.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un altre factor és la influència positiva que exerceix el docent envers l'estudiant. És a dir, el mestre ha "d' enamorar" a l'alumne en la seva tasca educativa i aquest fet repercutirà directament en el seu nivell de compromís, que augmentarà. Cal repensar la docència; unificar els criteris del professorat a la universitat perquè afavoreixin el seu compromís. És a dir, si un alumne xateja a classe i jo li prohibeixo però l'altre mestre no ho fa, tenim un problema d'incoherència. O les faltes d'ortografia no es poden permetre. La formació universitària es la formació de la persona i això passa per una formació personal i cultural més enllà de la formació tècnica.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que no tinguin una formació completa; és a dir, la falta de lectura complementària, que amplii els seus coneixements i que estiguin actualitzant-se contínuament. <i>Com augmentarem els compromís dels estudiants? Doncs fer-los adonar que no es pot ser bon mestre si no es llegeix compulsivament.</i> Que tinguin una bona fonamentació per què tinguin clar quin tipus de professional volen ser.</li> <li>• Que el docent no es comprometi amb els alumnes. És a dir, una mala experiència d'un professor pot fer odiar l'assignatura a l'alumne.</li> </ul>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PAT ens permet adaptar-nos als nous temps que estem vivint, lo més pràctic i útil d'estar connectats amb l'estudiant i mantenir-ho viu. És a dir, que ens permeti parlar, discutir sobre els temes amb els alumnes. Mantenir el compromís amb el PAT i amb la docència.</li> <li>• No sóc un expert amb el PAT i segurament em perdo moltes coses. Però diria que l'hauríem de convertir en un mitjà i no com un fi... com passa sempre amb moltes coses.</li> <li>• Li llegeixo les respostes i em comenta: <i>si la intenció del PAT es aquesta no anem bé.</i> Bàsicament perquè hi ha molts estudiants que no s'impliquen amb la universitat. Compleixen l'horari de les classes i marxen. Si des de la universitat no es promou bé els estudiants no s'impliquen.</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nostra tutoria en molts casos s'ha convertit en una "ventanilla de reclamaciones": o va a pujar nota o demanar presentar el treball més tard. En l'àmbit anglosaxó, el tutor universitari és molt important. L'estudiant es reunia amb el tutor un cop a la setmana perquè és una formació personal. Aquesta formació tutorial que és vital per l'estudiant nosaltres, des de la universitat, l'hem perdut totalment. És la realitat amb la que m'he trobat.</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, totalment. El compromís del mestre repercuteix directament en el compromís de l'estudiant.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, molt. Per fomentar el diàleg, la conversa amb l'alumne i donar-li suport en el que necessiti. La tutoria es això: donar una conversa que mai s'acaba.</li> </ul>

	referència? Per què?	
<b>9</b>	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	<b>No exerceix a la menció.</b>
<b>10</b>	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	

**ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 3**

**DATOS PERSONALES:**

**Tipo de contrato UB:** profesora agregada

**Antigüedad en la UB:** des del 2006-7

**Edat:** 50

**Sexo:** dona

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** doble titulació d'Infantil i Primària

**Experiència en càrrecs de gestió:** cap d'estudis del grau d'Educació Primària, Vicedegana acadèmica, vicerectora d'estudiants i actualment coordinadora del doble grau de titulació

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des de la meua experiència com a doble itinerari, sí estan motivats ja que és un perfil d'estudiant molt diferent a la resta: nota per entrar és molt alta, les places són reduïdes (45, respecte 450 de les places a primària) els seus expedients acadèmics són brillants (matrícula).. Per tant, té moltes ganes d'aprendre i té molt clar que vol ser mestre de 0 a 12 anys.</li> <li>Ho demostren amb la seva implicació en l'elaboració dels treballs, en el feedback mestre/alumne</li> </ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Doble titulació: alt/molt alt. És un perfil molt diferent a la resta dels alumnes per les qüestions que comentava anteriorment (nota de tall, places reduïdes...et). Els/les alumnes són proactius, pregunten... Infantil: més alt que a Primària, hi ha menys alumnes. Primària: hi ha molts alumnes i la quantitat és complicada de gestionar. Com a cap d'estudis de Primària les gestions són molt lentes i crec que no està ben programat. Al grau d'educació Infantil hi ha menys alumnes i és més fàcil de portar.</li> <li>Diferències entre 1r i 4rt: els de doble titulació sí. Entren amb moltes ganes a 1r i a mesura que avancen va disminuint perquè les hores són per la tarda i es cansen, els tràmits de matrícula són lents, o els espais no són del tot adequats...</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>En les alumnes de doble titulació, el seu grau personal d'exigència, que és molt elevat i es comprometen molt amb els estudis. De fet, tenen un perfil molt semblant entre elles/ells: nivell d'autoexigència, compromís amb la societat, la natura, l'entorn, l'educació... Quan fan les pràctiques a l'escola, les seves tutores estan encantades amb elles, no hi ha cap queixa. A Primària també, però les de la doble titulació tenen molta més càrrega d'assignatures i estan acostumades a treballar molt més, perquè fan dos graus. Inclús n'hi ha d'altres que fan una altra carrera simultània.</li> </ul>

4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>En les alumnes de doble titulació el que dificulta el seu compromís és l'horari que tenen; ja que és de tarda i és molt dur. Poden acabar fins les 21:30 de la nit i això les desanima. I això s'ha de solucionar des de la universitat (hem de fer reformes en el seu horari).</li> </ul>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>El que falta actualment és dinamitzar la implicació dels estudiants a la universitat. Fins ara, la representació dels estudiants a la nostra facultat dels estudiants d'Infantil, Primària i Doble titulació era nul·la...falta un vincle.. no se senten vinculats amb la institució perquè no s'ha sapigut dinamitzar prou. Actualment, amb el nou secretari acadèmic i per les accions que està portant a terme, això canviarà. D'altra banda, en els alumnes de la doble titulació hi ha un equip de coordinadores que sí funcionen molt bé i estan cohesionades entre elles, però encara no amb la institució. Respecte als altres graus d'Infantil i Primària això no passa.</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>És que crec que realment encara no s'ha treballat el PAT, no acaba d'existir, s'ha de crear. S'ha de desenvolupar un PAT seriós. Hi ha intents però no de manera assídua i cohesionada. I clar, com que "no hi ha PAT" tampoc hi ha consell d'estudiants i s'ha de tornar a posar des de 0 el tema perquè no funciona. És a dir, jo sé que hi ha un PAT però no se quines funcions clares té. Només he vist que ha fet alguna cosa al principi de curs i prou. I les jornades orientatives perquè els alumnes ho reclamen però això no és un PAT. (I amb tot lo de la pandèmia la cosa està aturada).</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí. Moltíssim, està totalment vinculat. I és el que hem diuen les alumnes. Si veuen un docent compromès elles es comprometen el doble i a la inversa...faran lo just. Moltes de les queixes que tenim és respecte al professorat que no es compromet. De vegades els professors estan malalts i no ho comuniquen als seus alumnes i això no ajuda gens.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí. Soc molt defensora de que els alumnes tinguin un tutor de referència i també de crear tutories entre iguals. Va molt bé perquè no només estem treballant el desenvolupament acadèmic dels nostres alumnes sinó també el seu desenvolupament professional i personal i això no es pot desvincular de la vida. I aquesta mirada d'acompanyament ha de ser des d'un tutor expert o un altre alumne més gran i pugui acompanyar. En aquestes edats passen moltes coses.</li> </ul>
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, isntitucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la	<b>No imparteix classes a la menció de música.</b>

	Menció d'Educació Musical?	
<b>10</b>	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	

## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 4

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Professor titular

**Antigüedad en la UB:** des del 1998-99 (23 anys)

**Edat:** 58

**Sexo:** home

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** ed. Infantil, menció de música

**Experiència en càrrecs de gestió:** secretari del departament (4 anys).

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí. Quan la motivació funciona pot haver-hi compromís i, en conseqüència, hi hauria una satisfacció.</li> <li>• Ho demostren perquè no falten a classe, es comprometen amb els treballs, intervenen i participen a l'aula...etc. No obstant, les primeres cinc setmanes els has d'anar reconduint.</li> </ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderat.</li> <li>• Sí, els de la doble titulació tenen un compromís més alt, tenen un perfil semblant "van de sobrats" i et miren per damunt de l'hombro perquè han entrat amb una nota molt alta. I en canvi els d'infantil són més agraïts. I els de primària moderats (és una mica "desigual").</li> <li>• Entre els cursos de 1r a 4rt va disminuint el seu compromís.</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El professorat, ja que és el que transmet l'amor per la matèria.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El professorat docent; que sigui capaç de motivar als alumnes amb la seva docència i que transmeti coneixements adaptats a la realitat escolar. És a dir, hi ha un perfil de professorat que té un perfil més teòric i no ha exercit mai la pràctica a l'aula i això no agrada als alumnes.</li> <li>• Els horaris; no és el mateix anar a classes pel matí o la tarda.</li> <li>• La institució de la facultat de l'educació que queda antiquada. L'estructura està molt tancada.</li> <li>• La inexistència d'un tutor on els alumnes puguin comunicar-s'hi.</li> <li>• Els continguts que s'imparteixen. Hi ha assignatures que agraden molt i es fàcil generar el seu compromís mentre que d'altres -més teòriques- no tant, per exemple, l'organització escolar.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El fet de que els grups d'alumnes no siguin estables/fixos i vagin canviant segons les assignatures. Al no haver-hi un grup classe tampoc hi ha sentiment de pertinença de grup. Això passa des de la implantació de l'EESS, que es va canviar. Anteriorment, amb les diplomatures de Magisteri eren els mateixos i entre ells s'anaven motivant i compromentent (és a dir, el grup tirava, es contagiava) i actualment no passa i cadascú va a la seva. Això requereix un esforç molt gran per part del docent.</li> </ul>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PAT és inexistent a la realitat. Ara falta que es dugui a terme i que els grups tinguin un tutor. Personalment em vaig oferir a ser el tutor pels grups de la menció de música i vaig presentar un projecte i em van dir que endavant però a canvi no hi havia cap "descompte" en crèdits. El més greu és que fa anys que no ho proposen a cap docent.</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amb un tutor es podria fer molt! Però insisteixo que perquè hi hagi tutorització hi ha d'haver un grup classe que tingui un itinerari i que cada grup s'associés amb un tutor (com a l'escola primària i secundària). Del contrari és impossible d'aplicar Els tutors tenen unes directrius mitjançant les quals poden unificar el grup...etc.</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidentment. Si el professorat funciona bé els alumnes segueixen el seu exemple i tot rutlla.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No estaria malament perquè hi ha casos d'alumnes amb circumstàncies personals molt dures (mort del pare/mare, addiccions, famílies desestructurades...etc) i ho necessiten.</li> </ul>
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaig proposar al Programa de Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l'Aprenentatge (RIMDA) dos projectes per l'alumnat de música; un projecte relacionat amb la tutorització i l'altre amb la lectura i escriptura de música. Ho van acceptar però sense res a canvi i vaig dir que no.</li> <li>• El problema de la menció és que no hi ha coordinació entre els mestres que formen el departament de música; cadascú fa les classes de manera aïllada...i no hi ha traspàs d'informació dels grups... tampoc cap mestre la demana.</li> <li>• Un altre problema és que -com ja he comentat anteriorment- els grups haurien de ser estables i només d'aquesta manera el PAT tindria coherència de manera que el tutor podria fer un seguiment als alumnes en les diferents assignatures de música. També, facilitaria la continuïtat del tutor al llarg de l'any i no només en un Quatrimestre de manera aïllada, com passa actualment.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• De cara als alumnes, tampoc ajuda que tinguin classes en diferents grups i en diferents horaris de matí i de tarda. Com a conseqüència, no senten la necessitat d'implicar-se en el campus...etc.</li> </ul>
<p><b>10</b></p>	<p>Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?</p>	<p>Pel que fa a la <b>prova d'accés</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tenim un problema amb els professors que estan a la directiva i et determinen les places que han de quedar omplertes. És a dir, et diuen que han d'entrar un número concret d'alumnes perquè si no tancaran la menció de música. I això no és cert, perquè hi ha altres mencions com la biblioteca, són mencions no professionalitzadora que no tenen especialitat a l'escola i amb menys alumnes que la de música i es mantenen, i per tant, és fals.</li> <li>• D'altra banda, els mestres que avaluem als alumnes que han d'entrar volem ser més exigents amb el criteri de selecció però a la pràctica ens hem d'adaptar al seu nivell (per omplir les places) i és poc serio. També em trobo que els que entren es creuen amb el dret de que els mestres els hem d'aprovar perquè ja estan dins.</li> <li>• En conclusió, la prova d'accés no serveix (joestic cada any a la prova).</li> </ul> <p>Pel que fa al <b>seguiment i al finalitzar les assignatures</b> no n'hi ha cap. No hi ha tutor. Ningú segueix ni orienta res del PAT.</p>

## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 5

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** profesora associada

**Antigüedad en la UB:** des de l'any 2005

**Edat:** 62

**Sexo:** dona

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** Grau d'Educació Infantil i Primària

**Experiència en càrrecs de gestió:** no (un any vaig organitzar la VIII Jornada de Música)

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis d'Educació? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depèn de qui; n'hi ha que sí estan molt motivats i tenen molt clar que volen estudiar per ser mestres i n'hi ha d'altres que ho fan per tenir un títol universitari, saben que els estudis no són molt difícils, que un cop tinguin la titulació treballaran de seguida... No he calculat quina quantitat n'hi ha de cada però n'hi ha dels dos tipus.</li> <li>- Ho demostren amb la seva actitud a la classe, en com resolen les activitats, les ganes d'aprendre, com presenten i s'impliquen en els treballs i la seva assistència... Bé, més que l'assistència (que de vegades n'hi ha que estan molt motivats però no poden venir a classe) és la seva actitud a la classe.</li> </ul>
2	Com qualificaries, en GRAUS, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moderat tirant cap a notable, un 7 (per posar una nota).</li> <li>- <i>Creus que hi ha diferències segons el grau i curs?</i> Pel que fa als alumnes d'ed. Infantil i Primària no veig diferències en el seu grau d'implicació, és similar... i en els de doble titulació no ho sé perquè no he fet mai cap classe en aquests (de doble titulació).</li> <li>- <i>I entre els alumnes de diferents cursos?</i> Jo sempre he fet classes a 2n i a 3r, menys aquest curs que faig una assignatura a 4rt. No veig diferències; m'he trobat alumnes motivats a 2n i continuen estant-ho a 3r i viceversa.</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És el que he comentat abans dels factors més evidents són <b>les ganes d'aprendre i millorar</b> de cadascú en el seu aprenentatge (ho noto en el retorn dels treballs).</li> <li>- <i>Al comentar-li els factors que tenim com a possibles respostes (continguts, docència, professorat, orientació tutorial...etc) em respon:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>o La docència es important per la motivació. És a dir, no és el mateix un mestre que sigui molt teòric que un altre que ho expliqui d'una altra manera més dinàmica.</li> <li>o Respecte als continguts, més que com siguin aquests influeix més la manera com es transmeten.</li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La competència del professorat també és important però jo tinc la sensació que de vegades no tots els mestres son competents a la UB perquè no sempre se'n troben quan s'han de cobrir places. També entenc que ha de ser difícil de trobar per l'estructura que té la universitat.</li> <li>○ L'acció tutorial és important, no obstant no sempre és fàcil d'aplicar-la en els alumnes. És a dir, quan els corregeixo en el seus aprenentatges i coneixements musicals m'he trobat amb respostes negatives per part dels alumnes; es posen a la defensiva, es reboten i t'ataquen a tu. Clar, estem parlant de persones grans (adultes) que no sempre volen que les tutoritzis i els sap greu si els corregeixes, creuen que en saben més que tu (el mestre). Altres alumnes estan molt poc implicats i tenen una actitud a la classe com si <i>anessin a veure una obra de teatre...</i> Des de la tasca del mestre es pot arribar fins allà on els alumnes et permeten arribar. L'aprenentatge que ells venen a fer depèn de la seva implicació i no del mestre. Tu pots ajudar en activitats competencials, transferibles... però en la última instància qui ha de fer el pas i l'acció per aprendre és l'alumne/a.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'estructura acadèmica, tecnològica, muntatge personal amb el professorat, d'organització de l'aula de l'alumnat i totes aquestes estructures ho dificulten. S'haurien de poder moure per poder ajudar a l'aprenentatge i n'hi ha moltes que són inamovibles, no es poden moure.</li> <li>- Per exemple en les assignatures que tens 60 alumnes. En la meva assignatura "Didàctica de l'expressió musical a primària" són 60, tot i que els dividim en seminaris de 30 alumnes i ens en sortim prou bé. Els mestres ens coordinem perquè som molt professors que la fem a la vegada. Al principi hi havia queixes dels alumnes quan veien que un mestre demanava unes tasques diferents a d'altres i es comparaven.. ara treballem molt en equip, consensuem les activitats d'avaluació que siguin les mateixes, es redacten igual per tots i això ha provocat que hi hagi una millora. S'hauria de continuar en aquesta línia.</li> <li>- La tipologia de professorat: No tots el professorat provenim del mateix lloc i hi ha diferències i això forma part del treball cooperatiu i anar a la una.</li> </ul>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconec totalment aquest Pla d'Acció tutorial de la UB. Sé que existeix perquè n'he sentit a parlar però al no haver-me tocat fer mai res al respecte el desconec i no m'he posat a investigar en que consistia. Per aquest motiu no sé respondre't.</li> <li>- Ningú mai m'ha dit que he de fer aquesta feina, des del meu àmbit, jo faig les classes el millor possible, atendre a l'alumnat en que aprenguin bé la música i no es rebotin amb aquesta àrea. Intento que el dia de demà els futurs mestres utilitzin de la millor manera la música a l'aula amb el gaudi, capacitat..etc.</li> </ul>

6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	- Aquesta pregunta no es respon pel mateix motiu anterior.
7	Creus que el compromís acadèmic dels professor repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí i tant que repercuteix.</li> <li>- D'altra banda, per exemple, pel que fa a l'assistència a les classes dels alumnes jo confio en la seva responsabilitat i no els controlo passant llista cada dia. Com que els conec els hi pregunto "què va passar ahir?" i els atenc d'aquesta manera.</li> <li>- Per mi el compromís acadèmic del mestre va més enllà del control del mestre cap als alumnes; a partir dels seus dubtes pugin aprendre.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	- Sí. Perquè a l'alumne li dona tranquil·litat perquè sap que si passa alguna cosa té el tutor de referència. No obstant, tot dependrà de la implicació i que el tutor tingui amb l'alumne i que ho faci bé amb ell.
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A la UB, hi hauria d'haver més nivell musical dels alumnes que volen fer la menció per entrar. Això no passa a la UAB que es demanen uns coneixements musicals més alts.</li> <li>- Aquest fet comporta diferències importants (diferents nivells) en la tipologia d'alumnes; és a dir, n'hi ha que estan al conservatori amb uns coneixements alts i d'altres que no saben llegir una partitura. Això provoca problemes a l'aula en el ritme de treball i d'aprenentatge.</li> <li>- Jo faig l'assignatura de dansa i no puc saber si saben molt o poc de música al principi, però si me n'adono quan els demanem que coreografien ells una música i t'adones de les dificultats que alguns tenen. Per exemple, utilitzar un punteigs binaris en una música ternària.</li> </ul>
10	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No en tinc ni idea...!</li> <li>- Li comento les possibles respostes i em respon: això serveix d'alguna cosa? Ho sento, però es clar, si serveix per acompanyar als alumnes i guiar-los d'acord, però si per molt que se'ls ajudi igualment els hem d'aprovar (perquè així funciona el sistema) doncs no té massa sentit.</li> <li>- Com a positiu veig que ajuda a tranquil·litzar a l'alumnat davant de problemes que puguin tenir</li> <li>- Personalment també veig que el PAT en la menció d'educació musical serveix per justificar les mencions. És a dir, si a través del PAT s'acompanya i ajuda als alumnes que no tenen coneixements musicals perquè acabin aprovant l'especialitat. Del contrari no tindríem suficients alumnes i tancaríem la menció de música a la UB. Jo no faig menció...</li> </ul>

## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 6

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Professora associada

**Antigüedad en la UB:** des del 2012

**Edat:** 47

**Sexo:** dona

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** ed. Primària, Infantil i doble titulació Infantil i Primària

**Experiència en càrrecs de gestió:** no

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entren amb molta il·lusió però quan arriben a finals de 2n i principis de 3r estan decebutos, desmotivats degut per la quantitat d'assignatures teòriques que tenen i troben a faltar la pràctica docent. Comprenent que els primers anys han de formar-se però s'adonen de la necessitat de que les assignatures siguin més pràctiques que teòriques com per exemple, la llengua, les matemàtiques, didàctiques...etc. a excepció de les assignatures artístiques, que són les més pràctiques.</li> <li>- També coincideix que en aquests cursos (2n-3r) s'inicien en les pràctiques a l'escola i s'adonen que la realitat és molt diferent al que estudien. I és clar, si s'impartissin els coneixements més reals a la practica escolar els ajudaria en el futur.</li> <li>- Ho demostren amb la seva actitud, quan es queixen i ho expressen al professor. En el meu cas, quan he fet amb ells assignatures més pràctiques com la didàctica de la música ho valoren molt i comenten que és una llàstima que la resta d'assignatures no tingui aquest context pràctic. També, al Pràcticum comenten que la realitat en la que es troben a l'escola és molt diferent del que estudien a la universitat..</li> </ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ed. Infantil alt, i a Primària mig (a excepció quan fan el Pràcticum que és més alt).</li> <li>- Sí hi ha diferències entre els alumnes d'educació Infantil i Primària. Els d'Infantil estan més compromesos amb els seus estudis que els de primària. Ho mostren quan fan els treballs; els alumnes de Primària són més expeditius en el que han de fer, es queixen però ho fan perquè el seu objectiu és treure's el títol. En canvi, els alumnes d'Infantil són més filosòfics i compromesos amb els estudis. Ho demostren amb la seva implicació i grau d'exigència acadèmica. És a dir, a l'hora de realitzar els treballs s'impliquen més i s'esforcen degut a la seva motivació/compromís en els estudis. És queixen quan s'adonen que l'esforç que posen en els treballs no ho poden</li> </ul>

	O entre els de 1er o 4t? Per què?	corroborar a la pràctica..., si pot funcionar amb els nens... és a dir, no li veuen la funcionalitat dels seus treballs.
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivació seva (intrínseca).</li> <li>- Professorat docent amb experiència a l'aula (els alumnes ho transmeten sovint, que troben a faltar molt tenir docents amb experiència a l'aula i que noten molt la diferència quan els tenen.</li> <li>- Pla docent amb condicions; amb els continguts actualitzats. Els continguts han anat millorant al llarg dels anys i ho notem amb els treballs que presenten els alumnes, per exemple, en els treballs de música.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobretot és la falta d'organització de la carrera en general en el pla de treball. Se'ls solapen els treballs amb els exàmens sobretot al desembre. Jo ho gestiono sent flexible amb ells i adaptant-me a les seves entregues; ho parlo amb ells primer - sempre dintre d'un marge-. Veig que molts professors no ho fan, les dates son inamovibles i això els genera estrès als alumnes.</li> <li>- D'altra banda, quan es queixen entenc els seus raonaments i no veig "infantilisme" com potser veia anteriorment. Això és degut a que en els últims 8 anys molts alumnes treballen a banda i per aquest motiu valoren i s'impliquen en els seus estudis. És a dir, quan la implicació no és l'adequada està justificada degut a la sobrecàrrega de treballs que tenen.</li> </ul>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ho sé... si sé que fa anys que es va iniciar un programa d'acompanyament als alumnes. Quan jo vaig començar els estudis a la UB tenia un tutor però era simbòlic que t'explicava en una primera (i única) reunió el funcionament general de la universitat (moure'ns pel campus...etc) però després desapareixia el contacte amb el tutor i era "campi qui pugui". Actualment això ha canviat i els alumnes durant el primer any tenen un acompanyament més acurat per part dels tutors, però que es perd a 2n... i és una pena perquè veig necessari que aquest tutor/a sigui present al llarg dels cursos i no només a primer per orientar als alumnes. Tenint en compte que els estudiants cada cop son més "adolescents" i no tenen la maduresa que es tenia 20 anys enrere, cal considerar aquesta figura del tutor.</li> <li>- D'altra banda, també veig que hi ha molt alumnat i poc acompanyament per falta de recursos. Si els alumnes tenen dubtes ho fan a algun professor que tinguin més confiança en alguna assignatura i ho resolen així...</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des de l'acció tutorial s'hauria sobretot de tenir converses individuals amb els alumnes per poder-los ajudar en la seva orientació i futura professió. És a dir, la xerrada (conversa mestre-alumnes) és el més productiu: donar-los opcions o ajudar-los a prendre la decisió de seguir o no amb els estudis...</li> </ul>

	compromís acadèmic?	<p>és a dir, m'he trobat amb alumnes que no saben si és aquella la seva professió que realment es volen dedicar..</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No sé si hi ha alguna cosa en concret del PAT... (<i>jo li comento les possibles respostes; programa de mentoria, tutoria entre iguals...</i>) i em respon: els alumnes que s'apunten a aquest tipus d'activitats que la universitat els proposa no tenen problemes d'implicació i pels que no pot anar bé fer tutoria entre iguals, tutoria online... que forma part de les xerrades que comentava anteriorment. Les altres intervencions no sé si estan adreçades al tipus d'alumnes que tenen problemes d'implicació, per mi funciona a l'inrevés, pels que no estan implicats.</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Totalment. És totalment i absolutament proporcional; en l'entrega de feines, en petits detalls com avisar-te si assistiran o no a les classes, o no t'han pogut entregar el treball a temps, la seva participació a les classes. És a dir, si no poden entregar-ho és per motius justificats. I ho agraeixen molt. Alguns companys mestres em comentaven en algunes converses, que jo els infantilitzava als meus alumnes perquè faig un seguiment però jo penso que es necessari i que ho necessiten i ho agraeixen. Els mestres tenim l'obligació d'anar encaminant els alumnes des de la universitat. Jo no estic darrera seu contínuament però si els vaig donant tocs per orientar-los en el que s'espera d'ells, ja que si no ho fas, ells no tenen perquè saber-ho. No és infantilitzar-los sinó guiar-los, no estan fent un doctorat sinó un grau. En definitiva, un acompanyament és necessari i clau.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No he estat en cap assignatura de la menció de música i és difícil de respondre. Intueixo que els alumnes que s'apunten en aquesta menció és perquè estan implicats en aquesta branca... I si hi ha alguna falta d'implicació ha d'estar relacionat amb la falta de desconeixement i preparació que tenen els alumnes en els estudis musicals. Per exemple, si han de llegir o partitures, o en la interpretació instrumental... i no ho saben perquè no venen d'estudis musicals previs com de conservatori...etc. No crec que hi hagi alumnes que no s'impliquin per falta de ganes, sinó per desconeixement o preparació, però son suposicions meves.</li> </ul>
10	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ho sé però crec que des del departament no hi ha aquest acompanyament envers els alumnes. Sé que des de la universitat s'oferien classes (extracurriculars?) de música per poder treure la menció endavant i ho veig positiu, però des de el programa curricular de la Menció no sé si es fa aquest acompanyament.</li> </ul>

<p>de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sé que des de la menció els alumnes tenen un vincle important amb els mestres, perquè molts d'ells son molt entranables (Pau, Eugènia, Edmon, Josep, Pep...) i molt properes a l'alumnat i per aquest motiu penso que no deuen tenir problemes a l'hora de comunicar-se amb ells...</li> <li>- És a dir, crec que no existeix una figura de tutor específica dins del departament de la menció de música que exerceixi aquestes funcions concretes. I per altra banda, no se si seria positiu que hi fos, ja que els alumnes estan a 4rt i ja són més grans i tenen més autonomia, son grups molt reduïts i que acaben sent una "família"... és a dir, no sé si funciona del tot malament com està plantejat ara.</li> </ul>
---	---



## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 7

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Serra Hunter (lector)

**Antigüedad en la UB:** 5

**Edat:** 43

**Sexo:** home

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** Master (Docència Interdisciplinari de Arts i Secundaria) i al grau d'Educació Social. La resta és a la facultat de Comunicació Audiovisual.

**Experiència en càrrecs de gestió:** coordinador de l'Oficina de Relacions Universitat, al Programa Social d'Acces a la Universitat i aquest any co-coordinador del màster de secundària (especialitat música)

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depèn del grau. Els d'educació Infantil i Social més que la resta. Perquè estan motivats pel tipus de carrera i la seva exigència que comporta. És a dir, al ser més vocacional que una altra, com Primària, estan més compromesos.</li> <li>• Ho demostren amb la seva actitud (les seves cares) i participació a classe.</li> </ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderat</li> <li>• Sí hi ha diferències entre els que cursen el grau d'infantil i els de la doble titulació, respecte als de primària. Concretament els que més són els de la doble titulació, degut a que la nota de tall per entrar és molt més alta.</li> <li>• <i>I les diferències entre els diferents cursos?</i> No he pogut comparar perquè no els he tingut a tots els cursos. Però he vist que a Primària hi ha una baixada de 1r a 3r en la seva motivació fins que arriben a 4rt que s'especialitzen en la Menció de música i això els motiva més. Respecte als alumnes d'Infantil he fet 2n, 3r i 4rt i he vist que estan més motivats a 2n.</li> <li>• De totes maneres, es difícil valorar-ho bé ja que no és una carrera transversal com seria per exemple Psicologia, sinó que a 4rt i ha un canvi/tall important en els estudis per la realització de la menció (...) que és molt específica.</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El professor i la motivació/vocació de l'alumne per realitzar aquests estudis.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El professorat, la falta de motivació de l'alumnat, altres situacions circumstancials com la pandèmia (que estem vivint), i altres factors logístics institucionals com que</li> </ul>

	compromís acadèmic	estiguin sense professor 3 setmanes més tard en començar el curs i això no pot ser, perquè els desmotiva força. També el tipus de professorat, que no és el que ells voldrien; com els que no han exercit mai a una aula.
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tot. Però sobretot és molt important l'acompanyament durant el primer curs en que els estudiants estan molt desorientats; explicar-los com funciona la universitat i on estan els espais.... per exemple jo els acompanyava al bar, la biblioteca... És a dir, que se sentin ben rebuts perquè són molt joves, tenen 17 anys..!</li> <li><i>Que creus que falta actualment?</i> Una logística institucional en aquest pla d'acció tutorial. Potser ja hi és però "cada maestrillo tiene su librillo", i jo no sé molt bé com és concretament (desconec), sé que se'n parla però no se molt bé si funciona com hauria de funcionar.</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>La tutoria entre iguals i la mentoria. Entre els alumnes de 1 i 3r o entre els de 3r i 4rt. Inclús una mentoria transversal entre els alumnes de 4rt i antics alumnes que els orientin en les oposicions, per exemple.</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professor repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sí, per suposat. Per exemple si el professor tarda molt en contestar els e-mails dels alumnes, o no sap el seu nom o no ha anat mai a l'escola on han fet les practiques... és a dir, implicació del professorat.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si, molt necessari, perquè a la Facultat d'Educació de la UB hi ha molts professors diferents, molts associats, que formen part de l'aprenentatge dels alumnes. Això comporta que aquests alumnes no tenen un referent (tutor) al qui anar quan tenen dubtes i es troben que els professors associats no els saben resoldre perquè no tenen una visió global de la Facultat. Una figura fixa més transversal a la universitat que conegui les dades com van o aniran és molt important per tenir la perspectiva que els alumnes necessiten.</li> </ul>
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, isntitucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si comparo la UB respecte a altres universitats està bastant bé ja que aquí hi ha una prova d'accés per entrar a la menció musical que altres universitats no tenen i podem fer un acompanyament del tutor cap als alumnes assessorant-los i ajudant-los en la menció i això està molt bé.</li> <li>Però com a canvis que crec que s'haurien de fer són els relacionats al coneixement del professorat respecte a</li> </ul>

	estudiants de la Menció d'Educació Musical?	l'actualització de les lleis d'educació, el currículum... que m'adono que falta i hi ha força desconeixement.
<b>10</b>	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jo la que conec és la de la prova d'accés però després no sé quines funcions concretes es duen a terme. No les conec.</li> </ul>

**ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 8**

**DATOS PERSONALES:**

**Tipo de contrato UB:** professorada agregada

**Antigüedad en la UB:** des del 2000

**Edat:** 55

**Sexo:** dona

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** Educació Primària i Màster

**Experiència en càrrecs de gestió:** vicerectora de docència, secretària acadèmica de departament, vicedegana d'afers acadèmics i actualment vicedegana de qualitat i acadèmica docent i coordinadora de màster.

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una cosa es la meva percepció i l'altra són els informes de seguiment de centre i els informes d'avaluació per part d'ACU que també són indicadors que ens ajuden a definir si estan satisfets o no. D'altra banda, la resposta és molt àmplia i depèn de diferents factors: personal, temps, de quan et plantegin la pregunta (del dia que hagi tingut) del teu recorregut...etc.</li> </ul> <p>En general, la meva percepció és bona i en altres casos és el contrari... com que la pregunta és molt polièdrica i oberta dir que sí o que no em sembla exagerat i poc real... hi ha de tot. Amb tants estudiants, penso que l'índex de satisfacció penso que està dins del que s'espera d'acord amb la població.</p>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Insisteixo que aquest compromís dels estudiants depèn de molts factors i es va construir en funció de les experiències i vivències que els estudiants van vivint al campus al llarg del temps: amb la relació entre ells (els iguals) i la que s'estableix amb els docents. A partir crees el full de ruta que t'ajuda a continuar o a abandonar.</li> <li>A grosso modo sí que és cert que hi ha un perfil d'estudiant; podem dir que en el doble itinerari com que entren amb una nota de tall més alta la seva exigència i compromís que tenen pot semblar més alt en relació al rendiment acadèmic. Però si mirem expedients acadèmics el més alt correspon a un altre grau i no al de doble itinerari. Sí que hi ha la percepció pels docents que en els alumnes del doble itinerari hem vist que competeixen entre ells per qui és el millor. A Primària hi ha moltes diferències... tot i així podríem dir que tenen unes altres dinàmiques si venen de les PAU o de FP. En el cas d'Infantil hi ha una gran majoria que venen de cicles formatius i a les pràctiques veiem que resolen situacions de manera molt competencial, respecte als alumnes que venen de les PAU.</li> </ul> <p>També cal destacar les expectatives de cada docent; n'hi ha que no volen tenir alumnes de primària...etc per experiències</p>

		<p>que han tingut i la seva mirada respecte als estudiants afecta a la visió del seu compromís.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí hi ha diferències entre els diferents cursos de 1r a 4rt. Al primer curs ho viuen amb molta intensitat per la il·lusió amb la que venen i el mateix passa a la inversa, la seva frustració també és més gran. A 4rt, al conèixer les dinàmiques i les expectatives que tenien els pot ajudar a tenir un judici de valor que afectarà a les seves decisions al campus. Per exemple, si volen anar o no amb un professor/a concret. És a dir, l'experiència és un grau.</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluny de tenir una actitud paternalista, penso que l'acompanyament que l'estudiant tingui a la universitat és clau. És important trobar algú que se'ls escolti. Per tant, el docent i l'estructura acadèmica tenen un paper fonamental. No obstant, de vegades, tot i que puguis tenir assignat un tutor concret ho expliquen als professors que els inspiren confiança i que els escolten.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'absència de lo anterior. Tampoc podem obviar les traves que poden tenir a nivell personal, però l'absència de vinculació amb cap docent, que es trobin sols.. una institució ha de cuidar a les persones i que la persona ho rebi d'una manera activa al dia a dia.</li> </ul>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hi ha moltes accions però una cosa fonamental és escoltar, parlar i arribar a acords consensuats per les dues parts. A la infraestructura dels òrgans de govern de la UB es contempla la participació dels estudiants, per exemple, a l'hora d'escollir rector la seva participació és molt important en els percentatges... i això cal tenir-ho en compte ja que la única manera d'arribar a acords és a partir dels òrgans de govern, per això, els estudiants han de ser coneixedors d'aquests òrgans. Per tant, és important donar a conèixer com s'estructura la universitat, de quina manera poden participar-hi i sobretot que sàpiguen que tenen un poder de decisió important.</li> <li>• <i>Què falta actualment?</i> Falten moltes coses però com he dit, donar a conèixer, informar, trencar la passivitat dels estudiants és clau. Sí que es cert, per part de la universitat es podria promoure i incentivar-ho més, però per part dels estudiants també podrien tenir una actitud més proactiva, curiositat i iniciativa pròpia, i això repercutiria positivament a la universitat. Abans de la Covid es feien molts tallers, seminaris per reforçar la vida universitària.. tot i així, sempre ha costat molt poder cobrir la participació dels estudiants. Si tenim en compte que som 10.000 estudiants i ho cobrim amb 20-25 alumnes...</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• És una síntesi de tot el que hem estat parlant. Plantejar preguntes per donar respostes a través del diàleg i oferint recursos associats als que podem contar amb el sistema universitari és una manera d'apropar. També l'escolta activa és l'element neuronal, l'essència de tot plegat que fa</li> </ul>

	compromís acadèmic?	dissenyar el camí que creus que com a tutor l'estudiant necessita en aquell moment, des d'una actitud propera envers ell (si necessites qualsevol cosa aquí estic)... amb dinàmiques proactives que puguin aprofitar i maximitzar els recursos que dona la universitat.
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Absolutament, del tot i és un dels factors claus. Si realment t'importen els que tens a l'altre cantó això traspua. I si dones, reps. És per tant, un element clau, motivador i que realment fa que l'estudiant pugui veure un camí per caminar. D'altra banda, en l'actualitat penso que ens oblidem molt del docent. És a dir, des de la pedagogia per competències es té molt en compte l'alumne i ens ho creiem però que passa amb els docents? El seu paper va molt més enllà d'utilitzar unes estratègies metodològiques concretes... està creant un paper important en l'aprenentatge dels alumnes. Si això arriba i l'estudiant ho rep se'n beneficia.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Està bé, però com deia, moltes vegades, aquesta referència es dona de manera natural amb docents que connecten. Tot i que, oficialment, en els graus d'educació el tutor de referència es el cap d'estudis, una figura necessària perquè coneix molt bé l'estructura i sap com funciona aquest engranatge. Al llarg del temps, també veus que aquests docents que han connectat de manera especial amb els estudiants son els padrins de les cerimònies de graduació que repeteixen durant anys... per tant, més enllà dels continguts transmesos del professor/a els estudiants s'han sentit propers a ells... això no és fàcil i alguns ho aconsegueixen.</li> </ul>
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	<b>No es responen perquè no ha impartit docència a la menció d'educació musical.</b>
10	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic	

	d'aquests estudiants? quines destina temps?	A s'hi més	
--	---	------------------	--

## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 9

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Professora agregada

**Antigüedad en la UB:** 17 anys

**Edat:** 55 anys

**Sexo:** dona

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** Educació Primària, Educació Infantil

**Experiència en càrrecs de gestió:** 4 anys cap d'estudis d'educació primària i actualment vicedegana acadèmica

Nº	Pregunta	Resposta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hi ha de tot; gent que sí que està molt satisfeta i d'altres no. Juga molt el paper vocacional; com a ex cap d'estudis he vist alumnes que la carrera era la seva segona opció, o bé no ho tenien del tot clar i en els cursos en que els coneixements són més teòrics els hi costa molt. I en canvi, hi ha estudiants que realment sí és el que vol estudiar i està satisfet.</li><li>• Ho demostren amb la interacció amb el professor. En el meu cas, en assignatures de música hi ha molta pregunta, interès, aclariments de dubtes, t'esperen al final de la classe per parlar amb tu, i converses culturals (perquè jo des de les classes la fomento i treballa bastants). Des d'un punt de vista de cap d'estudis, noto que estan compromesos perquè els estudiants demanen un professorat concret, un canvi de grup, volen estar amb un ambient educatiu que volen aprendre i amb això es nota el seu interès.</li></ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Si ho veig des de l'enfocament global, moderat, però a nivell particular quan dono classes en els meus estudiants és alt. En moltes ocasions hi ha prejudicis per part del professorat que ens pressuposa a pensar que l'estudiant no tindrà interès però pel contrari, quan no hi ha cap judici previ per mi és alt.</li><li>• Sí, hi ha diferències entre els alumnes d'ed. Infantil, primària... al llarg dels anys he vist diferents manifestacions. Al principi amb els alumnes d'infantil eren el grup que més motivats estaven i era una meravella donar classes amb ells, però ara s'han canviat els papers; tenim molt alumnat que procedeixen de graus professionals i el compromís és més alt a primària i als de doble titulació. Sí que sempre es veuen diferències per una sèrie de casuística que envolta als estudiants.</li><li>• Sí, hi ha diferències entre els cursos de 1r a 4rt. Entre els cursos de 1r i 2n hi ha el gran abandonament i la motivació no és la mateixa perquè són els cursos on més assignatures teòriques hi ha. A 3r i 4rt que ja s'especialitzen i per tant la motivació és més alta.</li></ul>



3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segons la meua experiència, el factor que més influeix és el docent. Poden haver-hi plans d'estudi, programacions i plans docents excepcionals però el docent és el que dona vida al pla de vida i es nota molt quan hi ha un docent molt compromès i li agrada donar classes i sempre esta amb una interacció amb l'estudiant perquè aprengui i ells ho tenen més en compte del que nosaltres creiem. Si parlo com a cap d'estudis he arribat a tenir grups de matrícula saturats o buits d'estudiants segons el professor que imparteix... i això és que s'ho diuen entre ells.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La falta d'acompanyament que no tenen a la universitat. És a dir, tenim una societat en què els alumnes venen d'uns estudis anteriors (batxillerat...) on estaven molt acompanyats i a la universitat hi ha un salt important. N'hi ha que s'adapten i ho agafen com un repte i n'hi ha que es queden en un pla com estaven abans i per tant es queixen, creuen que no ho estem fent bé...busquen el que han tingut en la seva anterior etapa i això incideix en el rendiment de l'estudiant. La universitat de Barcelona és molt gran, no hi ha tutors... i realment hi ha molts estudiants que ho troben a faltar i com a ex cap d'estudis aquest tema surt.</li> <li>• També hi ha un percentatge important dels estudiants que tenen poca claredat i dubtes en la seva futura professió. És a dir, quan els feia la xerrada als futurs estudiants els comentava; "no us ho mireu com una carrera sinó com una futura professió"... hi ha estudiants que venen d'altres carreres (criminologia, disseny...) i ara estan a mestres i necessiten una orientació professional i saber que és el que volen fer.</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En primer lloc, hi ha una qüestió important que és entendre la diversitat universitària a nivell docent. Crec que és important a ajudar a l'estudiant a comprendre que, per una part hi ha la comprensió de l'assignatura, i per una altra part hi ha la comprensió del docent que està donant l'assignatura, sense comparació amb els altres docents. A la universitat de Barcelona hi ha molta diversitat docent i els alumnes intenten que tots actuïn igual i no és així. I, per tant, aquesta comprensió de veure el factor humà per les dues bandes (tants estudiants com docents) és molt important que hi hagi una entesa. També cal recordar una sèrie d'estratègies; per exemple recordar que l'avaluació és formativa, continuada... és a dir, tota una sèrie de qüestions que cal que els estudiants es replantegin i se'ls ha d'ajudar a organitzar i això ho ha de fer el tutor.</li> </ul>
7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absolutament. És veu moltíssim! Quan avaluem els professors i estem en càrrecs de gestió una de les primeres preguntes és el rendiment dels estudiants. Com a docents ens hauria d'espantar que un 60% d'estudiants suspenguin.. hauríem d'estar capficats al respecte. Per això el professor ha de tenir un compromís que incentivi i motivi als seus alumnes fins al final de la seva</li> </ul>

		<p>assignatura. De vegades hi ha companys docents que tiren la tovallola i no pot ser... hi ha d'haver-hi un compromís amb els alumnes.</p>
8	<p>Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí. I la universitat necessita més recursos al respecte, perquè són molts canvis pels estudiants i estan vivint una transformació social molt gran i ells estan més sols que mai. Per tant, a la universitat falta una persona/tutor que l'acompanyi.</li> </ul>
9	<p>Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jo crec que la menció d'Educació Musical s'ha de començar a preparar en els cursos anteriors als que es fa actualment, ja que és poc temps el que tenim. És a dir, abans de 3r. Tot i que presentem i expliquem les mencions a 1r, hi hauria d'haver-hi un seguiment a 2n curs per tal de començar a preparar tot el que els estudiants necessiten per arribar a la menció. Així els alumnes es podrien preparar dos anys abans i millorar els seus coneixements musicals.</li> <li>• També hi hauria d'haver-hi unes tutories entre iguals entre els alumnes que estan més avançats i els que no (fer parelles), els docents hauríem de tenir el nostre espai on també puguem ajudar-los i venir amb el que els costi més.</li> <li>• D'altra banda, una altra qüestió important és el pla d'estudis que concentra totes les assignatures de música a la menció i personalment, jo les repartiria al llarg de la carrera i no tot al final, però això l'ACU no ho permet ja que s'hauria de reformular el pla d'estudis...i la nostra acreditació no ens ho permet.</li> </ul>
10	<p>Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En aquests moments, hem de dir que el PAT el tenim més com un compromís personal. A mi em consta que tant els meus companys com jo estem pendents dels nostres estudiants i fem una acció tutorial espontània i no tant oficial. Això és així perquè la facultat no ho té així organitzat i ho hauríem de canviar....</li> <li>• També, en moltes ocasions els professors hauríem de tenir clares les competències musicals per poder treballar millor amb els alumnes i no segmentar-ho amb el ritme, afinació... és a dir, posar la mirada en aquelles capacitats que necessitem com a músic: escolta, capacitat d'expressió i comunicació, ... crec que nosaltres encara no hem fet aquest canvi i per aquest motiu, a l'acció tutorial és on més hauríem d'incidir més en aquestes capacitats que són els que possibilitaran aquests canvis interpretatius potents que els alumnes necessiten com a mestres.</li> <li>• D'altra banda, es destina més temps a l'acompanyament en la prova d'accés que en el seguiment dels cursos.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• També una altra acció que hauríem de fer dins de l'acció tutorial molt important és la d'oferir una visió de la professionalització d'aquesta menció. Això es fa molt a màsters i no tant a la menció i és molt important per la motivació de l'estudiant. Veure que podem ser mestres en un servei educatiu o mestres d'escola, o entrarem a l'etapa infantil i això ajudarà als estudiants a visualitzar el que poden ser en un futur i els fa més conscients de les seves mancances, del que poden millorar. Amb conclusió, hem d'equilibrar la preparació docent en l'abans i en el després (i no fer-ho només en l'abans com es fa actualment).</li></ul>
--	--	--

**ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 10**

**DATOS PERSONALES:**

**Tipo de contrato UB:** Professora Associada a temps parcial

**Antigüedad en la UB:** 9 anys

**Edat:** 40

**Sexo:** dona

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** Educació Primària, Menció d'Educació Musical i Educació Infantil (TFG)

**Experiència en càrrecs de gestió:** no

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenen interès en rebre un feedback de totes les tasques que se'ls hi va proposant i això demostra que sí que estan motivats per fer-ho bé. En general, és un col·lectiu que no es conforma amb l'aprovat i vull pensar que això significa que volen ser uns bons professionals.</li> </ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre moderat i alt.</li> <li>Sí veig diferències. El col·lectiu d'infantil i el de doble titulació estan molt implicats. Són alumnes bastant perfeccionistes. El de primària el que menys.</li> <li>Entre els cursos de 1r a 4rt possiblement va <i>increscendo</i> perquè són més madurs. A primer estan a cavall entre l'institut i els veig menys madurs de com estava jo.</li> </ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Els professors amb que es troben és clau i es principal per influir en el compromís dels alumnes. Més que l'assignatura en qüestió.</li> </ul>
4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>També els professors a la inversa que anteriorment i la sobrecàrrega d'assignatures. Penso que en fan massa, són excessives i si en fessin menys es podrien dedicar-hi més i fomentàriem la seva autonomia.</li> </ul>

5	<p>Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ho desconec una mica. No sé quantes associacions hi ha d'estudiants que estiguin vinculades a tasques que ells s'hi puguin implicar al respecte. Però podríem buscar una forma d'implicar-los en activitats i tasques de la universitat que se'ls reconeguéssin en crèdits, com els crèdits de lliure elecció que jo tenia en la meua època d'estudiant (ara no sé si n'hi ha). Per exemple, organitzar actes, convidar professors externs perquè facin xerrades.. etc.</li> </ul>
6	<p>Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No ho sé... no conec aquesta acció tutorial.</li> <li>• <i>Li comento les respostes (tutoria entre iguals...etc, i em respon:</i> ho trobo bé, sobretot el treball "cooperatiu" entre els alumnes de 1r i 4rt curs... que tinguin una relació que els permeti assessorar als alumnes més novells (els del 4rt).</li> </ul>
7	<p>Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, molt. Si el mestre està motivat els alumnes també i viceversa. Els agrada el que expliques si al mestre ho transmet.</li> </ul>
8	<p>Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, pot ajudar. Potser n'hi ha que no ho necessitin però sí, està bé. És una forma més propera de crear vincle mestre/alumne i se sentin que importen. Que tinguin algú proper al seu abast.</li> </ul>
9	<p>Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• M'agradaria que els alumnes participessin activament en activitats musicals de la universitat. Mitjançant concerts on puguin tocar (ja que molts d'ells toquen instruments) o cantant en una coral. És a dir, que hi hagi més vida musical a la universitat i que ells hi participin.</li> </ul>
10	<p>Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La veritat és que ho desconec bastant. No ho sé</li> <li>• <i>Li comento les possibles respostes i em diu:</i> potser un recolzament en l'aprenentatge de continguts musicals al llarg del grau. És a dir, que els alumnes tinguin recursos a l'abast. Potser hi ha alumnes que no saben si cursar la menció de música perquè pensen que no saben prou música. També veig com a docent que tenim poques hores de música a la menció i faria falta.</li> </ul>

	acadèmic d'aquests estudiants? quines destina temps?	A s'hi més
--	---	------------------

## ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 11

### DATOS PERSONALES:

**Tipo de contrato UB:** Professor titular (contracte permanent)

**Antigüedad en la UB:** 1999 com associat i al 2001 a titular.

**Edat:** 59

**Sexo:** home

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** educació Primària, prioritàriament Menció de Música.

**Experiència en càrrecs de gestió:** 2003 secretari del departament, 2006 secretari de Facultat i vicedegà

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	<ul style="list-style-type: none"><li>- En general sí. Tot i que hi ha excepcions, hi ha un gran gruix de gent amb vocació per ser mestres i es demostra amb els treballs, comentaris que fan.</li></ul>
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Molt alt. Tenen moltes il·lusions i volen canviar l'escola, la societat... es nota amb els comentaris, iniciatives... que tenen ganes de canviar les coses i li donen valor a l'educació.</li><li>- Sí. Hi ha diferències de compromís sobretot amb els alumnes de la doble titulació, que per entrar tenen una nota molt alta. Els alumnes d'infantil com hi ha un gruix important que provenen de graus superiors i han rebut assignatures molt pràctiques, valoren poc la part teòrica. A primària venen més "verges" i per tant són més mal·leables i els de la doble titulació venen d'un nivell acadèmic molt alt.</li><li>- Diferències entre els de 1r a 4rt no ho sé perquè fa molts anys que no faig primer. Suposo que hi ha de tot; hi ha estudiants que comencen amb molt compromís per la motivació amb la que venen i d'altres que no tant... no obstant, diria que majoritàriament entren a primer força motivats.</li></ul>
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	<ul style="list-style-type: none"><li>- El professorat. És força complicat... un mestre no es pot formar amb fórmules ni receptes, sinó amb reflexió, interioritzant allò que han viscut, la seva realitat. I aquí és on està el compromís real; en veure que és el que els motiva a tirar endavant la vocació. No és un ensenyament tècnic i no ho ha de ser.. quan un mestre aconsegueix això el compromís dels alumnes es veu reflectint i és molt alt.</li></ul>

4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El que dificulta són els plans d'estudis. Els departaments ofereixen la part teòrica i falta repartir la part pràctica al llarg de la carrera. Per exemple, la formació dual. Formar-se fent pràctiques des del primer dia. És a dir, la universitat queda massa lluny de la realitat escolar; massa teoria.</li> </ul>
5	<p>Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic?</p> <p>Què creus que falta actualment?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoure activitats. Els estudiants tenen ganes de canviar les coses i volen participar (també hi ha un grup que no, que només vol fer les classes i marxar). Fa falta que els estudiants vegin que la universitat és seva i en formen part... i el campus mundet està desangelat i no hi ha propostes... falta apertura per part dels departaments.</li> <li>Tot i que actualment tenim un grup de pedagogia que estan fent propostes que estan força bé. Jo, a l'estar al deganat, rebo sovint propostes que els hi donen el ok. Fa temps, des de la menció de música vam intentar crear un grup de música que dinamitzés el campus però ens vam trobar que les portes de les aules de música estaven tancades. Això no pot ser; hi ha d'haver una vida universitària que promogui la participació. És cert que el campus mundet convida a ser funcional..</li> <li>- Actualment falta vida al campus. Tot i que l'edifici mundet té una història i arquitectura importants! Hi ha tot un pòsit important que hem de potenciar i no ho hem fet encara o no ho sabem fer per falta de temps...</li> </ul>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En primer lloc informar. Per canviar les coses algú t'ha de dir que pots canviar les coses.</li> <li>- Fa uns anys era tutor del PAT de primer i vaig explicar als estudiants que els consells d'estudis, òrgans de govern, la junta.. permetia una participació parietària (meitat estudiants i meitat professorat). Aquell any es van apuntar al consell d'estudis de primària i a la junta el màxim dels alumnes que es podien apuntar. No pas de la meua acció sinó de la conseqüència d'informar. No obstant van acabar cremats perquè només es van comprometre "4 gats" i la resta no estava per la labor. Al professorat de música ens van criticar perquè tots els estudiants eren de música.</li> <li>- A la facultat no tenim PAT.. tot i que sí interessa pel tema de les acreditacions a l'ACU (ens sancionen perquè no fem la orientació a l'estudiant.. que està relacionada amb el PAT). És a dir, si no tenim un PAT baixa punts a l'hora d'acreditar-nos. Però no hi ha PAT per falta de recursos... no es compensa al professorat. És a dir, com li dones una tutoria a un mestre sense compensar-li amb hores? Com està actualment la universitat? Hi ha un 75% de professorat associat...hauran de fer de tutors gratis? I el permanent?... Des del deganat estem lluitant a la facultat per tenir un PAT i em encarregat aquesta feina a unes professores però no acaba de sortir. Alguns departaments com ed. social...estan tutoritzant des d'algunes assignatures... però no hi ha un disseny encara fet. És a dir, seria necessari poder fer un cafè mestres/estudiants... com faria qualsevol director d'escola amb un alumne i això no es fa. Hi ha una distància molt gran.</li> </ul>



7	Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí. El compromís del professor significa que té ètica i això repercuteix favorablement amb els alumnes. Però n'hi ha que no tenen ètica. A l'igual que passa a una escola, la docència i la gestió no han d'estar separades. Un mestre ha de formar part del consell escolar. I a la universitat un mestre ha de voler fer docència, investigació i gestió. Hi ha professorat que només vol fer investigació, per culpa del sistema que ho premia, i en la gestió la gent fuig. Aquí entraria també la part tutorial, que té una part important de voluntariat... les hores que es dediquen a gestió estan per sobre de qualsevol cosa.</li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí. Tenir una persona que els pugui acompanyar ho agraeixen... no cal sempre que sigui un tutor sinó també poden ser alumnes (programes de mentoria, que funcionen molt bé).</li> </ul>
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, isntitucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció Musical?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uf! És que aquest any he tingut un grup molt bo que s'han implicat molt. Dins la menció hi ha alumnes molt implicats. També el famós 1 d'octubre van muntar un grup que va fer música pel campus amb una implicació molt forta. Veien el poder de la música per canviar les coses. Des d'aquell dia fins a l'actualitat han canviat coses...</li> <li>- Què ha canviat? Fa 5 anys hi havia el solfeig.. on s'avaluava els alumnes en funció del solfeig que sabien. És a dir, els plans d'estudis de la menció de música han havien agafat unes determinades competències de conservatori quan en realitat han de ser unes altres... I és que el futur mestre de música d'escola primària no és un estudiant de l'ESMUC frustrat, sinó que es aquell que es vol dedicar a al docència. Per aquest motiu hem fet una lluita important dins la secció de música perquè es deixi de dir que qui sap música és aquell que sap solfeig. N'hi ha molts que saben música de forma oral i que més tard ja l'aprendran... no és tan llegir o escriure la música d'una determinada manera sinó ser capaç de motivar els alumnes amb un instrument (per ex. la guitarra)..</li> <li>- També s'ha deixat de fer una prova d'accés de lectura a vista i actualment se'ls demana un vídeo on se'ls demana les seves habilitats. El que mirem sobretot és que puguin afinar... És cert que potser surten del grau amb mancances amb solfeig a vista però en canvi amb unes potencialitats importants...</li> </ul>
10	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme de l'educació musical que incideixin directament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des del PAT no es duen a terme accions concretes, sinó des d'assignatures de la menció que funcionem com a PAT, amb el que pretenem és el compromís dels estudiants. Treballem molt les competències del mestre; quines són les teves intencions educatives com a mestre de música... en quin context es mouran (escola concertada, perifèria... quina mena d'estudiants tindràs)... però no hi ha un PAT.</li> </ul>

	en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	
--	--	--

**ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: N° 12**

**DATOS PERSONALES:**

**Tipo de contrato UB:** professor lector

**Antigüedad en la UB:** des del 2012-2021 (9 anys)

**Edat:** 39

**Sexo:** home

**Grau on imparteix docència prioritàriament:** Ed. Primària

**Experiència en càrrecs de gestió:** Comissió de pràctiques

Nº	Pregunta	Respuesta
1	Creus que els estudiants estan satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Com ho demostren?	- Al principi sí, comencen molt motivats amb la novetat de la carrera però al llarg dels cursos ja no es mostren tan satisfets i es van desmotivant força. Van perdent la il·lusió del principi perquè veuen que hi ha mancances amb el sistema. <i>Com ho demostren?</i> Segons la meua experiència en els alumnes a 3r (no ha impartit en altres cursos) els alumnes demostren el seu poc compromís a través de queixes com “sortirem de la carrera sense saber res”...
2	Com qualificaries, en general, el seu grau de compromís? Creus que hi ha diferències segons el grau: EI, EP, doble titulació? Per què? O entre els de 1er o 4t? Per què?	No t'ho sabria dir perquè no faig tants cursos (entenem que de 1r a 4rt), però aquest any que estic a primària veig diferències entre aquests alumnes i els de la doble titulació. <ul style="list-style-type: none"> <li>- El compromís que tenen els alumnes de primària es bastant “normal”,</li> <li>- Doble titulació son mes exigents i acadèmicament més bons, a més, la nota per entrar és més alta.</li> <li>- Els d'Infantil a nivell acadèmic són més fluixets però estan més motivats.</li> </ul> Resumint: en general el compromís dels alumnes és moderat.
3	Quins factors creus que influeixen més en el compromís dels alumnes?	La motivació. A l'igual que passa a l'escola primària, els alumnes es motiven segons el que viuen a les aules, a la fi i al cap són alumnes. Es a dir, com es fan les classes, la didàctica del professorat és clau en la seva motivació (és el que més els atrau).

4	Quins factors dificulten el compromís acadèmic	<p>- La falta de coordinació entre les assignatures del pla d'estudis i els professors. És a dir, l'ensenyament de les assignatures funciona de manera independent a la resta, i entre els mestres hi ha desconeixement del que s'imparteix (<i>jo arribo, faig la classe i me'n vaig</i>). Això passa perquè al sistema universitari es valora més la recerca que la docència...</p> <p>- La desconexió entre universitat i realitat. Ho noto molt. Sobretot en el meu cas que vinc de l'escola. Molts mestres (no tots) sobretot els més grans no han exercit mai i els alumnes se n'adonen.. L'altre dia comentaven "com pots explicar com fer classes a primària si mai has estat allí..."</p> <p>- L'adequació dels continguts del pla d'estudis al món escolar. és a dir, hi ha queixes d'alumnes que al realitzar les pràctiques a l'escola s'adonen que hi ha un salt important amb els coneixements que reben de la universitat (no estan adequats....)</p>
5	Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic? Què creus que falta actualment?	<p>- És important fer el seguiment més individual dels alumnes. No existeix la figura del tutor (<i>o si existeix jo no la conec</i>) i això és greu perquè si els alumnes tenen algun problema no saben a qui acudir. Van al cap d'estudis però només s'apaga el foc, i falta aquest acompanyament i suport que necessiten.</p> <p>- Al no haver-hi coordinació entre professors tampoc hi és entre els alumnes. Per exemple, no fem avaluacions dels alumnes entre tots els professors del departament, com sí fem a l'escola primària (tu fas la classe i te'n vas).</p> <p>- Hi ha un salt molt gran de l'escola primària i secundària a la universitat... és "<i>salvese quien pueda</i>". En el fons, els alumnes universitaris també són alumnes... ho entendria si fos en una altra carrera universitària com medicina, però no a la nostra, d'Educació perquè estem formant futurs mestres i això és molt important. Els hem d'acompanyar i ajudar, ja que si defensem l'atenció a la diversitat i de l'acompanyament als alumnes em de ser coherents perquè no fem res d'això.</p>
6	Des de l'acció tutorial, com a tutors, què es podria fer per augmentar el compromís acadèmic?	<p>Repeteixo l'anterior: donar una atenció individualitzada i un espai per a cada alumne/a.</p> <p>(li llegeixo les possibles respostes) i confirma la <u>Programa de mentoria</u>.</p> <p>Al departament fem un parell de reunions a l'any i se'ns informa d'ajudes que els alumnes poden tenir perquè els mestres fem el traspàs. Però jo ho veig desubicat... no seria millor fer-ho mitjançant d'un espai concret, com una assignatura pròpia, com una tutoria? A l'igual que es fa a l'escola i així podem tractar temes transversals que tampoc hi són a la universitat... com l'educació emocional, acompanyar-los...</p> <p>Vam fer un estudi fa poc sobre l'acció tutorial i va sorprendre l'estat emocional que tenien molts alumnes... estan molt malament... i aquests seran els futurs mestres?</p>

7	Creus que el compromís acadèmic del professor repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?	<p>Sí, molt, com ho he comentat anteriorment.</p> <p><i>Com creus que el compromís acadèmic del professor repercuteix en el compromís dels alumnes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els alumnes poden millorar el compromís si els coneixements acadèmics que imparteix el professor son actuals, estan al dia amb els coneixements,</li> <li>- si el professor ha exercit o exerceix a les escoles... <i>veig que aquest curs a l'estar a la comissió de pràctiques hi ha queixes continues del coordinador en les pràctiques que realitzen els alumnes en el seu acompanyament (tutorització). Aquest no és del tot favorable degut a que molts d'ells no han exercit mai la docència a les aules de primària.</i></li> <li>- Si es coordina amb altres assignatures. <i>En una reunió al consell d'estudis va sortir el tema de reformular els estudis de grau, ja que són els mateixos de fa molts anys, hi ha problemes d'horaris de les pràctiques amb les classes que se solapen. Hauríem de seure i replantejar-ho, adaptant-ho al món actual.</i></li> </ul>
8	Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor de referència? Per què?	Sí, com ho he comentat anteriorment.
9	Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el compromís acadèmic dels estudiants de la Menció d'Educació Musical?	El que deia anteriorment, revisar el pla d'estudis i actualitzar-los i donar respostes a les necessitats actuals del sistema educatiu. Per exemple, <i>no em serveix que s'ensenyin les mateixes cançons tradicionals de sempre ja que actualment els alumnes canten "el Pot petit" i aquestes els agraden i motiven molt. També surt molt poc la competència digital i és una eina de gran valor que es pot oferir a l'educació musical...)</i>
10	Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el compromís acadèmic d'aquests estudiants? A quines s'hi destina més temps?	No conec accions tutorialis concretes perquè no hi ha coordinació (reunions periòdiques) entre els mestres del departament. Només se'n fan dues a l'any i es parlen de temes econòmics i no de continguts. Per aquest motiu hi ha molta desconexió (com ja ha dit abans, arribes, fas les classes i te'n vas).

#### Anexo 4. Focus group con alumnado

ENTREVISTES ALS ESTUDIANTS	RESPOSTA
<p><b>1. Us sentiu satisfets, motivats i compromesos per realitzar aquests estudis? Exemples de respostes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí, molt</li> <li>• Sí</li> <li>• Sí i no, depèn</li> <li>• No ho sé, depèn de molts factors</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>No, 0, gens.</b> (Total d'estudiants: la gran majoria, 95%): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AM1(home): <i>M'he desmotivats per com està plantejada la carrera. Sobre el contingut teòric no estic aprenent res, estic repassant el que ja sabia</i> (menció ed. musical)</li> <li>○ AP1 (dona): <i>Jo, personalment, si m'hagués de quedar per lo bona que és la carrera, pel que aprenc i pel que m'aporta hauria marxat el primer any. <b>Sí, sí!</b> (confirmen tots).</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Sí (minoria, 5%)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP2 (dona): <i>Ens sentim motivats per motivació pròpia (motivació intrínseca) i no per part de la universitat.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Sí i no, depèn de molts factors</b> (minoria, 5%): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP3 (dona): <i>Depèn del mestre.</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>1.1 De quina manera ho demostreu?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Actitud: participació, assistència regular a les classes o absències, interès en aprendre i comprendre el que s'imparteix a les classes,</i></li> <li>• <i>Rendiment acadèmic: alt-mitjà-baix. Implicació i temps destinat a la realització dels treballs i exàmens)</i></li> <li>• <i>Reclamacions al professor o cap d'estudis amb el fi de millorar la situació</i></li> <li>• <i>No ho sé, depèn de molts factors.</i></li> </ul>	<p>- <b>Reclamacions al professor o cap d'estudis amb el fi de millorar la situació.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP4 (dona): <i>Arriba un punt en què la pròpia universitat et posa impediments i la pobra cap d'estudis n'està farta dels e-mails que rep perquè en rep molts. Ens queixem de que els professors de per si venen desmotivats perquè o potser tenen dues feines i no s'han preparat les classes o altres factors que repercuteixen negativament en nosaltres -els estudiants-. (poca professionalitat docent).</i></li> </ul> <p>(Aquí els estudiants van començar a parlar de les mancances que es troben amb la facultat, que les he inclòs a la pregunta 4. Com que cap estudiant va expressar que se sentia compromès amb els estudis els vaig fer la següent pregunta: <b>Interpreto que el vostre compromís és molt baix perquè els estudis us han desmotivats molt?</b> A la que responen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP5 (dona): <i>Sí. Teníem unes expectatives que no s'han complert.</i></li> </ul>

<p><b>2. Com qualificaríeu, en general, el vostre grau de compromís?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Molt alt</i></li> <li>• <i>Alt-moderat</i></li> <li>• <i>Moderat</i></li> <li>• <i>Mínim-desvinculat</i></li> <li>• <i>No ho sé, depèn de molts factors.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mínim-desvinculat</b> (gran majoria).</li> </ul>
<p><b>2.1 Creieu que el vostre compromís varia al llarg dels cursos, de 1r a 4rt? Per què?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De 1r a 4rt ha anat disminuint (Per què?)</i></li> <li>• <i>De 1r a 4rt ha anat augmentant (Per què?)</i></li> <li>• <i>De 1r a 3r ha anat disminuint i a 4rt (amb la menció) ha augmentat (Per què?)</i></li> <li>• <i>De 1r a 4rt he tingut el mateix grau de compromís (Per què?)</i></li> <li>• <i>No ho sé.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De 1r a 3r ha anat disminuint i a 4rt (amb la menció) ha augmentat. Per què?</b></li> <li>• <u>Queixes respecte al pla docent (organització) de les mencions i les pràctiques:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AM1 (home): <i>Jo estic més motivat a 3r perquè faig les pràctiques. I crec que sempre hauria de ser així al llarg de tots els cursos, combinant la teoria amb la pràctica.</i></li> <li>○ AP6 (dona): <i>Respecte al que estem parlant, sobre les mencions, jo m'he trobat que quan m'he interessat per una en concret, des de la universitat em diuen que només fan les classes pel matí. Jo no hi puc anar perquè treballo. Llavors, que significa? Que he estat estudiant durant 3 anys per realitzar una menció i ara no la podré realitzar? I això ho haurien de poder canviar.. és a dir, si hi ha un número de places, doncs que les divideixin en horari de matí i tarda de manera que tots hi podem accedir. I ara he de canviar de menció.</i></li> <li>○ AP7 (dona): <i>Estic totalment d'acord amb la meva companya. Jo per cursar la menció d'educació visual i plàstica he hagut de deixar la feina perquè només la fan pel matí!</i></li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3. Quins factors creieu que influeixen més en el vostre compromís?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Docència: qualitat, rigor, noves metodologies, recursos docents i tecnològics, aprenentatge cooperatiu, aplicació dels coneixements a la pràctica escolar...)</i></li> <li>• <i>Professorat: competència, personal qualificat, experiència en la pràctica educativa...didàctica</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Professorat: competència, personal qualificat, experiència en la pràctica educativa...didàctica motivadora que motiva a l'alumnat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AM1 (home): <i>L'experiència en la pràctica educativa és important però no una experiència de fa 20 anys, sinó actual, que treballin amb una escola i visquin el dia a dia. I també que si l'assignatura és de didàctica doncs que sigui així; que ens ensenyin a transmetre els coneixements en una aula. No la teoria. És a dir, didàctica, didàctica; com ho treballaríeu a l'aula? Què faríeu amb els alumnes? Quins inconvenients tindríem?</i></li> <li>○ AP8 (home): <i>És important la motivació dels mestres a l'aula.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Docència: qualitat, rigor, noves metodologies, recursos docents i tecnològics, aprenentatge</b></li> </ul>

<p><i>motivadora que motiva a l'alumnat.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Alumnat: aspectes psicològics com la motivació intrínseca.</i></li> <li>• <i><b>Orientació tutorial:</b> vinculació i compromís amb els alumnes: empatia, suport emocional i orientació...</i></li> <li>• <i>Altres: recursos institucionals de la universitat, investigació, formació continua, món laboral al que ens enfrontarem ..etc.</i></li> </ul>	<p><b>cooperatiu, aplicació dels coneixements a la pràctica escolar...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>AM1 (home): (<u>respecte al rigor/contingut de les assignatures</u>) No entenc quan tenim una assignatura de didàctica (de les ciències) i que el mestre ens la transmeti de manera teòrica. És a dir, si l'assignatura és de didàctica doncs que sigui així; que ens ensenyin a transmetre els coneixements en una aula. No la teoria, sinó didàctica, didàctica. Per exemple; com ho treballaríeu a l'aula? Què faríeu amb els alumnes? Quins inconvenients tindríem?</i></li> <li>○ <i>AM1(home): Que els docents ofereixin recursos al campus de l'assignatura. És a dir, amb la pandèmia hem tingut molts <b>recursos al campus sobre les assignatures i anava molt bé i també</b> podies recuperar la classe si no podies connectar-te... Però ara, la docència ha canviat molt d'un curs a l'altre. D'altra banda, amb la situació actual ens obliguen a fer les classes presencials i no contenen que hi hagi estudiants que siguin d'alt risc o a casa tinguin persones amb aquest handicap i no ens donin opcions.</i></li> </ul>
<p><b>4. Quins factors dificulten el vostre compromís acadèmic?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pla d'estudis i continguts de la carrera</i></li> <li>• <i>Docència: falta de qualitat, rigor i exigència en els continguts que s'imparteixen, falta d'ús de noves metodologies, recursos docents i tecnològics, aplicació dels coneixements a la pràctica escolar... i altres</i></li> <li>• <i>Professorat: falta de competència i compromís, personal poc qualificat, poca o cap experiència en la pràctica educativa, falta de motivació envers l'alumnat.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pla docent:</b> (la majoria d'alumnat) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>AM1 (home): jo penso que les assignatures tenen un <b>pla docent antic</b> que no s'adapta a la realitat de les aules; no tenen polítiques sobre com tractar el feminisme ni l'atenció a la diversitat. Llavors, el grau no s'adapta a la realitat de la docència.</i></li> <li>○ <i>AM1 (home): Crec que la facultat té diversos problemes; el primer és que no s'adapta a la realitat dels estudiants; és a dir, si resulta que la universitat pública representa l'estatus de la classe obrera no s'adapta a la <b>realitat econòmica</b> dels que treballem per pagar-nos els estudis. És a dir, si no pots assistir a un mínim del 80% de la formació perquè treballem, la única opció que ens donen és que has de fer <b>l'avaluació única</b> i t'has d'aguantar. I això repercuteix en la <b>nostra nota acadèmica</b> perquè ens puntuem més baix. El professorat no vol que ens adherim a aquesta prova per evitar tenir menys estudiants a classe, i per aquest motiu ens perjudica i desmotiva puntuant-nos més baix.</i></li> <li>○ <i>AP9 (dona): primer de tot ens hem de plantejar com podem contribuir els (futurs) mestres en una societat i des de la universitat</i></li> </ul> </li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Alumnat: aspectes psicològics com la falta de motivació intrínseca i falta de formació de l'estudiant.</i></li> <li>• <i>Orientació tutorial: vinculació personal amb els alumnes: empatia, suport emocional i orientació professional.</i></li> </ul>	<p><i>no es resolen aquestes necessitats. Fan tot el contrari, <b>fan assignatures palla o fer treballs que no ens serveixen de res.</b> I quan estigui davant una classe no sabré que fer. Estic a 3r de carrera i no aprenc com a mestra. Treballo com a monitora i m'ha aportat més aprenentatges sobre com actuar davant una classe que no des de la carrera. La majoria respon: totalment d'acord.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Docència</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP10 (dona): <i>No entenc perquè estem fent una assignatura de <b>matemàtiques de contingut alt</b>, de 3r de la ESO, si haurem d'ensenyar a primària?</i></li> <li>○ AP11 (dona): <i>jo recordo que a 1r de carrera, en una assignatura de psicologia la mestra ens parlava de que havíem de fer pensar als alumnes, donant importància a que no s'havia de memoritzar i llavors els seus <b>exàmens eren incoherents</b> i havíem de respondre literalment (de memòria) el que deien els apunts per obtenir la puntuació de la pregunta (0.2). No sé que ens estan ensenyant...</i></li> <li>○ AP12 (dona): <i>Veig hipocresia en la <b>docència</b>; et demanen que la metodologia de les classes que impartim siguin dinàmiques i això a la universitat no passa.</i></li> <li>○ AM1 (home): <i>l'avaluació de les assignatures de les llengües és desproporcionada; no té res a veure l'avaluació de l'assignatura "llengua catalana per l'ensenyament" que la de "la llengua castellana per l'ensenyament". És més dura la de la llengua catalana, no sé si és per temes de conservació de la llengua o altres temes.. però això em genera una desmotivació molt gran.. Penso que el plantejament del docent hauria de ser un altre; enlloc de <b>desmotivar a l'estudiant, l'hauria de motivar per l'assignatura.</b></i></li> <li>○ AP13 (dona): <i>és cert, és l'assignatura que més es repeteix per la fonètica i és molt difícil aprovar-la.</i></li> <li>○ AP14 (home): <i>Per mi el més trist de 3r al cursar les pràctiques, va ser que quan vaig arribar a l'escola la tutora em va preguntar: Què podries aportar a les classes amb els teus coneixements? I jo li vaig respondre: Res, sincerament. I la tutora em respon: Doncs que estrany, jo a la carrera vaig</i></li> </ul> </li> </ul>
--	--

	<p><i>aprendre molt...!... És a dir, des de la universitat volen que treballem per projectes però després <b>la seva docència és incoherent</b>. Estem asseguts amb una aula, ens peguen la “xapa” (teoria) i després marxem cap a casa. Cert que hi ha professors més motivats que d’altres però igualment no treballen per projectes ni res. I per nosaltres, els futurs mestres, és una desmotivació “bèstia” perquè com a professors serem una “merda”.. i la UB està promocionant professors de “m...”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP15 (dona): <i>Tenim també moltes classes que hem perdut -com aquesta assignatura, pels contractes- per falta de professors.</i></li> <li>● <b>Orientació tutorial: (servei d’atenció a l’estudiant)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AP16 (dona): <i>Hi ha <b>molt poca comunicació amb els alumnes</b>. Quan vam iniciar les classes, no sabíem si serien presencials, online.. no ens van informar en cap moment. Tenim també moltes classes que hem perdut -com aquesta assignatura, pels contractes- per falta de professors.</i></li> <li>○ AP17 (home): <i>No hi ha coherència en la gestió. Les ampliacions les hem de demanar al juny tot i que et matricules a l’octubre...</i></li> <li>○ AM1 (home): <i>no hi ha un <b>servei a l’atenció de l’estudiant</b> correcte. L’alumnat en tot moment se sent desatès i menyspreat a una cap d’estudis que no contesta correus i això és un problema estructural de la facultat.</i></li> <li>○ AP18 (dona): <i>Hi ha molt poca comunicació amb els alumnes. Quan vam iniciar les classes, no sabíem si serien presencials, online.. no ens van informar en cap moment.</i></li> <li>○ AP19 (dona): <i>Respecte a la pandèmia, des de la universitat, a mi no m’han informat quin protocol he de seguir si em trobo malament, com he d’actuar, si he d’avisar a tota la classe.... I si em quedo a casa no puc recuperar la classe online? Ningú, ningú m’ha enviat un correu avisant-me. I jo tinc a casa gent amb alt risc i em veig obligada a venir.</i></li> <li>○ AP20 (dona): <i>Sobre els <b>recursos</b> que s’utilitzen al campus i els mètodes de comunicació envers l’alumnat tots els docents s’haurien de posar d’acord..</i></li> <li>○ AM1(home): <i>respecte a la publicació de notícies des de la facultat, el curs passat no es van publicar les dates d’examen a la web fins al desembre i era molt just ja que els</i></li> </ul> </li> </ul>
--	---

	<i>exàmens eren al gener i no sabíem si serien exàmens virtuals, presencials...</i>
<p><b>5. Què es pot fer des de la UB per promoure el compromís acadèmic?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reformular i mantenir el compromís amb el PAT: oferir recursos des de la Universitat que incloquin tutors, millora de la coordinació entre els mestres del departament, tutories entre iguals.</i></li> <li>• <i>El PAT es inexistent a la realitat.</i></li> <li>• <i>Integració activa de l'estudiant en el campus universitari.</i></li> <li>• <i>No ho sé, desconec el PAT.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El PAT es inexistent a la realitat (majoria).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>AM1(home): Que algú doni la cara. Per exemple, si et vols adherir a l'avaluació única amb la figura del tutor això canviaria. I de que serveix passar una enquesta al final de l'assignatura perquè l'avaluem si després no veiem que es modifiquin els plans docents..? perquè amb el pas del anys te n'adones. És una universitat abandonada (la majoria ho corrobora: sí).</i></li> </ul> </li> <li>• <b>No ho sé, desconec el PAT.</b></li> </ul>
<p><b>6. Creus que el compromís acadèmic dels professors repercuteix en el compromís dels alumnes? Com?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sí, totalment d'acord</i></li> <li>• <i>No</i></li> <li>• <i>Depèn.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sí, totalment d'acord (100%)</b></li> </ul>
<p><b>7. Creus necessari que els alumnes tinguin un tutor/a de referència? Per què?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sí, molt. Per fomentar el diàleg, la conversa amb l'alumne i donar-li suport.</i></li> <li>• <i>Depèn; sí i no. És a dir; depèn del model del tutor que es fomenti, la seva implicació i que ho realitzi correctament.</i></li> <li>• <i>No es del tot necessari. Els alumnes ja ens dirigim al professor quan es necessari.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sí, molt. Per fomentar el diàleg, la conversa amb l'alumne i donar-li suport (100%).</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>AP21 (dona): Sí, totalment d'acord</i></li> <li>○ <i>AP22 (dona): Si, si us plau!</i></li> <li>○ <i>AP23 (home): Perquè si la tutora que tenim de referència no contesta, almenys tenir-ne un altre que contesti.</i></li> <li>○ <i>AP24 (dona): Hi ha una desinformació de recursos brutals, perquè jo sé que la universitat en té però no se'ns informa. Per exemple, quan m'he trobat amb companys de 1r encara veig que els hi passa com a mi, que no saben com funciona la universitat; no saben què són els grups.. què és grup A-B, se'ls solapen els horaris... i no saben que fer.</i></li> </ul> </li> </ul>

<p>8. Quins canvis creus que s'haurien de fer a nivell curricular, docent, institucional, etc. per augmentar el vostre compromís acadèmic (dels estudiants de la Menció d'Educació Musical)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reformular el pla d'estudis de la menció d'ed. Musical.</b> <i>Entre altres, que incloguin un espai dins l'horari docent per orientar als alumnes.</i></li> <li>• <b>Reformular el PAT, que inclogui un espai dins l'horari docent per orientar als alumnes.</b></li> <li>• <i>Docència del professorat: més rigor i competència.</i></li> <li>• <i>Promoure la participació dels estudiants al campus mitjançant activitats musicals.</i></li> <li>• <i>Els canvis <b>no són del tot necessaris</b>: degut a que els estudiants de la menció de música s'impliquen molt.</i></li> <li>• <i>No ho sé.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reformular el pla d'estudis de la menció d'ed. Musical.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AM2 (dona): <i>Jo crec que l'últim any totes les assignatures del pla d'estudis haurien de ser de la menció. I fer pràctiques a l'escola de la nostra menció perquè és del que acabarem treballant.</i></li> <li>○ AM3 (dona): <i>Que els treballs es poguessin aplicar en un altre context acadèmic com concursos de treballs d'innovació o treballs sobre música. Tindria més sentit que com els realitzem ara, amb l'objectiu d'obtenir una nota final de l'assignatura. I així tindriem una motivació externa. <i>Que els treballs estiguin aplicats a algun lloc "real", és a dir, fer un treball una finalitat concreta, i no perquè ho diu el mestre i que s'acabi amb només una nota de l'assignatura... sinó que serveixin d'algo. Per exemple, si hi haguessin concursos de treballs d'innovació o treballs sobre música... on el mestre estigués assabentat els podríem inscriure i presentar el treball. I així tindriem una motivació des de fora.</i></i></li> <li>○ AM4 (dona): <i>A banda de realitzar les pràctiques a nivell individual, seria interessant incloure dins de les assignatures de la pròpia menció la visita a escoles amb tot el grup classe, per després fer debat entre tots i analitzar-ho en grup. Així ens podem enriquir dels diferents punts de vista dels nostres companys, i això ens ajudaria a millorar la pràctica educativa. <i>Perquè jo em puc enriquir de les observacions dels meus companys.</i></i></li> <li>○ AM5 (dona): <i>Trobo a faltar en la menció de música (i també en altres assignatures de la carrera) que quan hem de programar unitats didàctiques o projectes no ens haguem d'imaginar nosaltres el context sinó que la universitat ens ofereixi contextos reals d'alumnes. I així poder adequar les activitats als alumnes. <i>Perquè és el que ens trobarem en el nostre dia a dia.</i></i></li> <li>○ AM6 (dona): <i>Estic d'acord; ens haurien de donar recursos pràctics en la realització de les unitats didàctiques. <i>Que les unitats didàctiques s'apliquin a un grup específic de nens i nenes, amb les seves característiques (pertinents) i així nosaltres sabem perquè ho fem (programem amb una finalitat).</i></i></li> </ul> </li> </ul>
---	---

<p><b>9. Des del Pla d'Acció Tutorial, quines funcions concretes es duen a terme des de l'educació musical que incideixin directament en el vostre compromís acadèmic? A quines s'hi destina més temps?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>No es duen accions actualment perquè no hi ha un PAT.</i></li> <li>• <i>Es destina més temps a la prova d'accés que en el seguiment de les assignatures de la menció.</i></li> <li>• <i>No ho sé, desconec el PAT.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>No es duen accions actualment perquè no hi ha un PAT.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AM2 (dona): <i>Jo no conec cap funció concreta.</i></li> <li>○ AM3 (dona): <i>Personalment no he vist res concret en relació al PAT. Sí que veig que alguns docents t'acompanyen a títol personal en la resolució d'alguns temes, però és puntual i ho fan perquè volen. Però no perquè hi hagi un tutor/a específic a la menció de música on puc anar a .</i></li> <li>○ AM4 (dona): <i>No, tampoc, no reconeixem cap PAT de música. No ens hi hem trobat i no sabem si existeix o no.</i></li> <li>○ AM6 (dona): <i>Aquesta acció tutorial més concreta... és fluixeta.</i></li> </ul> </li> <li>• <b>Només es posen en contacte amb el coordinador per temes relacionats amb la prova d'accés de la menció, i no en el seguiment de les assignatures de la menció</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ AM2 (dona): <i>Només he parlat amb la coordinadora pel tema l'accés a la menció, i ja està, és l'únic que conec.</i></li> <li>○ AM3(dona): <i>Personalment, he tingut contacte directe amb la coordinadora en l'accés a la menció però tot era basat amb la informació general que podia haver-hi en relació amb la menció, res individualitzat.</i></li> <li>○ AM5 (dona): <i>Jo anava perduda en la prova d'accés de la menció i vaig haver de buscar per la web perquè no sabia en que consistia la prova, ni quan havia de ser, ni res. Crec que es parla massa poc de les mencions.</i></li> <li>○ AM6 (dona): <i>Cert, tot i que ens van fer una reunió general per parlar de totes les mencions però hi havia tanta gent i tantes preguntes per contestar que va ser molt complicat demanar per la teva menció. També hi havia errades en el power que ens van presentar i que estava a la web on no coincidien les dates i vaig haver de posar-me amb contacte amb la coordinadora. I no hagués calgut si hagués estat ben fet.</i></li> <li>○ AM5 (dona): <i>Sí, a la reunió general sobre les mencions les preguntes eren per contestar casos concrets i s'hauria de fer una reunió per menció.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>A la pregunta de l'entrevistador: Us agradaria que hi fos? Totes responen: <i>sí, ens agradaria que hi fos.</i></p>
---	--

