

Relación del *engagement* académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología*

Relation between Academic Engagement and academic and affective characteristics of dental students

MSc. Mariela Parada Contreras^I, MSc. Cristhian Exequel Pérez Villalobos^{II}

^I Universidad San Sebastián, sede Osorno. Chile.

^{II} Universidad de Concepción. Chile.

RESUMEN

Dada la relación del *engagement*, un tipo intenso de compromiso, con el desempeño en contextos laborales y educacionales, así como su importancia como factor motivacional en la formación de estudiantes autónomos, el presente estudio analiza qué características académicas y sociodemográficas se asocian con él. Para esto se encuestó a 109 estudiantes de Odontología de una universidad privada, aplicándoseles la *Utrecht Work Engagement Scale Student*, el Cuestionario de satisfacción académica y un cuestionario sociodemográfico, además de recabar datos de sus fichas académicas. Los resultados muestran que los estudiantes con un mayor *engagement* global eran mujeres, quienes ingresaron con mayores puntajes en Matemáticas, llevaban más tiempo en la universidad, tenían mejores calificaciones y los más satisfechos con la carrera. Las relaciones en los dos factores del instrumento difieren de las anteriores, pero apuntan a la importancia de las prácticas clínicas y la experiencia estudiantil en el desarrollo del *engagement*.

Palabras clave: *engagement*, motivación para los estudios, enseñanza superior, estudiantes de odontología, educación dental.

ABSTRACT

Given the relationship of engagement - an intensive type of commitment - and the performance in work and educational settings as well as the importance of

engagement as a motivational factor for the formation of autonomous students, the present study analyzed the academic and sociodemographic characteristics associated to it. To this end, 109 dentistry students from a private university were surveyed by using Utrecht Work Engagement Scale Student, the academic satisfaction questionnaire and a sociodemographic questionnaire in addition to collecting data from their academic records. The results showed that those students with greatest global engagement were women, who entered the university with the highest scores in Mathematics, stayed longer at the university, had better marks in general and were the most satisfied with their career. The relationships in the two factors of this instrument differed from the previous ones, but pointed to the importance of clinical practices and of the student's experiences for the development of engagement.

Keywords: engagement, motivation for studies, higher education, dentistry students, dental education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Educación Superior debe encarar una serie de desafíos, fruto de la complejidad y dinamismo de la sociedad, así como de la necesidad de responder a nuevas tendencias, tales como el uso continuo de herramientas tecnológicas y los requerimientos por una educación continua y de calidad.¹

Ante estos cambios, la educación superior se ha reorientado desde un foco en la entrega de conocimiento a uno centrado en la adquisición de competencias que permitan al futuro profesional desempeñarse de forma óptima en un mundo globalizado.² Debido a esto los enfoques curriculares tradicionales han cedido protagonismo al enfoque constructivista, que concibe el conocimiento, no como copia de la realidad preexistente, sino que como parte de un proceso dinámico e interactivo que requiere de la participación activa del estudiante, y donde este adquiere un rol fundamental en la adquisición y formación de su profesión.^{3,4}

En esta línea, los procesos formativos sobre todo en educación superior están tendiendo hacia una orientación andragógica donde se reconoce en el estudiante su autonomía y su capacidad de dirigir el sentido de su aprendizaje, y donde el profesor pasa de ser un transmisor de la información a ocupar un rol de facilitador, otorgando mayor énfasis a la opción de que el estudiante elija sus propios requerimientos.⁵

Otro cambio importante en los lineamientos de los procesos enseñanza aprendizaje es el auge del modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, que promueve que para lograr respuestas laborales competentes es preciso que el programa formativo elaborado por una escuela favorezca en el estudiante la integración de conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes y valores, es decir, el desarrollo de competencias.⁶

Todos estos cambios plantean a las instituciones de Educación Superior el desafío de diseñar y proponer modelos y/o situaciones de aprendizaje, que propicien al máximo el desarrollo de los individuos, que potencien sus capacidades para enfrentar la vida de forma constructiva, crítica, reflexiva, con autonomía,

autogestión, de forma tal que se creen las bases para su constante crecimiento personal y autoperfeccionamiento.⁷ En este sentido, se busca un egresado que más allá de ser un especialista, se convierta en una persona más capaz, autónoma y con crecimiento personal: un sujeto activo, con un desarrollo integral que puede ser puesto de manifiesto en todas sus esferas de actuación dentro de la vida cotidiana, garantizando su éxito profesional, familiar, intelectual y social.⁸

En línea con lo anterior, el modelo contenidista tradicional en la actualidad ha cambiado por un modelo más complejo que espera que los futuros profesionales desarrollen competencias en su proceso formativo, lo que busca enfrentar una mayor complejidad del escenario laboral y que incluye los aspectos procedimentales, pero ante todo actitudinales, que fueron dejados de lado, por los modelos curriculares anteriores, reconociéndose dentro de los aspectos actitudinales la relevancia de la motivación del estudiante en su aprendizaje y en su camino a ser un profesional de calidad.⁹

El rol del perfeccionamiento continuo

Junto con este escenario y frente a los continuos cambios que ocurren hoy en día en la sociedad, aparece también una mayor presión hacia los profesionales, a quienes se les atribuye una mayor responsabilidad en su perfeccionamiento. Al mismo tiempo, la difusión de la literatura psicoeducativa y la investigación internacional, en nuevas temáticas como la metacognición y las actuales políticas educativas y culturales, apoyan el aprendizaje permanente como un factor fundamental para la promoción de una sociedad del aprendizaje.¹⁰

Así, considerando que el conocimiento se genera constantemente y las exigencias laborales aumentan, los profesionales están forzados al desarrollo continuo en su área, sobre todo en carreras de la salud, donde los cambios epidemiológicos, sociodemográficos y de percepción de la sociedad, además de los avances en procedimientos y nuevas tecnologías demandan una adecuada y constante preparación de los profesionales.^{11,12}

Es así como los profesionales de hoy en día, deben estar capacitados para aprender a lo largo de toda su vida profesional y ser capaces de adquirir nuevos conocimientos y habilidades de forma rápida, considerando la insuficiencia del pregrado que no entregaría más de un 10 % de los aprendizajes laboralmente relevantes, y que obligan a los estudiantes a obtener el 90 % de los conocimientos laboralmente esenciales luego de recibir el título.¹¹

Esto hace que en toda profesión del área de la salud, el profesional deba desarrollar un nivel suficiente de autonomía que le permita aprender a lo largo de toda su vida profesional, y le facilite adquirir eficientemente nuevos conocimientos y habilidades para beneficio de sí mismo y de la sociedad en que trabaja.¹³ Su importancia es tal, que la Federación Mundial de Educación Médica y varias escuelas de Medicina en el mundo han promovido explícitamente que el aprendizaje autónomo debe incluirse en la formación profesional y que su nivel de desarrollo debe ser evaluado, ya que sería la pieza clave para la actualización de los programas de pre y posgrado.¹⁴

Pero lograr aprender autónomamente no es fácil y requiere que la persona maneje estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo. Más allá, el aprendizaje autónomo en una competencia multidimensional que involucra factores del alumno, pero también de sus docentes, del sistema educativo e inclusive, de la cultura donde este aprende.¹⁵

Aunque hay consenso en lo anterior, las investigaciones sobre autonomía y autorregulación en el aprendizaje se han concentrado en el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas, con un menor interés sobre otros aspectos, como por ejemplo, la forma en que los estudiantes controlan su propia motivación, emociones y comportamientos para una mayor implicación y desempeño académico. Esto, pese a que son elementos esenciales para la autonomía y que además se asocian al bienestar académico de los estudiantes.⁷ A Por lo demás, se contradice con la importancia de los aspectos motivacionales en la autorregulación, que se evidencia en que el deseo por aprender es una dimensión que aparece persistentemente en los estudios sobre aprendizaje autodirigido como muestran los realizados en estudiantes de Medicina Enfermería en Australia¹⁶ y otros desarrollados en Chile en estudiantes de Medicina.¹⁴

El engagement académico: aspecto motivacional de la autorregulación

Entre los aspectos motivacionales que influyen en el desarrollo de un aprendizaje autónomo, ha sido ampliamente identificado el papel que juega la orientación motivacional en el desempeño académico, es el *engagement* académico una dimensión ampliamente estudiada.¹⁷ El *engagement*, término inglés para identificar un tipo intenso de compromiso con la ocupación, corresponde a un estado psicológico que se manifiesta mediante una sensación de bienestar que presentan los estudiantes frente a un determinado desafío académico relacionado con los estudios,¹⁸ el cual esencialmente implicaría un deseo inherente a las personas por contribuir con algo de valor a la labor que desempeñan. Así, el *engagement*, inicialmente estudiado en contextos laborales, se referiría a la energía y pasión que los trabajadores tienen con su lugar de trabajo, pero se ha traducido posteriormente a otros contextos ocupacionales como los estudios.¹⁹⁻²²

Su origen se encuentra en el *burnout*, o síndrome de estar quemado, considerado su opuesto conceptual,¹⁸ que implicaría un estado mental persistente, negativo, que incluiría una combinación de agotamiento emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención a los usuarios, en donde el agotamiento emocional sería la principal característica.

Se habla de usuarios, porque inicialmente fue estudiado como un trastorno laboral específico de las carreras de la salud, pero luego se amplió el concepto para todo tipo de profesionales y grupos ocupacionales, sin restringirlo solamente a aquellas profesiones donde se presta un servicio a la gente.^{20,21} Así, se empezó a hablar de *burnout* académico, pues los estudiantes pueden alcanzar niveles de agotamiento emocional, despersonalización y falta de eficacia o sensación de incompetencia respecto a las actividades académicas.²⁰

Sin embargo, las perspectivas de la psicología positiva han permitido dar otra mirada al estudio del *burnout*, centrándose principalmente en su concepto opuesto, identificado como *engagement*.²³ Precisamente en la actualidad *Schaufeli* y otros definen el *engagement* como un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicancia laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión). Se le caracteriza como un estado afectivo y cognitivo, más persistente, no focalizado en un objeto o situación particular.^{20,22}

Respecto a sus dimensiones, el vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se estudia, y el deseo de invertir esfuerzo en las actividades académicas que se están realizando, incluso cuando aparecen

dificultades. La dimensión de dedicación, describe una alta implicación académica, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío por los estudios. Y la dimensión de absorción, apunta al estado que se experimenta cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, experimentando que el tiempo se pasa volando y se tienen dificultades al momento de desconectarse lo que se está realizando, ello como consecuencia a que se está en un estado de alto disfrute y concentración.^{18,24}

Para la evaluación del *engagement* en el área laboral, en distintos países como España²⁵ y Sudáfrica²⁶ se utiliza la escala de bienestar laboral o *Utrecht Work Engagement Scale* de Schaufeli, UWES, del año 2002.¹⁸

Para la evaluación del *engagement* académico se utiliza una adaptación del UWES utilizado en el ámbito laboral: el UWES-S o UWES-Student del cual existen dos versiones del cuestionario, uno de 9 ítems y uno de 17 ítems.²⁰

El cuestionario de 17 ítems, UWES-S 17, tiene estudios de validez en Chile en estudiantes universitarios de diferentes carreras, con una estructura de dos factores representada por las dimensiones de Involucramiento en los estudios y Satisfacción con los estudios. Aunque difiere de la propuesta de tres factores de Schaufeli, el Involucramiento podría relacionarse con las escalas de vigor y dedicación y la Satisfacción, con el factor de absorción.²⁰

Por otra parte, el cuestionario de 9 ítems que se logró seleccionando 3 reactivos del instrumento original por cada factor originalmente propuesto por Schaufeli, tiene estudios de validez en estudiantes de psicología de Chile, provenientes de dos universidades de Concepción, el cual demuestra que el instrumento mediría 2 factores, y no los 3 factores propuestos por Schaufeli, siendo estos: la Predisposición a estudiar y la Satisfacción por los estudios,¹⁸ que serían equivalentes a los factores de Involucramiento y Satisfacción identificados en el estudio anterior.

Engagement y factores asociados

Los estudios que han abordado factores asociados al *engagement* en ambientes de trabajo y no educacionales, han encontrado que un mayor nivel de *engagement* se relaciona con un mejor desempeño,²⁷ mayor satisfacción con las tareas que se realizan y mayor compromiso con la organización.²⁸ También se vincularía a una motivación intrínseca, expectativas de autoeficacia, optimismo y autoestima más elevados que los demás.²⁹

El *engagement* en los estudiantes ha mostrado relación con la edad, el nivel cursado, la opción de elección de la carrera, la autoeficacia, la autoestima, el sexo, el nivel socioeconómico, la inteligencia emocional y el perfeccionismo.^{20,22}

Respecto a la edad y al curso, la evidencia señala que a mayor nivel académico cursado, se manifiestan mayores niveles de cinismo, menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción, lo que podría interpretarse como un desencanto del estudiante durante la etapa de socialización con la universidad.^{20,22} Pese a esto, se evidencia una correlación directa aunque débil entre la edad y los niveles de *engagement*.²⁰

En cuanto al nivel socioeconómico, este influye significativamente en el interés, motivación y compromiso que presentan los estudiantes hacia el aprendizaje, no

obstante, en ninguno de los estudios realizados al respecto en México y Chile, se especifica la relación entre ambas variables, la que debería ser directa.²⁰

En relación con el *engagement* y las diferencias de sexo de los estudiantes, se ha demostrado que las mujeres muestran mayores niveles de dedicación que los hombres. Pero existen estudios en España que no encontraron diferencias entre los niveles de *engagement* entre universitarios hombres y mujeres.^{20,30}

En cuanto a la satisfacción, refiriéndose a esta como al grado de satisfacción con la carrera, con la facultad y con la universidad, existe una correlación significativa y positiva del vigor, la dedicación y la absorción con la satisfacción frente a los estudios. Además, en el estudio de Parra 2011,³⁰ la satisfacción se conceptualizó como una dimensión del *engagement*.

Otra variable que se ha asociado positivamente con las dimensiones del *engagement* es la inteligencia emocional,³⁰ favoreciendo un mejor afrontamiento del estudiante a situaciones estresantes, dentro de la cual se identifican actitudes personales y sociales como la empatía y la motivación.³¹ Según un estudio de Morales, cuyo objetivo era medir el grado de empatía y motivación en estudiantes de Odontología de una universidad tradicional, se comprobó que el nivel de empatía y motivación de los estudiantes, no presentaba diferencias significativas según sexo.³² Hallazgo relevante considerando que los estudiantes de Odontología, durante los últimos años de la carrera de ven enfrentados a la atención directa de pacientes, factor evidenciado como de estrés y preocupación por los estudiantes, junto con la sobrecarga académica.^{33,34}

No obstante lo anterior, en un estudio realizado por Ibieta, en estudiantes de Odontología de una universidad privada y por Serrano, en una universidad tradicional, se señala que durante los últimos años de la carrera, los estudiantes se sienten más involucrados en sus responsabilidades, siendo ellos quienes aplican profesionalmente los contenidos aprendidos, además de enfrentar las consecuencias de sus actos, por lo que podrían estar más motivados.^{33,34}

Al relacionar factores académicos asociados al *engagement*, como Notas de Enseñanza Media (NEM) y puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), un estudio realizado en estudiantes de Medicina de la Universidad de Concepción, concluye que la NEM es un buen predictor de características cognitivas y actitudinales de los estudiantes, importantes para su éxito universitario, por lo que sería esperable una relación con el *engagement*, aunque esta variable no fue evaluada en ese estudio. Del mismo modo, un estudio realizado por el Comité Técnico Asesor del CRUCH, realizado en estudiantes matriculados en universidades chilenas del Consejo de Rectores, entre los años 2003 y 2006, determinó que la capacidad de la PSU matemáticas para predecir las notas de los estudiantes de 1er. año era mayor en comparación con la Prueba de Aptitud Académica (PAA) de Matemáticas y que su capacidad predictiva era similar a la determinada en el mismo estudio para la NEM.³⁵

En cuanto a las calificaciones, existen pocos estudios que correlacionan específicamente el *engagement* académico y el rendimiento académico, pero en estos se ha demostrado la relación significativa y positiva entre la satisfacción con el rendimiento académico.^{20,22} Además, las dimensiones más conductuales del *engagement* tendrían un efecto predictor importante respecto a la deserción académica.³²

Por otro lado, de manera indirecta se han identificado relaciones significativas entre bienestar psicológico y rendimiento académico, lo que generaría un círculo virtuoso

entre las variables de mayor rendimiento académico en el pasado, mayor bienestar psicológico y autoeficacia en el presente, generando un mayor rendimiento en el futuro.²⁰

Específicamente en Chile, un estudio de *Parra* con estudiantes de Medicina, utilizando el UWES-S-17, considerando las dos dimensiones identificadas en el país (Involucramiento y Satisfacción), mostró que el único predictor que resultó individualmente significativo de rendimiento académico fue la dimensión de Satisfacción del *engagement* académico, considerando el rendimiento teórico. En este estudio también se evaluó la relación con el rendimiento en actividades prácticas, sin embargo en este caso no se encontró relaciones significativas con el *engagement*.²⁰

No obstante lo anterior, el estudio del *engagement* es reciente en Chile y a nivel mundial no existen estudios en Odontología que relacionen *engagement* académico con variables sociodemográficas como sexo, origen, edad, etc., ni con variables académicas como el desempeño académico previo, la satisfacción con la carrera, entre otros. Dado que la Odontología es una de las disciplinas clásicas de las Ciencias de la Salud, y solo en Chile recibe cada año aproximadamente 3000 nuevos estudiantes, conformando unos 13 506 estudiantes en el Sistema Educativo chileno, parece necesario abordar este fenómeno dentro de los procesos formativos de esta carrera, sobre todo por las consecuencias beneficiosas que su diagnóstico o fomento pueden tener en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Ante esto, el presente estudio, financiado por el Proyecto FONDECYT Regular 1121002, busca analizar la relación del *engagement* académico de los alumnos de Odontología de una universidad privada chilena con sus características sociodemográficas y académicas.

MÉTODOS

Se realizó un estudio cuantitativo, de alcance correlacional, aplicando un diseño no experimental transversal.³⁶

Participantes: la población en estudio corresponde a estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Osorno, quienes se encontraban matriculados en marzo del 2012 entre 2do. y 6to. años de la carrera, considerando que el plan curricular de la carrera de Odontología tiene una duración de 6 años. Se excluyó a aquellos que ingresaron al 1er. año de la carrera en el periodo 2012, por no tener años de estudio finalizados. De esta forma el marco muestral quedó constituido por 133 estudiantes.

De estos, se obtuvo una muestra final de 109 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Del total de la muestra, el 52,29 % (n= 57) corresponde a mujeres y el 47,71 % (n= 52) a hombres, con edades entre los 18 y 32 años, con una media de 21,62 años (D.E. = 2,84)

Respecto al tipo de colegio de procedencia de los encuestados, el 11,03 % (n= 15) provenía de colegios particulares pagados; el 43,38 % (n= 59) provenía de colegios particulares subvencionados y el 24,26 % (n= 33) de colegios municipalizados. Dos sujetos no entregaron esta información.

Finalmente en cuanto a la prueba con que los alumnos ingresaron a la carrera, 98 de ellos rindieron la PSU (98,91 %) y 10 (9,17 %) la Prueba de Aptitud Académica (PAA), que era la prueba que se aplicaba en Chile hasta 2004. Un sujeto no entregó esta información.

Instrumentos de recolección de datos: se organizó una batería de encuestas para ser aplicada a los estudiantes, la que estuvo conformada por la Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S17), el cuestionario de satisfacción académica y un cuestionario sociodemográfico.

La UWES-S 17, fue confeccionada por *Schaufeli & Bakker*,²¹ consta de 17 afirmaciones que representan manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios. Para responder, el estudiante debe basar su respuesta de acuerdo a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo de dicha afirmación, para ello consta de 6 alternativas en formato Likert (0= ninguna vez, 1= pocas veces al año, 2= una vez al mes o menos, 3= pocas veces al mes, 4= una vez por semana, 5= pocas veces por semana, 6= todos los días). En Chile este instrumento ha sido validado en su versión de 9 ítems en estudiantes de Psicología¹⁸ y en su versión de 17 ítems en estudiantes universitarios de diferentes carreras. En esta última versión se identificaron 2 factores en Chile: Involucramiento con los estudios y Satisfacción con los estudios.³⁰

El *Cuestionario de Satisfacción Académica* es un instrumento de tamizaje de 13 ítems en formato Likert de 5 puntos, los cuales varían entre 1 (muy insatisfecho) y 5 (muy satisfecho). Este cuestionario fue construido por *Soares & Almeida* (no publicado) y evalúa el grado de satisfacción de los alumnos con su asistencia a la universidad. Si bien, la versión original de este instrumento está en portugués, en este estudio se utilizó una versión retrotraducida.

Por último, el cuestionario sociodemográfico, elaborado para la investigación consultaba por edad, sexo, procedencia, año de ingreso a la carrera, NEM y puntajes PSU o PAA, entre otros. Se usó para la descripción de la muestra y para proveer información relevante para objeto de estudio.

Adicionalmente, se tuvo acceso a la Ficha Curricular de cada uno de los integrantes de la muestra de la investigación, documento de uso interno de la Universidad a la que asistían los participantes, el cual contiene toda la información académica del estudiante. Desde ella se extrajeron datos respecto a puntajes de PSU o PAA, promedio de notas de enseñanza media NEM, colegio de procedencia y calificación promedio en las asignaturas aprobadas y reprobadas. Para el análisis de los datos se consideró la calificación obtenida en cada asignatura cuando esta fue cursada por primera vez, independiente si el ramo fue aprobado o reprobado.

Cuando se tenía un dato tanto en el cuestionario sociodemográfico como en la Ficha Curricular, se daba prioridad a esta última.

Procedimiento: a fin de acceder a los participantes se solicitó por escrito la autorización para poder llevar a cabo la investigación al Decano de la Carrera de Odontología de la Universidad San Sebastián, además de solicitar la autorización para tener acceso a las fichas curriculares de cada uno de los estudiantes. El estudio se realizó luego de obtener ambas autorizaciones.

Para la aplicación de las encuestas, se seleccionó una asignatura por nivel o año de la carrera que tuviera un alto grado de asistencia por parte de los estudiantes. En una clase de esta asignatura, los estudiantes fueron encuestados por la investigadora, solicitando autorización al docente responsable de la misma.

Previo a la aplicación de las encuestas, los estudiantes participaron de un proceso de consentimiento informado, donde se explicaban los objetivos del estudio y las condiciones de la participación solicitada, incluyendo en estas el acceso a las respuestas a los cuestionarios y sus fichas curriculares. Asimismo, se les garantizó la confidencialidad de la información y la voluntariedad de su cooperación. Una vez informados, firmaron un formulario de consentimiento informado si estaban de acuerdo con ser parte del estudio.

Análisis de los datos: los datos de las encuestas y de la Ficha Curricular fueron digitados y pareados por individuo en una planilla de datos de MS Excel. Posteriormente, esta fue importada a STATA SE 11.0 y analizada en este paquete estadístico.

RESULTADOS

Como primer análisis, se caracterizaron los niveles de *engagement* académico presentado por los alumnos, tanto en la escala general como en las subescalas de Involucramiento con los estudios y Satisfacción académica, los que se presentan en la [tabla 1](#).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los niveles de *engagement* académico presentados por los alumnos

<i>Engagement</i> académico	M	D.E	Mín	Máx
Escala general	79,16	16,38	11	101
Involucramiento académico	52,01	12,92	8	71
Satisfacción académica	27,18	4,47	4	36

n = 109

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis bivariado de los datos, evaluando la relación de los niveles de *engagement* con características sociodemográficas (sexo y establecimiento de egreso de la enseñanza media) y académicas (NEM, PSU, año de ingreso a la carrera, promedio ponderado y satisfacción con la carrera) de los estudiantes de Odontología.

En primer lugar, al comparar los niveles de *engagement* de hombres y mujeres utilizando la prueba *t* de Student para muestras independientes sobre la base de un contraste unilateral ([tabla 2](#)). Se encontró que las mujeres presentan mayores niveles de *engagement* académico general (en la escala general) y de Satisfacción académica. No obstante, no existen diferencias significativas asociadas al nivel de Involucramiento en los estudios.

Al comparar los niveles de *engagement* según el tipo de establecimiento del que egresaron de enseñanza media, utilizando el estadístico ANOVA de un factor, se identificó que no había diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados en ninguna de las escalas ([tabla 3](#)).

Tabla 2. Comparación de los niveles de *engagement* académico de los alumnos y alumnas

<i>Engagement</i> académico	Hombre		Mujer		T
	M	D.E	M	D.E.	
Escala general	76,44	18,85	81,63	13,46	-1,67*
Involucramiento académico	50,12	14,16	53,74	11,54	-1,47
Satisfacción académica	26,44	5,34	27,86	3,40	-1,67*

n = 109; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Tabla 3. Comparación de los niveles de *engagement* académico, según el tipo de colegio de egreso

<i>Engagement</i> académico	Municipalizado	Particular subvencionado	Particular pagado	F
	M (D.E.)	M (D.E.)	M (D.E.)	
Escala general	82,6 (12,9)	78,8 (17,3)	71,9 (18,7)	2,24
Involucramiento académico	54,8 (10,0)	51,6 (13,7)	46,8 (15,0)	2,00
Satisfacción académica	28,2 (3,8)	27,1 (4,7)	25,1 (4,9)	2,40

n = 109; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

A continuación se evaluó la relación de los niveles de *engagement* con los puntajes PSU de ingreso a la carrera y el promedio de notas de enseñanza media (NEM), utilizando el coeficiente de correlación de Pearson (tabla 4). A continuación, se presentan los resultados considerando solo a los 96 alumnos que rindieron la prueba PSU de Lenguaje (PSUL) y PSU de Matemáticas (PSUM), eliminando a aquellos que ingresaron a través de la PAA. Al hacerlo solamente se encontró una relación directa con tamaño del efecto medio entre el nivel de *engagement general* (escala general) y el puntaje obtenido en la PSUM.

Tabla 4. Relación de los niveles de *engagement* con los puntajes PSU y el promedio NEM de los estudiantes de Odontología

<i>Engagement</i> académico	NEM	PSUL	PSUM
Escala general	0,15	0,15	0,17*
Involucramiento académico	0,01	0,02	-0,03
Satisfacción académica	-0,07	-0,08	-0,01

n = 96; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

De manera separada se analizó a los 44 casos que rindieron la PSU de Ciencias, PSUC. La relación entre el desempeño de esta prueba y los obtenidos en la escala general y las subescalas del UWES-17 S mostraron que no había relaciones estadísticamente significativas en ninguno de los casos.

Ulteriormente, para evaluar la relación entre los años cursados en la carrera de Odontología y los niveles de *engagement* académico, se compararon los puntajes obtenidos en la escala UWES-17 S de las distintas cohortes de la carrera. No obstante, había una cantidad muy pequeña de estudiantes ingresados entre 2003 y 2006 (menos de 5 casos por año), ya que estos llevan más de 6 años cursando la carrera y es este el tiempo de duración programado. Debido a esto, se decidió agrupar a los sujetos que ingresaron entre los años 2003 y 2007, generando un grupo de 28 participantes. De esta forma, se logró comparar 5 cohortes de ingreso de participantes, utilizando la prueba ANOVA de un factor, encontrando diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones del *engagement* (tabla 5).

Tabla 5. Comparación de los niveles de *engagement* académico, según el año de ingreso

<i>Engagement</i> académico	2003-07	2008	2009	2010	2011	F
	M (D.E.)	M (D.E.)	M (D.E.)	M (D.E.)	M (D.E.)	
Escala general	85,8 (10,3)	84,0 (8,7)	73,2 (20,3)	69,3 (20,0)	81,9 (14,2)	4,71***
Involucramiento académico	57,8 (8,1)	56,1 (6,9)	47,5 (15,2)	44,0 (15,6)	53,2 (12,2)	5,00***
Satisfacción académica	28,0 (2,8)	27,8 (2,4)	25,8 (6,3)	25,3 (5,8)	28,9 (2,7)	2,71*

n= 109; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Para identificar las diferencias específicas, se utilizó la prueba *pos hoc* HSD de Tukey. En el caso de la escala general de *engagement* académico y la subescala de Involucramiento académico, esta prueba encontró que los alumnos ingresados en el periodo 2010 presentaban un nivel, en ambas variables, estadísticamente inferior a los alumnos matriculados en el periodo 2003-2007 y los alumnos matriculados en 2008. No obstante, en cuanto a los niveles de Satisfacción académica, la prueba de Tukey identificó diferencias significativas, donde los ingresados en 2011 presentaron niveles de satisfacción mayor que los ingresados en 2010.

Posteriormente, para evaluar la relación entre los niveles de *engagement* de los alumnos y su rendimiento académico, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson en base a un contraste unilateral para analizar la correlación de las puntuaciones del UWES-S 17 con el promedio ponderado de los alumnos al año 2011. Los resultados de esto mostraron que el promedio ponderado solo correlacionaba con el puntaje global del UWES, $r(107) = 0,22$; $p < 0,05$, y con la escala de Involucramiento académico, $r(107) = 0,24$; $p < 0,01$. No se encontró una correlación estadísticamente significativa con la escala de Satisfacción académica, $r(107) = 0,11$; $p = 0,24$.

Finalmente, al evaluar la relación entre los niveles de *engagement* académico y los puntajes del Cuestionario de Satisfacción Académica de Soares y Almeida,

utilizando el coeficiente de correlación de Pearson en base a un contraste unilateral, se encontró que esta última variable presentaba correlaciones directas con tamaño del efecto grande con la escala general de *engagement*, $r(107) = 0,53$; $p < 0,01$, y con la escala de Involucramiento con los estudios, $r(107) = 0,53$; $p < 0,01$.

Mientras que tenía una correlación directa con tamaño del efecto medio con la escala de Satisfacción académica, $r(107) = 0,40$; $p < 0,01$.

DISCUSIÓN

Los resultados, en síntesis, mostraron que los estudiantes con un mayor *engagement* global (escala general) eran mujeres, quienes ingresaron con puntajes PSUM más altos, alumnos ingresados hace 5 años o más, quienes tenían mayores calificaciones ponderadas hasta el momento y los más satisfechos con la carrera. Por su parte, los estudiantes más involucrados con sus estudios eran los ingresados hace 5 años o más, quienes tenían mayores calificaciones ponderadas en la carrera y los que estaban más satisfechos con esta. Por último, los estudiantes más satisfechos con sus estudios eran mujeres, alumnos de 1er. año y los más satisfechos con el programa cursado.

Analizando las variables asociadas al *engagement*, una a una, en primer lugar al comparar el nivel de *engagement* académico entre mujeres y hombres, las mujeres presentaban un mayor nivel de *engagement* académico en general y mayor Satisfacción académica. Sin embargo, no se identificaron diferencias asociadas al nivel de Involucramiento en los estudios, lo que implica que las mujeres se sienten más agradadas e inspiradas por sus estudios que los hombres, pero no se sienten con más energía y resistencia mental que estos mientras están estudiando. Esto podría deberse a que durante el transcurso de los años de la carrera de Odontología los estudiantes se encuentran sometidos a distintas situaciones de estrés, entre las cuales tienen un protagonismo particular las tareas referidas a la atención de pacientes.^{33,34} Ante este tipo de estrés, asociado al cuidado del otro, es esperable que las mujeres presenten mayores niveles de empatía y por tanto se sientan más cómodas y mejor adaptadas en estas situaciones de estrecha interdependencia.³¹ De esta forma, las mujeres podrían experimentar un mayor nivel de disfrute (o un menor nivel de desagrado) que los hombres, asociado a las exigencias propias de una carrera de este tipo, que implica una vinculación constante con las personas. No obstante esto, el Involucramiento en los estudios no requiere ser distinto entre mujeres y hombres, ya que ambos deben enfrentar exigencias y tareas similares.

En relación con el nivel de *engagement* académico y su vínculo con el desempeño académico preuniversitario de los estudiantes, evaluado a través de la NEM y los puntajes PSU, el haber encontrado únicamente una relación con la PSUM, fue inesperado considerando otro estudio donde se establece que la NEM es un mejor indicador de características cognitivas y actitudinales de los estudiantes,³⁵ no obstante el estudio citado fue realizado en estudiantes de Medicina y no de Odontología. Por otro lado, la relación encontrada con la PSUM, sería esperable si se considera que dentro del sistema educacional chileno se le atribuye un mayor nivel de exigencia a las asignaturas matemáticas, por lo que se espera que quienes presentan un mayor compromiso con sus estudios tengan a su vez mejor desempeño en un área de alta exigencia como esta.

Con respecto al nivel de *engagement* académico y los años cursados en la carrera de Odontología se encontró que los estudiantes que están más comprometidos en general y más involucrados en sus estudios son los de últimos años. Resultados esperables, ya que los estudiantes de cursos superiores y específicamente los dos

últimos años se encuentran en una etapa clínica de la carrera, donde son ellos quienes otorgan atención odontológica a los pacientes y deben enfrentar directamente las consecuencias de sus actos y la aplicación profesional de todos los contenidos que han aprendido, por lo que estarían impelidos a asumir una mayor responsabilidad sobre sus conductas, lo que los haría involucrarse más y estar más motivados.^{33,34}

Además, los estudiantes de último año de la carrera, como se mostró en un estudio realizado en estudiantes de Odontología chilenos, presentan una alta motivación, a consecuencia de su nueva perspectiva académica,³¹ siendo esto consecuente con otros estudios realizados en estudiantes de Odontología de 4to. año, donde ellos evalúan positivamente el poder empezar a participar en el proceso formativo clínico, además de considerar que este les permite alcanzar niveles adecuados de aprendizaje.³³

Empero, en cuanto a los niveles de Satisfacción académica, los estudiantes ingresados el año 2011 presentaron niveles de satisfacción mayor que los ingresados el 2010, lo que puede estar relacionado con las expectativas que tenían antes de ingresar a la carrera,²⁰ ya que durante el 1er. año, el estudiante está relacionándose por primera vez con un nuevo ambiente académico. Sin embargo, en un estudiante que ya ha estado 2 años en ese medio pueden haber surgido nuevas inquietudes, intereses y experiencias que los hacen ser más analíticos. Esto concuerda con *Serrano*,³⁴ quien refiere que, con el tiempo, los estudiantes de Odontología al igual que los de otras disciplinas de la salud, se vuelven más críticos del sistema y evalúan peor el clima académico, lo que podría estar asociado a una menor satisfacción.

En cuanto al tipo de establecimiento de egreso de los estudiantes, este no mostró asociarse a diferencias en ninguna de las dimensiones de *engagement*. No obstante lo anterior, la evidencia en Chile demuestra que la variable socioeconómica influye de manera significativa en el interés, motivación y compromiso que presentan los estudiantes hacia el aprendizaje.³⁰ La discrepancia entre esta investigación y esos estudios podrían deberse a que, al obtenerse los presentes resultados en alumnos de Osorno, ciudad pequeña de menos de 200 mil habitantes, las diferencias entre grupos socioeconómicos asociadas al tipo de establecimiento no serían tan profundas como en urbes más grandes como Santiago o Concepción, que son donde se han realizado estudios al respecto.

Al relacionar el grado de *engagement* de los estudiantes y el rendimiento académico, los resultados mostraron que el promedio ponderado únicamente correlacionaba con el puntaje global del UWES y con la escala de Involucramiento. No se encontró una correlación estadísticamente significativa con la escala de Satisfacción, lo que es esperable ya que el involucramiento es activo, e incluye actividades y esfuerzo asociados al estudio y no sólo una emoción positiva al respecto. Esto, aunque discrepa con los resultados encontrados por *Parra* en Chile,²⁰ es coincidente con un estudio de *Archambault*, quien demostró que las dimensiones más conductuales del *engagement* tenían un efecto predictor importante sobre la deserción académica, mientras que las dimensiones afectivas y cognitivas de esta variable no tenían esta influencia.³² Esto indicaría que un buen estudiante de la carrera de Odontología requiere estar activamente involucrado en su proceso de aprendizaje, siendo capaz de traducir a conductas concretas aquellas emociones positivas asociadas a su carrera.

Por último, al evaluar la relación entre los niveles de *engagement* académico y los niveles de Satisfacción con la carrera, esta última correlacionó con las tres puntuaciones del UWES-S 17, aunque menos intensamente con la dimensión de

Satisfacción académica. Respecto a este último caso, pese a que ambas escalas llevan nombres similares, su menor relación apoyaría el hecho de que la satisfacción evaluada en el UWES como parte del *engagement* académico, evalúa el nivel de agrado asociado al acto de estudiar y no al agrado con el programa de estudio y la institución, lo que sí estaría identificado en la escala de Soares y Almeida. Esto remarca el hecho de que el placer por estudiar, en general, parece ser un fenómeno más estable y no estrechamente vinculado con la satisfacción específica con la carrera que se está estudiando, aunque obviamente y como el estudio lo demuestra, no son factores absolutamente independientes. Empero, qué tan satisfecho esté el estudiante sí va a asociarse de manera más estrecha con el nivel de esfuerzo y energías que se dedique a los estudios.

Antes de seguir, es necesario reconocer que el haber realizado el estudio solo con estudiantes de una universidad privada es una limitante del estudio, pues sus resultados no son necesariamente generalizables a las universidades chilenas tradicionales. No obstante, cabe señalar que aproximadamente el 70 % de los programas de Odontología de Chile se dictan en casas de estudio privadas.

Al mismo tiempo, el haber realizado la investigación en una ciudad de menos de 155 000 habitantes, puede entregar resultados que serían diferentes a los que se encuentren en los principales centros universitarios del país, pero a la vez es una ventaja ya que casi todas las investigaciones se llevan a cabo en ciudades de mayor desarrollo universitario. De esta manera, el presente estudio permite reflejar un escenario poco estudiado pero que cada vez está creciendo con más fuerza en el contexto de la educación superior chilena.

De cara a los resultados, se recomienda continuar el estudio del *engagement* académico en estudiantes de Odontología, identificando directamente su relación con el nivel socioeconómico, aspecto que sólo se abordó tangencialmente en este estudio. Asimismo, puede ser relevante evaluar su relación con el nivel de estudio de los padres y la existencia de otras responsabilidades en los alumnos (trabajo, paternidad, problemas de financiamiento de los estudios). Y en último caso, pese a que se asume que este es un constructo estable, parece necesario analizar el efecto potencial que el contexto educativo, como el clima y las prácticas pedagógicas, pueden tener en el *engagement* académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Hernández AC. Los desafíos de la docencia universitaria. Revista Educación de la Universidad de Costa Rica. 2002;26(2):117-24.
2. González J, Wagenaar R, Beneitone P. Tuning-America Latina: un proyecto de las Universidades. Revista Iberoamericana de Educación. 2004;35:151-64.
3. Garzón C, Vivas M. Una didáctica constructivista en el aula universitaria. Revista Venezolana de Educación. 1999;3(5):1-5.
4. Díaz F, Arceo B, Hernández G. Constructivismo y aprendizaje significativo. Tomado de Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Bogotá: McGraw Hill; 1999.
5. Fasce E. Andragogía. Rev Educ Cienc Salud. 2006;3:64.

6. Pales J. Planificar un currículo o un programa formativo. *Educ Med.* 2006;9(2):59-65.
7. Gaeta M. Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP.* 2006;9(1):1-8.
8. Castellano S, Quinteros C, Escudero L. La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación.* 2009;47(7):1-10.
9. Serrano J, Pons M. El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 2011; [citado: 23 de junio de 2013]13(1):1-17. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268>
10. Parra P, Pérez C, Ortiz L, Fasce E. El aprendizaje autodirigido en el contexto de la educación médica. *Rev Educ Cienc Salud.* 2010;7(2):146-51.
11. Domenjo M. El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educ Med.* 2006;9(1):11-6.
12. Fasce E, Ibáñez P. Fundamentos y práctica de la educación médica. Concepción: Universidad de Concepción; 2011.
13. Williams B. The Theoretical Links Between Problem-based Learning and Self-directed Learning for Continuing Professional Nursing Education. *Teaching in Higher Education.* 2001;6(1):85-98.
14. Fasce E, Pérez C, Ortiz L, Parra P, Matus O. Estructura factorial y confiabilidad de la escala de aprendizaje autodirigido de Fisher, King & Tague en alumnos de medicina chilenos. *Rev Méd Chile.* 2011;139(11):1428-34.
15. Pérez C. Diez consejos para promover el aprendizaje autónomo y el compromiso efectivo al enseñar contenidos complejos. *Rev Educ Cienc Salud.* 2010;7:42-8.
16. Fisher M, King J & Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ Today.* 2001;21(7):516-25.
17. Garbanzo G. Factores Asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública. *Revista Educación.* 2007;31(1):43-63.
18. Parra P, Pérez C. Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico UWES-S (Versión Abreviada), en estudiantes de Psicología. *Rev Educ Cienc Salud.* 2010;7(2):128-33.
19. Schaufeli W, Martínez I, Marques-Pinto A, Salanova M, Bakker AB. Burnout and Engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology.* 2002;33:464-81.
20. Parra P. Relación entre nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud.* 2010;7(1):57-63.

21. Salanova M, Schaufeli W, Llorens S, Peiro J. Desde el Burnout al Engagement. ¿Una nueva perspectiva? *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*. 2000;16(2): 117-34.
22. Salanova M, Martínez I, Bresó E, Llorens S, Grau R. Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*. 2005;21(1): 170-80.
23. Cuadra H, Florenzano R. El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología Universidad de Chile*. 2003;12(1):83-96.
24. Bakker A, Schaufeli W, Leiter M, Taris T. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*. 2008;22(3):187-200.
25. Menezes V, Fernández V, Hernández L, Ramos F, Contador I. Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*. 2006;18(4): 791-6.
26. Storm K, Rothmann S. A psychometric analysis of the utrecht work engagement scale in the south African police service. *Journal of Industrial Psychology*. 2003;29(4):62-70.
27. Xanthopoulou D, Bakker A, Demerouti, E. & Schaufeli W. Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2009;82:183-200.
28. Nerstad C, Richardsen A. & Martinussen M. Factorial validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian journal of psychology*. 2010;51:326-33.
29. Xanthopoulou D, Bakker A, Demerouti, E. & Schaufeli, W. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*. 2008;74:235-44.
30. Parra P. Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento teórico/práctico. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud. Concepción, Chile: Universidad de Concepción; 2011.
31. Morales S. Estudio del nivel de empatía y motivación de logro de los alumnos de la carrera de Odontología de la Universidad de Concepción. *Rev Educ Cienc Salud*. 2012;9(2):1-10.
32. Archambault I, Janos, M, Fallu J. & Pagani L. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*. 2009;32:651-70.
33. Ibieta C. Percepción de la experiencia del primer año de clínica integral en alumnos de Odontología de una Universidad privada chilena. *Rev Educ Cienc Salud*. 2012;9(2):1-8.
34. Serrano C. Diagnóstico de clima educacional, carrera de Odontología, Universidad de Concepción. *Rev Educ Cienc Salud*. 2012;9(1):43-9.

35. Pérez C, Ortiz L, Parra P. Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales de alumnos de Medicina. Rev Educ Cienc Salud. 2011;8(2):120-7.

36. Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la Investigación. 4ta. ed. Bogotá: Mc Graw Hill/Interamericana; 2006.

* Estudio financiado por el proyecto FONDECYT Regular 1121002.

Recibido: 2 de agosto de 2013.
Aprobado: 3 de agosto de 2013.

Mariela Parada Contreras. Universidad San Sebastián, sede Osorno. Pilauco s/n Osorno, Región de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: mariepar@hotmail.com