



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Dimensiones del engagement académico y su relación con el rendimiento en alumnado de Formación Profesional de grado medio y superior

Clara Isabel Fernández-Rodicio

Universidad de Vigo, España

cirodicio@uvigo.gal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8419-0670>

Laura Abellán-Roselló

Universidad Internacional de la Rioja, España

laura.abellan@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Valdemar Álvarez-González

Universidad de Vigo, España

valdemaralvarez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1642-1304>

Received: 15 November 2023 / Accepted: 10 August 2026

Resumen

El engagement académico constituye un factor clave para comprender los itinerarios educativos del alumnado y su relación con el rendimiento y la permanencia en el sistema formativo. El presente estudio analiza la influencia de las tres dimensiones del engagement (afectivo-emocional, cognitiva y comportamental) sobre el rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional de grado medio y superior. Participaron 108 estudiantes, con edades entre 18 y 56 años, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se empleó un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal y un enfoque descriptivo-correlacional. Los instrumentos incluyeron el cuestionario MOCSE-EEQ, adaptado al contexto de Formación Profesional, y la calificación final del curso como indicador de rendimiento. Los análisis realizados (correlaciones de Pearson, regresión lineal y prueba t de Student) mostraron asociaciones significativas entre las dimensiones del engagement, destacando la relación positiva entre el engagement afectivo-emocional y el cognitivo, y las relaciones negativas con la dimensión comportamental. Además, el engagement explicó una proporción moderada de la varianza del rendimiento académico, siendo la dimensión afectiva-emocional el predictor más relevante. Finalmente, se observaron diferencias significativas en función de la edad, con mayores niveles de engagement en el alumnado adulto. Estos resultados subrayan la importancia del engagement como elemento asociado al éxito académico en Formación Profesional.

Palabras clave: engagement académico; formación profesional; compromiso académico; rendimiento académico.

[en] Dimensions of academic engagement and their relationship with academic performance in students enrolled in intermediate and advanced vocational education programs

Abstract

Academic engagement is a key factor for understanding students' educational trajectories and their relationship with academic performance and persistence within the training system. This study examines the influence of the three dimensions of engagement (affective-emotional, cognitive, and behavioral) on academic performance in students enrolled in intermediate and advanced Vocational Education and Training programs. A total of 108 students aged 18 to 56 participated through non-probabilistic convenience sampling. A non-experimental, cross-sectional quantitative design with a descriptive-correlational approach was employed. The instruments included the MOCSE-EEQ questionnaire, adapted to the Vocational Education context, and the final course grade as an indicator of academic performance. The analyses conducted (Pearson correlations, linear regression, and Student's t-test) revealed significant associations among the engagement dimensions, highlighting a positive relationship between affective-emotional and cognitive engagement, and negative relationships with the behavioral dimension. Moreover, engagement accounted for a moderate proportion of the variance in academic performance, with the affective-emotional dimension emerging as the strongest predictor. Finally, significant age-related differences were observed, with adult students showing higher levels of engagement. These findings underscore the importance of engagement as a key factor associated with academic success in Vocational Education.

Keywords: student engagement; vocational training; academic commitment; academic performance.

Sumario: 1. Introducción 2. Engagement. 2.1. Engagement afectivo-emocional. 2.2. Engagement cognitivo. 2.3. Engagement comportamental o conductual. 2.4. Engagement y rendimiento académico 3. Objetivos 4 Metodología de investigación 5. Resultados 6. Discusión y conclusiones. 7. Referencias.

1. Introducción

Las políticas educativas tienen como objetivo prioritario que los jóvenes continúen su formación tras finalizar la educación obligatoria para facilitar su incorporación al mundo laboral. En España, el abandono temprano de la formación educativa siempre ha sido superior en hombres que en mujeres. En los últimos años la tasa de abandono ha ido descendiendo paulatinamente: los hombres en el año 2019 del 21,4%, bajando en 2020 al 20,2% y en 2021 alcanza el 16,7%. Respecto a las mujeres en 2019 la tasa de abandono fue del 13,0%, bajando al 20,2% en 2020 y en 2021 llegan a ser el 9,7% según las cifras del INE. En el año 2022 las cifras de tasa de abandono en la Unión Europea se mantienen por debajo con un 11,1% en hombres y 8,0% en mujeres, mientras en España ascienden en hombres al 16,5% y el 11,2% en mujeres (INE, 2022). Esto significa que la tasa de abandono escolar en España es de las más altas de Europa. Bayron-Calvo (2019) señala que la propensión a sufrir abandono escolar temprano corresponde principalmente a hombres, jóvenes extranjeros y las personas con madres que poseen estudios primarios o inferiores. Esta situación genera la necesidad de luchar para rebajar las tasas de abandono temprano educativo como objetivo clave a nivel europeo en materia de educación y formación. Las condiciones de acceso de la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) tiene un perfil de población diferente, lo que genera un menor riesgo de abandono (Navas-Saurit et al., 2021)

La desvinculación escolar comienza en la educación primaria, si bien en esta etapa es apenas perceptible, siendo en la educación secundaria donde se hace más visible. Se trata de un proceso evolutivo y progresivo de desvinculación del alumnado de su aprendizaje y del sistema educativo

debido a que su experiencia no es satisfactoria. Esta desvinculación tiene su origen en distintas fuentes, siendo la principal el comportamiento escolar del alumnado, pero sin perder de vista otros elementos cognitivos, afectivos o emocionales que se encuentran interrelacionados con el abandono escolar (Salvà-Mut et al. 2014). Asimismo, elementos ajenos al propio alumnado como el entorno social y apoyo familiar (Fernández-Rodicio, Fernández-Lopo y Abellán-Roselló, 2026) y los apoyos docentes y estímulos recibidos de éstos (Abellán Roselló, Fernández Rodicio y Reyes Suarez, 2023)., intervienen también en el proceso de abandono de la educación y la formación (Cerdà-Navarro et al., 2020).

El alumnado de Formación Profesional cursa este tipo de oferta educativa por su propia voluntad y no como una obligación (ej., la educación primaria o la Educación Secundaria Obligatoria). De hecho, las matriculaciones en los ciclos formativos de grado superior aumentan paulatinamente en los últimos años (Biel-Maeso et al. 2022) y paralelamente la tasa de empleo en el alumnado de FP también se incrementa (Féliz et al. 2022). Las perspectivas profesionales son relevantes para vincular al estudiante con la profesión estudiada, pero debe implicarse en las tareas escolares y buenas relaciones con el profesorado para reducir el riesgo de abandono. (Cerdà-Navarro, 2020).

En el trabajo Gil, Antelm-Lanzat, Cacheiro-González y Pérez-Navío (2021) destaca la existencia de una relación directa entre las habilidades de socialización del alumnado y su compromiso con los estudios.

En la actualidad los estudiantes tienen que adquirir habilidades y competencias necesarias para mejorar su aprendizaje, aspecto que se relaciona con el compromiso académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Se define el engagement como una variable esencial dentro del contexto educativo, para lograr el éxito académico y prevenir el abandono escolar (Zaff et al., 2017), convirtiéndose en clave para el desarrollo pleno de los estudiantes (Saracosti et al. 2021). Otros autores vinculan el engagement con el compromiso del alumnado con el aprendizaje: esfuerzo continuado, determinación y perseverancia en el proceso de aprendizaje (Liem et al., 2008). Por esta razón, el engagement podría definirse como la implicación, vinculación, enganche o compromiso del alumno con el desarrollo de su aprendizaje (Navas-Saurin, et al., 2021). Se trata de un concepto complejo que reúne diferentes teorías, enfoques y conceptos con el rendimiento del alumnado y con su abandono escolar. El engagement se interpreta como la implicación o vinculación del estudiante para alcanzar los objetivos académicos y está compuesto por tres dimensiones diferentes pero interrelacionadas: afectivo- emocional, cognitivo y comportamental (Cerdà-Navarro, et al., 2020). Una persona puede ser conductualmente activa, pero puede no estar involucrado ni cognitiva ni emocionalmente con la tarea (Ben-Eliyahu et al. 2018). En definitiva, el engagement es un constructo multidimensional que se relaciona con otras variables del contexto académico: bienestar, satisfacción, motivación, etc. (Green et al., 2012). El apoyo de los compañeros, los profesores y los padres predicen el engagement, pero no son parte de su definición ya que el engagement requiere el compromiso con una actividad (Ben-Eliyahu et al. 2018).

El engagement académico es considerado un constructo motivacional positivo ya que si el alumnado tiene un elevado nivel de engagement explicaría su mayor persistencia ante las tareas y dificultades académicas, o su mayor satisfacción y desempeño académico (Tinto, 2012).

Respecto a la variable edad Cachón-Zagalaz et al. (2018) llegan a la conclusión de que no presenta diferencias estadísticamente significativas respecto al engagement entre personas adultas y jóvenes. Pero los resultados de Pérez-Fuentes et al. (2020) concluyen que el alumnado de mayor edad suele tener una menor dedicación a los estudios, mientras que el alumnado de menor edad tiene una mayor dedicación académica, por lo que la relación entre la edad y la dedicación suele ser negativa (Manzano, 2002). En conclusión, el desarrollo de estrategias que fomenten el engagement del alumnado se convierte en una herramienta para prevenir y reducir la deserción y el fracaso escolar (Martínez et al. 2022).

2. Engagement.

2.1. Engagement afectivo-emocional.

La dimensión afectivo-emocional del engagement se refiere a la conexión del alumnado con el entorno educativo, implicando elementos como el sentido de pertenencia al centro docente, el apoyo de los compañeros y con el profesorado, es decir, del apoyo social que perciben (Cerdà- Navarro, et al.,

2020). El engagement es relevante para los resultados y el éxito académicos (Ito & Umemoto, 2022).

En este sentido, las relaciones del alumno con el equipo docente tienen una especial relevancia en la trayectoria del alumnado (Quin, 2016). Fall & Roberts en 2012 sostienen que cuando los docentes muestran interés en su alumnado, elogiando sus esfuerzos y promoviendo una comunidad educativa, se produce una influencia en la autopercepción del estudiantado y en su participación que mejora ambos aspectos. Además, el apoyo social y el sentido de pertenencia son dos aspectos con especial relevancia en la predicción del abandono académico. Así pues, una buena relación del alumno con sus compañeros puede suponer un efecto motivador para mantener y consolidar la asistencia al centro educativo y aumentar el engagement del alumnado hacia su propio aprendizaje y formación (Ryan, et al., 2019). El engagement afectivo obtiene diferencias significativas con la relación entre iguales para mantenerse en el centro y finalizar los estudios (Abiétar et al., 2023). Mientras que las emociones negativas predicen negativamente el rendimiento académico, y compromiso conductual y cognitivo (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-García, 2018).

2.2. Engagement cognitivo.

La dimensión cognitiva del engagement se relaciona con el grado de compromiso del alumnado, enfocándose en la forma de pensamiento y de interacción de este con la información y las tareas (Ben-Eliyahu et al. 2018). Es la implicación psicológica del alumnado con su aprendizaje, incluyendo aspectos como la motivación, las expectativas, el esfuerzo por aprender conceptos complejos (Cerdà-Navarro, et al., 2020). Los elementos de compromiso cognitivo tienden a incluir un componente de aprendizaje autorregulado o un componente motivacional (deseo de esforzarse) (Ben-Eliyahu et al. 2018).

Diversos factores son elementos clave de la dimensión cognitiva del engagement (la falta de plazas en los estudios que se quieren cursar, la dificultad de desplazamiento a los centros educativos, la falta de orientación e información sobre la oferta académica y formativa, la desilusión generada por las expectativas generadas y la realidad formativa) que tienen una relación directa con el abandono (Cerdà-Navarro et al., 2020).

La falta de motivación por los estudios entre los adolescentes está vinculada con la intención de abandono de la formación (Legault, et al., 2006). En este sentido la motivación expresiva (el interés, gusto o afición por lo estudiado) y la motivación instrumental (el estudio como un medio para obtener un trabajo o una formación) genera un descenso en el riesgo de abandono (Navarro & Soler, 2014).

2.3. Engagement comportamental o conductual.

La dimensión comportamental del engagement hace referencia a elementos como el comportamiento o la participación del alumnado en el aula y otras variables relacionadas con el esfuerzo y la dedicación en las tareas y actividades e incluso el tiempo invertido (Cerdà-Navarro, et al., 2020). El compromiso conductual es la participación del estudiante en el aprendizaje e incluye el esfuerzo dedicado a las tareas académicas (hacer la tarea, prestar atención en clase), así como participar en la escuela y seguir las normas escolares (Sureda-García et al. 2021). Son comportamientos observables de participación que incluyen tareas como leer en voz alta, levantar la mano y hablar con el docente o un compañero sobre los materiales como indicadores de participación en clase (Ben-Eliyahu et al. 2018).

La dimensión conductual también implica la sensación de competencia y control del estudiante en la realización de las actividades escolares, la autopercepción del esfuerzo y la implementación de un comportamiento disciplinado en el contexto escolar. Sureda-García et al. (2021) ponen de manifiesto cómo las habilidades del profesorado para tratar la diversidad, escuchar al estudiantado o proporcionarles apoyo emocional son factores que inciden en el engagement conductual.

Los itinerarios de formación profesionales poseen características específicas, como clases más reducidas o metodologías de aprendizaje práctico, que tienden a contribuir al aumento del engagement del alumnado con la formación, reduciendo el nivel de absentismo y la indisciplina y mejorando las relaciones con los compañeros y con los docentes, sobre todo entre los alumnos con riesgo de abandono y que muestran un historial de falta de disciplina, desinterés y bajo rendimiento académico (Cerdà-Navarro et al., 2018). Así, los estudiantes que valoran el éxito educativo y consideran que existe una relación directa entre el esfuerzo en la etapa educativa y los beneficios sociales o económicos de su futura etapa laboral tienden a tener un comportamiento mejor en el aula y una mayor

implicación, reduciendo el abandono y obteniendo mayor éxito académico (Colón & Sánchez, 2010). Por el contrario, factores de bajo rendimiento, la repetición, la indisciplina o el absentismo en el historial académico del alumno tienen una relación directa con trayectorias escolares poco exitosas y, consecuentemente, un mayor abandono (Portela-Pruaño et al., 2019).

En conclusión, el engagement conductual presenta diferencias significativas con el esfuerzo escolar, teniendo mayor probabilidad de finalizar los estudios a mayor esfuerzo escolar evitando así el fracaso escolar (Abiétaret al., 2023).

2.4. Engagement y rendimiento académico.

En los últimos años el estudio del engagement académico ha cobrado especial interés ya que si el alumnado tiene niveles elevados de engagement obtendrá un óptimo rendimiento académico (Schaufeli et al., 2002) lo que indica su influencia para que el alumnado permanezca en los estudios. Si el alumnado adquiere un elevado nivel de engagement alcanzará una mejora en los resultados a nivel académico. Además, los estudiantes que se involucran en los estudios obtendrán una mayor participación en su proceso formativo logrando buenos resultados de aprendizaje (López-Aguilar et al, 2021).

En conclusión, el engagement es determinante para el logro de resultados académicos y el éxito académico (Ito & Umemoto, 2022). Los estudiantes que tienen mejores resultados académicos (sobresaliente) también obtienen un nivel más elevado en engagement académico, y viceversa (Christenson et al., 2012). Si un estudiante no tiene un buen nivel de engagement probablemente fracasará y abandonará los estudios que había iniciado (Fonseca & García, 2016). Es por ello por lo que se debe tener en cuenta que el engagement no se asocia con el desempeño de una actividad concreta, sino que se considera un estado persistente a lo largo del tiempo. Por esta razón, el engagement se erige como un relevante predictor del desempeño académico (Sandoval et al., 2018). Se considera al engagement como un constructo multidimensional vinculado con los buenos resultados académicos y asociado además con la calidad de la enseñanza (Salanova et al., 2010).

3. Objetivos

El objetivo general de este estudio es analizar la relación entre las dimensiones del engagement académico (afectivo-emocional, cognitiva y comportamental) y el rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional de grado medio y superior. De manera específica, se pretende, (a) examinar la asociación entre las tres dimensiones del engagement para determinar su coherencia interna y su patrón de interrelación; (b) evaluar en qué medida cada dimensión del engagement contribuye a predecir el rendimiento académico del alumnado; y (c) analizar la existencia de diferencias en los niveles de engagement en función de la edad, comparando grupos de estudiantes jóvenes y adultos.

4. Metodología de investigación.

La metodología empleada en este estudio se diseñó para analizar la relación entre las dimensiones del engagement académico y el rendimiento en alumnado de Formación Profesional, adoptando un enfoque cuantitativo no experimental de corte transversal y un diseño descriptivo-correlacional que permite examinar asociaciones entre las variables seleccionadas en un contexto natural de aprendizaje.

4.1. Instrumentos.

Para la evaluación del engagement académico se empleó el Cuestionario de Engagement del Modelo MOCSE (MOCSE-EEQ), un instrumento validado y estandarizado para población universitaria (Doménech-Betoret y Abellán-Roselló, 2021). El cuestionario está compuesto por 16 ítems distribuidos en tres dimensiones: engagement afectivo-emocional (ítems 1–5), engagement cognitivo (ítems 6–10) y engagement comportamental (ítems 11–16). Todos los ítems se responden mediante una escala Likert de 6 puntos (0 = “muy bajo” a 6 = “muy alto”), tratándose como variables cuantitativas al asumir intervalos equidistantes entre categorías, siguiendo las recomendaciones metodológicas para escalas con más de cuatro opciones de respuesta. Dado que el instrumento original fue desarrollado para educación superior, en este estudio se realizó una adaptación lingüística y contextual mínima para su aplicación en Formación Profesional, manteniendo la estructura factorial y

el contenido semántico de los ítems. Esta adaptación fue revisada por dos expertos en Psicología Educativa y Formación Profesional para garantizar su validez de contenido en el nuevo contexto.

La fiabilidad interna del instrumento en esta muestra se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores adecuados para las tres dimensiones y para la escala total ($\alpha = .928$), lo que indica una consistencia interna excelente. El rendimiento académico se midió a través de la calificación numérica (0–10) obtenida por cada estudiante en la evaluación continua del curso académico, empleando la nota final registrada oficialmente por el profesorado. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario digital, garantizando el acceso individual y anónimo de los participantes.

4.2. Muestra.

La muestra estuvo formada por 108 estudiantes matriculados en el curso 2021-2022 en distintos ciclos de Formación Profesional de la comunidad autónoma de Galicia, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, por lo que no puede considerarse representativa de la población total de estudiantes de FP. La participación estuvo compuesta por 44.4% hombres y 55.6% mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 56 años, lo que permitió analizar diferencias entre estudiantes jóvenes y adultos, habituales en la diversidad etaria propia de la FP. En cuanto al nivel formativo, 35.2% cursaba ciclos de grado medio y 64.8% ciclos de grado superior, distribuidos entre las siguientes titulaciones: Administración y Finanzas (Grado Superior), Gestión Administrativa, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Electromecánica de Vehículos, Cuidados Auxiliares de Enfermería, Peinado y Cosmética Capilar (Grado Medio) y Mantenimiento de Vehículos (Ciclo Medio). Todos los participantes completaron voluntariamente el cuestionario en formato digital.

4.3. Procedimiento.

El estudio se desarrolló siguiendo un protocolo ético y procedimental previamente aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), que emitió un dictamen favorable para su realización con código PI: 025/2024. Se obtuvo la autorización formal del centro educativo y el consentimiento informado tanto del profesorado implicado como del alumnado participante, quienes fueron informados de los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de abandonar el cuestionario en cualquier momento sin consecuencias académicas. La administración del instrumento se llevó a cabo de manera colectiva en el aula, en horario lectivo, mediante un cuestionario digital elaborado en Google Forms, garantizando el acceso individual, anónimo y seguro. El equipo docente colaboró facilitando el tiempo y los espacios necesarios para la aplicación, y los datos fueron recogidos en una única sesión por grupo, sin intervención del profesorado en el proceso de respuesta. Todo el procedimiento se ajustó a los principios éticos de la investigación educativa y a la normativa vigente en materia de protección de datos.

4.4. Análisis de datos.

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete IBM SPSS Statistics 25 (IBM Corp., 2018). En primer lugar, se evaluó la fiabilidad interna del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores superiores a .70 en todas las dimensiones, lo que indica una consistencia interna adecuada para estudios en el ámbito educativo. Posteriormente, se examinaron las asociaciones entre las tres dimensiones del engagement mediante correlación bivariada de Pearson, técnica apropiada para analizar relaciones lineales entre variables continuas. La interpretación de los coeficientes siguió los criterios establecidos por Cohen (1988), considerando valores inferiores a .19 como muy débiles, entre .20 y .39 como débiles, entre .40 y .59 como moderados, entre .60 y .79 como fuertes y superiores a .80 como muy fuertes.

Con el fin de analizar la capacidad predictiva del engagement sobre el rendimiento académico, se aplicaron modelos de regresión lineal simple, introduciendo cada dimensión como predictor independiente. La magnitud del efecto se interpretó a partir de los coeficientes beta estandarizados, siguiendo las recomendaciones de Cohen et al. (2018): valores entre 0 y .10 indican un efecto débil, entre .10 y .30 un efecto modesto, entre .30 y .50 un efecto moderado y superior a .50 un efecto fuerte.

Finalmente, para examinar posibles diferencias en los niveles de engagement en función de la edad, se empleó la prueba t de Student para muestras independientes, comparando los grupos de estudiantes jóvenes y adultos. El tamaño del efecto se estimó mediante la d de Cohen, interpretándose valores alrededor de .20 como pequeños, .50 como medios y .80 como grandes. En todos los análisis se adoptaron niveles de significación de $p < .05$ y $p < .01$.

5. Resultados.

De acuerdo con los objetivos planteados, en primer lugar, se analizaron las relaciones entre las tres dimensiones del engagement académico (afectivo-emocional, cognitivo y comportamental), con el fin de examinar su patrón de asociación y comprobar si se comportan como constructos relacionados pero diferenciados.

Los resultados de las correlaciones bivariadas de Pearson (Tabla 1) muestran, en primer lugar, una relación positiva y significativa entre el engagement afectivo-emocional y el engagement cognitivo ($r=.482$, $p<.01$), de magnitud moderada, lo que indica que los estudiantes que se sienten más implicados y vinculados emocionalmente con sus estudios tienden también a desplegar mayores niveles de implicación cognitiva (esfuerzo mental, procesamiento profundo, planificación, etc.). En cambio, se observa una relación negativa y significativa entre el engagement afectivo-emocional y el comportamental ($r=-.365$, $p<.01$), así como entre el engagement cognitivo y el comportamental ($r=-.338$, $p<.01$), ambas de magnitud débil-moderada. Este patrón sugiere que, en esta muestra, mayores niveles de implicación emocional y cognitiva se asocian con menores niveles de conductas observables de engagement, lo que apunta a una posible desconexión entre la vivencia interna del compromiso académico y su expresión conductual en el contexto de la Formación Profesional.

Tabla 1.

Correlaciones bivariadas de Pearson entre las tres dimensiones de engagement.

	1	2	3
1. Afec-emocional	1		
2. Cognitivo	.482**	1	
3. Comportamental	-.365**	-.338**	1

** $p < .01$

Tras analizar las asociaciones entre las dimensiones del engagement, se examinó la capacidad predictiva del engagement afectivo-emocional, cognitivo y comportamental sobre el rendimiento académico mediante un modelo de regresión lineal. El objetivo era determinar en qué medida cada dimensión contribuye a explicar la variabilidad en las calificaciones del alumnado de Formación Profesional.

Los resultados del análisis de regresión (Tabla 2) indican que el modelo global es significativo ($F=20.798$, $p<.001$) y explica un 37.5% de la varianza del rendimiento académico ($R^2=.375$), con una varianza explicada ajustada de $\Delta R^2 = .357$, lo que refleja una capacidad predictiva moderada del engagement sobre el rendimiento. En cuanto al peso específico de cada dimensión, el engagement afectivo-emocional emerge como un predictor positivo y significativo ($\beta=.355$), indicando que mayores niveles de implicación emocional se asocian con mejores calificaciones. Por el contrario, el engagement comportamental muestra un efecto negativo y significativo ($\beta=-.409$), sugiriendo que, en esta muestra, mayores conductas observables de engagement se relacionan con un rendimiento inferior, un patrón que coincide con la correlación negativa observada previamente. Finalmente, el engagement cognitivo presenta un coeficiente no significativo ($\beta=-.042$), por lo que no contribuye de manera sustantiva a la predicción del rendimiento académico.

La ecuación resultante del modelo puede expresarse como: $y = 4.226x + .857 - .054 - .518$, lo que refleja la contribución diferencial de cada dimensión del engagement al rendimiento académico.

Tabla 2.

Resultados de análisis de regresión del rendimiento académico medido a través del engagement.

Procesos/Predictores	F	R ²	ΔR^2	β
Rendimiento académico	20.798***	.375	.357	
Engagement afectivo-emocional				.355
Cognitivo				-.042
Comportamental				-.409

***p< .001

Con el propósito de analizar si los niveles de engagement académico variaban en función de la edad, se compararon dos grupos de estudiantes: jóvenes (18–30 años) y adultos (31–56 años). Para ello se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, complementada con el cálculo de la d de Cohen para estimar el tamaño del efecto. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre jóvenes y adultos en las tres dimensiones del engagement (p<.005). En todos los casos, los estudiantes adultos presentan puntuaciones medias más altas que los jóvenes, lo que indica un mayor nivel de implicación afectivo-emocional, cognitiva y comportamental en este grupo.

En cuanto a la magnitud de las diferencias, el engagement cognitivo muestra un tamaño del efecto medio (d=.64), lo que sugiere una diferencia sustantiva en la forma en que los estudiantes adultos procesan, planifican y regulan cognitivamente su aprendizaje. Las dimensiones afectivo-emocional (d=.34) y comportamental (d=.52) presentan tamaños del efecto pequeño-medio, indicando diferencias consistentes, pero de menor magnitud. En conjunto, estos resultados apuntan a que la edad se asocia con un patrón de engagement más elevado y estable, especialmente en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

Tabla 3

Resultados de la prueba t de muestras independientes para las diferencias de engagement en función de la edad.

Dimensiones	t-test				
	Edad	Media	DT	p	Cohen d
Engagement afectivo emocional	jóvenes	4.09	0.78		
	Adultos	5.90	0.89		
Engagement cognitivo	jóvenes	4.34	0.97		
	Adultos	5.79	1.22		
Engagement comportamental	jóvenes	4.29	0.58		
	Adultos	5.68	0.97		

6. Discusión y conclusiones.

El objetivo general de este estudio es analizar la relación entre las dimensiones del engagement académico (afectivo-emocional, cognitiva y comportamental) y el rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional de grado medio y superior. Se concluye que el engagement afectivo-emocional emerge como un predictor positivo y significativo, indicando que mayores niveles de implicación emocional se asocian con mejores calificaciones. Estos resultados están en la línea de

la investigación de López-Aguilar et al (2021): los estudiantes que se involucran en los estudios obtendrán una mayor participación en su proceso formativo logrando buenos resultados de aprendizaje. Ito & Umemoto (2022) afirman que el engagement es determinante para el logro de resultados y el éxito académicos. Asimismo, Christenson et al. (2012) afirma que los estudiantes que tienen mejores resultados académicos (sobresaliente) también obtienen un nivel más elevado en engagement académico, y viceversa.

De manera específica, el objetivo específico (a): examinar la asociación entre las tres dimensiones del engagement para determinar su coherencia interna y su patrón de interrelación. Este estudio concluye que la existencia de una relación positiva y significativa entre el engagement afectivo-emocional y el cognitivo, así como la existencia de una relación negativa y significativa entre engagement afectivo-emocional y comportamental, es decir entre las áreas cognitiva y comportamental. Una conclusión similar se obtuvo en el estudio elaborado por López-González et al. (2020), permitiendo afirmar que la dimensión afectivo-emocional era la que provocaba una mayor satisfacción académica del alumnado. Lo anterior supone que hay un mayor engagement del alumnado, una mayor vinculación con la educación y formación y, por tanto, una menor tasa de abandono en la confluencia de las dimensiones afectivo-emocional y cognitiva, es decir, que los alumnos que sienten una mayor conexión con el entorno educativo y una pertenencia al centro docente, y que a su vez tienen una mayor motivación y que perciben que el sistema y el proceso educativos se ajustan a sus expectativas, tienen un mayor grado de engagement y, en consecuencia, una menor tasa de abandono.

Por el contrario, los alumnos que tienen menos vínculos con el entorno educativo y una menor sensación de pertenencia al centro docente (dimensión afectivo-emocional) y que, a su vez tienen un comportamiento o participación menor en el aula, con bajo rendimiento, indisciplina o absentismo (dimensión comportamental) tienen un menor engagement con el sistema educativo y la formación y una mayor tasa de abandono. Lo mismo sucede con los alumnos que tienen una menor motivación y que perciben que el sistema educativo o la formación recibida no se ajustan a las expectativas formativas o instrumentales que tenían (dimensión cognitiva) y que, al mismo tiempo, tienen un comportamiento o participación menor en el aula, con bajo rendimiento, indisciplina o absentismo (dimensión comportamental). En consecuencia, una mayor incidencia en las dimensiones afectivo-emocionales y cognitivas del alumnado de Formación Profesional aumentará el engagement de estos con la educación y la formación, reduciendo la tasa de abandono en este sector del estudiantado. El engagement se interpreta como la implicación o vinculación del estudiante para alcanzar los objetivos académicos y está compuesto por tres dimensiones diferentes pero interrelacionadas: afectivo-emocional, cognitivo y comportamental (Cerdà-Navarro, et al., 2020).

(b) Evaluar en qué medida cada dimensión del engagement contribuye a predecir el rendimiento académico del alumnado. Se concluye que el engagement afectivo-emocional emerge como un predictor positivo y significativo, indicando que mayores niveles de implicación emocional se asocian con mejores calificaciones. Estos resultados están en la línea de la investigación de López-Aguilar et al (2021), Ito & Umemoto (2022) y Christenson et al. (2012) refiere que el engagement es determinante para el logro de resultados y el éxito académicos. Por el contrario, el engagement comportamental muestra un efecto negativo y significativo, sugiriendo que, en esta muestra, mayores conductas observables de engagement comportamental se relacionan con un rendimiento inferior, un patrón que coincide con la correlación negativa observada previamente. Finalmente, el engagement cognitivo presenta un coeficiente no significativo, por lo que no contribuye de manera sustantiva a la predicción del rendimiento académico.

(c) Analizar la existencia de diferencias en los niveles de engagement en función de la edad, comparando grupos de estudiantes jóvenes y adultos. Los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre jóvenes y adultos en las tres dimensiones del engagement. Los estudiantes adultos presentan puntuaciones medias más altas que los jóvenes, lo que indica un mayor nivel de implicación afectivo-emocional, cognitiva y comportamental en este grupo.

En cuanto a la magnitud de las diferencias, el engagement cognitivo muestra un tamaño del efecto medio, lo que sugiere una diferencia sustantiva en la forma en que los estudiantes adultos procesan,

planifican y regulan cognitivamente su aprendizaje. Las dimensiones afectivo-emocional y comportamental presentan tamaños del efecto pequeño-medio, indicando diferencias consistentes, pero de menor magnitud. En conclusión, estos resultados apuntan a que la edad se asocia con un patrón de engagement más elevado y estable, especialmente en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Los resultados de la presente investigación contradicen las conclusiones de Cachón-Zagalaz et al. (2018) y Pérez-Fuentes et al. (2020) que indican que no presenta diferencias estadísticamente significativas el engagement entre personas adultas y jóvenes.

Esta diferencia en los resultados puede deberse, por un lado, a la propia muestra, ya que se han analizado más ciclos medios (5) y básicos (1), donde la edad media del alumnado es más baja, que superiores (1), donde nos encontramos con un alumnado de mayor edad con un mayor interés en adquirir la formación y las competencias para acceder al mercado laboral o mejorar su situación en el mismo. Por otro lado, el resultado del estudio puede derivarse, precisamente de la propia responsabilidad y consciencia que se adquiere con la edad respecto de la importancia y necesidad de la educación y formación en la Formación Profesional para acceder o mejorar en el mercado laboral.

La conclusión del presente estudio es que en la Formación Profesional el engagement está directamente relacionado con el rendimiento académico del alumnado, cobrando una especial relevancia a favor del mismo la dimensión afectivo-emocional. Cuanto más se potencien o se incida favorablemente sobre esta dimensión mayor será el engagement del alumno y menor su abandono del sistema educativo. Asimismo, se puede predecir que el engagement en la Formación Profesional será mayor cuanto mayor sea la edad del alumnado. En futuras investigaciones es conveniente realizar estudios longitudinales con las variables engagement y rendimiento académico con el alumnado de Formación Profesional, teniendo en cuenta diferentes familias profesionales (masculinizantes y feminizantes)

Referencias

- Abiétar, M., Bernad, J.C., Córdoba, A.I., Giménez, E., Meri, E. & Navas, A.A. (2023). Factores diferenciales en los itinerarios en Formación Profesional: un estudio longitudinal. *Revista de Educación*, 401, 155-178. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-587>
- Abellán Roselló, L., Fernández Rodicio, C. I., & Reyes Suarez, D. C. (2023). Diferencias en las percepciones del alumnado universitario sobre apoyos docentes según metodología, grado de estudios y edad. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 26(2), 193–205. <https://doi.org/10.6018/reifop.555341>.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R. & Schunn, C. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87 – 105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002>.
- Biel-Maeso, M., Saura Montesinos, V., & González Martín, A. M. (2022). STEM a análisis: Evolución de las matriculaciones en titulaciones universitarias y Formación Profesional. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial), 135–148. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4600>
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37(3), 558-573. doi: 10.1007/s11031-012-9332-3
- Cachón-Zagalaza, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M.L., López-Manriqueb, I. & González, C. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, 25, 113-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. & Sureda-Negre, J. (2021). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (student engagement). *Estudios sobre educación*, 39, 33-57. 10.15581/004.39.33-57
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. & Sureda-García, I. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como

- referencia el concepto de implicación del estudiante (student engagement). *Estudios sobre educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-Negre, J. & Comas-Forgas, R. (2018). Recommendations for confronting vocational education dropout: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 9(17). DOI. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4>
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). Handbook of research on student engagement. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Colon, Y. & Sanchez, B. (2010). Explaining the gender disparity in Latino youth's education: Acculturation and economic value of education. *Urban Education*, 45(3), 252-273.
- AUTORES
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41-61.
- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Feliz-Rosario, L. E., Carrascal, S., & Anguita Acero, J. M. (2022). Estilos de aprendizaje y enseñanza online en Formación Profesional. Estudio comparado España y República Dominicana. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(29), 60–75. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4171>
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Gil, A.J., Antelm-Lanzat, A.M., Cacheiro-González, M.L. & Pérez-Navío, E. (2021) The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 1–14. doi: 10.1002/pits.22490
- Green, K.W., Zelbst, P.J., Meacham, J. & Bhaduria, V.S. (2012). Prácticas de gestión de la cadena de suministro verde: impacto en el rendimiento. *Supply Chain Management*, 17(3), 290-305. <https://doi.org/10.1108/13598541211227126>
- Ito, T. & Umemoto, T. (2022). Examining the causal relationships between interpersonal motivation, engagement, and academic performance among university students. *PLoS ONE*, 17(9), 14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274229>
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22,0. IBM Corp
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support*. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemp. Educ. Psychol.* 33, 486–512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la universidad de La Laguna. *Relieve*, 27(1), art. 5. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
- López-González, L., Martínez-Fernández, M. T., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Engagement y satisfacción del alumnado en formación profesional: un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 1-19. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1927
- Martínez, B.M.T., Pérez-Fuentes, M., C., & Jurado, M.M. (2022). Investigación sobre el Compromiso o Engagement Académico de los Estudiantes: Una Revisión Sistemática sobre Factores Influyentes e Instrumentos de Evaluación. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 62(1), 101-111. <https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.08>
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional estudiantes universitarios.

Boletín de Psicología, 74,79-102.

- Navas Saurin, A. A., Abiétar López, M., Bernad i García, J. C., Córdoba Iñesta, A. I., Giménez Urraco, E., Meri Crespo, E. & Quintana-Murci, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de educación* 394, 189-213. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505
- Pérez-Fuentes, M.C.; Molero-Jurado, M.M.; Simón-Márquez, M.M.; Barragán-Martín, A.B; Martos-Martínez, A.; Ruiz-Oropesa, N.F. & Vázquez-Linares, J.J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>
- Portela-Pruano, A., Nieto-Cano, J. M. & Torres-Soto, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: Relevancia de su trayectoria previa. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 103- 121. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07>
- Quin, D. (2016). *Longitudinal and contextual associations between teacher- student relationships and student engagement: A systematic review. Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Ryan, A. M., North, E. A. & Ferguson, S. (2019). Peers and engagement. En J.A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students* (pp. 73-85). San Diego: Academic Press.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress y Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salvà-Mut, Francesca; Oliver-Trobat, Miquel F. & Comas-Forgas, Rubén (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Sandoval, M., Mayorga, C., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J., & Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2) 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Saracosti, M., Lara, I., Rabanal, N., Sotomayor, M. B. & de Toro, X. (2021). *Estrategias de promoción del compromiso escolar* [Strategies to promote school engagement]. Universidad Autónoma de Chile.
- Sureda-García, I.; Jiménez-López, R.; Álvarez-García, O. & Quintana-Murci, E. (2021) Emotional and Behavioural Engagement among Spanish Students in Vocational Education and Training. *Sustainability*, 13, 3882. <https://doi.org/10.3390/su13073882>
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E. & Sedaca, M. (2017). Factors that promote high School graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 29(3), 447-476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autores:

Conceptualización, Fernández-Rodicio, C.I.; metodología, Abellán-Roselló, L.; software, Abellán-Roselló, L.; validación, Abellán-Roselló, L.; análisis formal, Abellán-Roselló, L.; investigación, Fernández-Rodicio, C.I.; recursos, Fernández-Rodicio, C.I. y Abellán-Roselló, L.; análisis de datos, Abellán-Roselló, L.; redacción del borrador original, Fernández-Rodicio, C.I. y Álvarez-González, V. Fernández-Rodicio, CI 40%, Abellán-Roselló, L.40% y Álvarez-González, V. 20%



© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons