

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 4
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULUM. ¿QUÉ PAPEL JUEGAN LAS ACTIVIDADES NO CURRICULARES SOBRE EL *ENGAGEMENT* DEL ALUMNADO?

Beyond the curriculum: what role do non-curricular activities play in student engagement?

ONA VALLS, ARNAU PALOU Y RAFAEL MERINO
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.72252

Fecha de recepción: 24/04/2019 • Fecha de aceptación: 22/09/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Ona Valls Casas. E-mail: ona.valls@uab.cat

INTRODUCCIÓN. El presente artículo analiza el papel que juegan las actividades no curriculares en el *engagement* escolar de jóvenes con distintos perfiles sociodemográficos teniendo en cuenta el papel de los centros escolares. **MÉTODO.** Se ha utilizado un modelo de análisis lineal jerárquico para medir las diferencias entre centros, controlando las características individuales del alumnado a partir de los datos de una encuesta realizada a 2.056 estudiantes que cursaban 4.º de la ESO en 27 centros de la ciudad de Barcelona. En el análisis se examinan cuatro modelos: primero se introducen las variables sociodemográficas, posteriormente las actividades no curriculares que realizan los jóvenes tanto dentro como fuera del centro, a continuación, se incluyen variables de centro y, finalmente, se introduce en el nivel de centro la variable del nivel de participación en actividades no curriculares dentro del centro. **RESULTADOS.** Los resultados muestran cómo las actividades no curriculares actúan como mediadoras del nivel formativo familiar a la hora de explicar el *engagement* emocional y cognitivo —no el de conducta—, y el sexo y el origen se mantienen como influyentes. Finalmente, el nivel de participación que hay dentro de los centros aparece como significativa únicamente para el *engagement* de conducta, mediando el efecto de la complejidad y la comprensividad del centro. **DISCUSIÓN.** A partir de los resultados obtenidos es posible profundizar en el debate sobre la importancia de las actividades no curriculares para el *engagement* escolar de los jóvenes, además del papel que tienen los centros a la hora de promover la vinculación escolar de su alumnado.

Palabras clave: *Composición social, Modelo multinivel, Engagement escolar, Actividades no curriculares.*

Introducción

Hasta el día de hoy, varios autores han afirmado que el *engagement* escolar es uno de los factores más importantes a la hora de explicar el abandono escolar y el logro educativo (Jimerson *et al.*, 2003; Rumberger y Ah Lim, 2008; Archambault *et al.*, 2009). Frente a la necesidad de reducir el abandono y de desarrollar habilidades académicas y sociales para cursar estudios posobligatorios y para inserirse en el mercado laboral (Appleton *et al.*, 2008), investigadores, agentes educativos y responsables políticos se han centrado cada vez más en el *engagement* de los estudiantes en la escuela como posible solución para resolver los problemas de bajo rendimiento y las altas tasas de abandono escolar (Fredricks *et al.*, 2004; Rumberger y Ah Lim, 2008). Por este motivo, es necesario profundizar en qué factores inciden en la vinculación del alumnado con la escuela y cómo se puede mejorar el *engagement* de los estudiantes.

La definición de *engagement* varía en la literatura y se utilizan indistintamente conceptos como la relación de los estudiantes con la escuela, las actitudes, el clima escolar, la participación en la escuela, el apoyo de los maestros o la conectividad con la escuela (Libbey, 2004). Pero el *engagement* describe la vinculación, implicación y participación de los estudiantes en la escuela, dado que es un mediador importante que vincula las creencias motivadoras y los factores contextuales con los resultados del aprendizaje (Wang *et al.*, 2019). Uno de los temas clave, donde muchos autores ponen el foco, es la participación en actividades no curriculares como indicador del *engagement* escolar. La literatura sobre este tipo de actividades se ha incrementado estos últimos años (Shulruf, 2010). Algunos estudios se centran en las actividades extraescolares y otros en las extracurriculares. La utilización del prefijo “extra” puede confundir porque parece indicar una actividad de naturaleza distinta, cuando en realidad muchas de estas actividades representan una continuidad del currículum escolar (música, inglés, informática, etc.).

Para evitar confusiones y englobar los dos tipos de actividades se utilizará el concepto de actividades no curriculares (Merino, 2007).

Esta literatura emergente va demostrando los efectos beneficiosos de participar en este tipo de actividades tanto dentro como fuera de la escuela (Jimerson *et al.*, 2003; Fredricks y Eccles, 2006). De este modo, diversos estudios muestran que la participación en actividades no curriculares está conectada con el *engagement* escolar, el rendimiento académico y las expectativas del alumnado (Finn, 1989; Fredricks y Eccles, 2006; Janosz *et al.*, 2008; Reschly y Christenson, 2012).

El objetivo de este trabajo es profundizar en el análisis del efecto que tienen estas actividades no curriculares en el *engagement* escolar de jóvenes de distintos perfiles sociodemográficos y analizar qué papel juegan los centros escolares, tanto por las características de su alumnado como por la separación (o no) en función del rendimiento o por la cantidad de actividades no curriculares que se realizan dentro del mismo. Para ello, en el primer apartado se sitúan las principales aportaciones teóricas respecto a la relación entre *engagement* y actividades no curriculares, y sobre la importancia del centro educativo. En el segundo punto se explica el modelo de análisis a seguir, las variables utilizadas y la explotación de datos. El tercer apartado muestra los resultados empíricos de los modelos analizados. Finalmente, se discuten las implicaciones de los resultados.

Marco teórico

Engagement escolar: la importancia de las variables individuales

La influencia de los factores individuales como el género, el origen o la clase social en el *engagement* escolar ha sido ampliamente estudiada. Respecto al género, este está presente en la construcción de las disposiciones sociales y educativas dada la

socialización diferenciada entre chicos y chicas (Bonal *et al.*, 2003). Como mecanismo de compensación frente a las peores perspectivas futuras de inserción profesional, las chicas tienen una mayor predisposición al estudio y una mejor adaptación al entorno escolar, mientras que los chicos tienen una mayor predisposición a la disrupción escolar (Gambetta, 1987).

La clase social de pertenencia también puede generar una determinada actitud escolar y propiciar la vinculación o desvinculación con la escuela (Fernández Enguita, 1988), siendo los estudiantes de clase trabajadora los que más comúnmente se han relacionado con las actitudes de resistencia y desvinculación escolar (Abraham, 1989; Barbeta y Termes, 2014; Bonal *et al.*, 2010; Brown, 1987; Dubet, 1992; Fernández Enguita, 1988; Willis, 1977).

Respecto al origen del alumnado, la escuela como inversión es un principio asumido por las familias inmigrantes con un proyecto de establecimiento y movilidad para las próximas generaciones (Bonal *et al.*, 2003), aunque parece depender del país de origen del que se trate (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008) o de la pertenencia étnica de los estudiantes, de nuevo en relación con la existencia de cierto escepticismo colectivo respecto del funcionamiento del sistema social (Macleod, 1995).

De este modo, las disposiciones se basan también en las experiencias académicas y sociales previas (Lamb *et al.*, 2015) y pueden estar condicionadas por las características sociodemográficas del alumnado como el estatus socioeconómico familiar, el sexo o pertenecer a una minoría étnica (Bonal, 2003).

La participación en actividades no curriculares como factor explicativo del *engagement* escolar

Hay una falta de consenso en la literatura sobre cómo medir el *engagement* (Appleton *et al.*,

2008), pero la construcción más comúnmente utilizada se basa en 3 dimensiones: conductual, cognitiva y emocional (Fredricks *et al.*, 2004; Janosz *et al.*, 2008; Wang *et al.*, 2011). Además, en la literatura, diversos autores incluyen la participación no curricular dentro del mismo constructo de *engagement* (Finn, 1989; Jimeron *et al.*, 2003; Fredricks *et al.*, 2004; Janosz *et al.*, 2008; Appleton *et al.*, 2008) y otros no (Skinner, 1993; Furlong *et al.*, 2003; Furrer y Skinner, 2003; Archambault *et al.*, 2009; Reeve y Tseng, 2011; Lee y Reeve, 2012; Wang y Eccles, 2013), pero es considerado un factor importante a la hora de explicar el *engagement* escolar (Libbey, 2004). Según los resultados obtenidos por Fredricks y Eccles (2006), la participación no curricular en la escuela secundaria explica aspectos académicos, psicológicos y de conducta dentro de la escuela, siendo beneficioso para todos los adolescentes.

En la literatura se han considerado numerosas actividades no curriculares que tienen un efecto en el *engagement* escolar. Por un lado, la participación en actividades deportivas en la escuela (Finn, 1989; Fredricks y Eccles, 2006; Lawson y Lawson, 2013) puede proporcionar oportunidades distintas de crecimiento y desarrollo para los jóvenes (Fredricks y Eccles, 2006) u ofrecer rutas alternativas a través de las cuales un estudiante con dificultades académicas puede mantener un vínculo con el entorno escolar (Finn, 1989); la participación en programas escolares de música y arte (Lawson y Lawson, 2013), como bandas escolares (Voelkl, 1997; Libbey, 2004), o actividades de participación dentro de la escuela, como en el consejo de estudiantes o en clubs escolares, actividades que ayudan a vincularse con la escuela (Finn, 1989; Voelkl, 1997; Lawson y Lawson, 2013); finalmente, también se ha considerado la participación en organizaciones religiosas como un tipo de actividad influyente en el *engagement* escolar (Manlove, 1998).

La participación en estas actividades genera competencias sociales, mejora la conexión con

la escuela y el rendimiento académico, incrementa el acceso de los estudiantes a roles adultos, los conecta con grupos de iguales, con intereses, objetivos y oportunidades de desarrollar y practicar competencias relacionadas con la colaboración, la gestión del tiempo o la autodisciplina (Fredricks y Eccles, 2006; Ream y Rumberger, 2008; Lawson y Lawson, 2013). Dichas actividades se consideran de gran importancia, especialmente para vincular a la escuela con los estudiantes que tienen un rendimiento académico débil (Finn, 1989) y para reducir los problemas de conducta y delincuencia, particularmente en los jóvenes de mayor riesgo (Fredricks y Eccles, 2006). De este modo, una falta de participación en la escuela, según apuntan Ream y Rumberger (2008), debilita la identificación con la escuela, la autoestima y el autoconcepto, y erosiona las relaciones prosociales con el grupo de iguales. A su vez, hay que tener en cuenta que los modelos de análisis que incluyen la participación no curricular como una variable clave pueden estar sesgadas en contra de los estudiantes que trabajan después de la escuela o que asisten a escuelas que no ofrecen tantas actividades no curriculares (Jimerson *et al.*, 2003). Por otro lado, también hay que considerar que no todas las actividades no curriculares son beneficiosas para los estudiantes (Fredricks y Eccles, 2006), y que la intensidad y la frecuencia con la que se practican también influye en el efecto que tienen en la vida de los jóvenes. Varios estudios demuestran una correlación negativa entre un exceso de actividades no curriculares y el rendimiento escolar (Putnam, 2016).

El papel de los centros educativos en el *engagement* escolar

El Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966) generó un importante debate, ya que concluía que era mayor la diferencia de resultados entre los estudiantes de un mismo centro que la diferencia que se daba entre centros. Por lo tanto, dichas diferencias se debían en mayor medida a

las características sociales de los estudiantes que a cualquier otro factor escolar, lo que ponía en duda el papel de los centros escolares en las desigualdades de resultados educativos. Posteriormente al Informe Coleman, ha habido otros debates centrados en el efecto de la escuela sobre las desigualdades, en los que se ha puesto el foco en si los recursos escolares marcan la diferencia, en la eficacia de las escuelas públicas frente a las privadas (Rumberger y Palardy, 2004), en la composición social de los centros (Torrents *et al.*, 2018) o en la comprensividad (Merino *et al.*, 2018).

Finn y Voelkl (1993) encuentran que los estudiantes en escuelas con una alta proporción de estudiantes de minorías étnicas tienen un mayor riesgo de tener *disengagement* de conducta. En cambio, otros autores como Demanet y Van Houtte (2011) apuntan que la mala conducta en la escuela se da en mayor medida en escuelas más equilibradas según el origen étnico de sus estudiantes y no encuentran ningún efecto entre la clase social y las conductas disruptivas. Unos años más tarde, los mismos autores, Demanet y Van Houtte (2014), sí que encuentran efecto según la clase social y exponen que los estudiantes de clases sociales más bajas son más propensos al *disengagement* de la escuela tanto conductual como emocionalmente. En cambio, según sus resultados, todos los estudiantes —y en especial los de origen étnico minoritario— que se encuentran en escuelas con una alta proporción de alumnos de origen étnico minoritario tienen una menor probabilidad de *disengagement* conductual, emocional y cognitivo. Otros autores ya habían apuntado resultados similares en referencia al *engagement* emocional (Johnson *et al.*, 2001; Van Houtte y Stevens, 2010). Estos resultados se podrían explicar debido a una visión poco realista de la estructura de oportunidades (Demanet y Van Houtte, 2014) o a que las familias de origen inmigrante ven la escuela como una inversión, dado que eso les puede proporcionar movilidad para las próximas generaciones (Bonal *et al.*, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008).

Las diferencias en los resultados podrían deberse a que algunos estudios previos tienen en cuenta la situación socioeconómica media de la escuela y otros no (Geven *et al.*, 2016). Por otro lado, estudios previos como el de Bonal (2003) también exponen que las chicas son las que tienen una mejor adaptación al entorno escolar y una mayor predisposición al estudio como un mecanismo de compensación frente a las peores perspectivas futuras de inserción profesional.

Otro debate importante en la sociología de la educación ha sido sobre los efectos de la agrupación de los alumnos por capacidad o por orientación académica o profesional, una característica del centro que no se puede desvincular de la composición social, ya que está condicionada por el contexto, la realidad del centro y del entorno (Merino *et al.*, 2018). Respecto a la agrupación por niveles, Slavin (1987) argumentaba que permite adaptar el ritmo y las estrategias de aprendizaje a cada grupo, afectando positivamente al conjunto del alumnado. De forma contraria, Pàmies y Castejón (2015) argumentan que la agrupación por niveles propicia la creación de resistencias escolares, favorece la desvinculación y construye trayectorias de fracaso escolar.

Finalmente, un tema poco trabajado en la literatura y en el que se profundizará en el presente artículo es la capacidad que tienen los centros educativos, con las actividades no curriculares que realizan dentro del centro, de mejorar el *engagement* educativo de los jóvenes (Fredricks y Eccles, 2006), lo que según la literatura mencionada anteriormente ayudaría a mejorar el rendimiento, prevenir el abandono educativo y aumentar las tasas de matriculación en estudios posobligatorios.

Estrategia analítica

Esta investigación examina el efecto de las variables sociodemográficas y de las actividades no curriculares, tanto dentro como fuera de la

escuela, sobre el *engagement* escolar en 27 centros de secundaria. Se analizan el *engagement* conductual, emocional y cognitivo para poder mostrar una visión amplia del *engagement* escolar.

Este trabajo se plantea dos hipótesis:

- H1. La participación en actividades no curriculares reduce el peso de las variables sociodemográficas en el *engagement* escolar.
- H2. Los centros con una alta participación pueden compensar los efectos de las características sociodemográficas del alumnado y del centro sobre el *engagement*.

Para contrastar dichas hipótesis es necesario realizar un análisis jerárquico a partir de modelos de regresión lineal multinivel, aunque hay que remarcar la posibilidad de que haya una causalidad inversa. Se han realizado distintos modelos en los que se han ido incluyendo variables para tener en cuenta los efectos de mediación. El orden de inclusión de las variables en cada uno de los modelos se ha realizado siguiendo un razonamiento teórico y con la finalidad de poder contrastar las hipótesis planteadas. Para ello se ha seguido el orden y razonamiento expuesto en el apartado teórico del artículo. En un primer modelo se introducen las variables sociodemográficas como son el sexo, el origen y el nivel formativo familiar, dado que desde los trabajos clásicos se han considerado variables con un peso importante en las disposiciones escolares del alumnado. En el segundo modelo se incluyen las variables de actividades no curriculares; dichas actividades tienen un efecto sobre el *engagement* escolar y pueden modificar el peso que tienen las variables sociodemográficas. En un tercer modelo se introducen las variables de centro para conocer el efecto de las características del centro sobre el *engagement* escolar. Finalmente, en el cuarto modelo se incorpora la variable de centro del nivel de participación en actividades

no curriculares, dado que es una variable de centro que ha sido poco utilizada en estudios previos y al introducirla en el último modelo nos permite observar el efecto del nivel de participación del alumnado de un centro educativo. Los distintos modelos se han ido comparando a partir de los valores Akaike Information Criterion (AIC) y Bayesian Information Criterion (BIC), que permiten valorar el ajuste de los distintos modelos. Las diferencias entre los ajustes de los modelos se han comparado a partir del -2 log-likelihood, siendo mejor el ajuste del modelo cuanto más pequeños son los valores.

Muestra

Los datos utilizados proceden de la investigación *International study of city youth (ISCY)*, cuyo objetivo es seguir y analizar las trayectorias de los jóvenes una vez finalizan la escuela obligatoria mediante un estudio longitudinal. Para este artículo, utilizamos datos primarios recopilados durante la primera ola del estudio. Se trata de una muestra representativa de la ciudad de Barcelona compuesta por 2.056 estudiantes de 27 centros de la ciudad que durante el curso 2013-2014 cursaban 4.º de la ESO, o que habían nacido en 1998 y se encontraban en cursos inferiores por haber repetido.

Se realizó una muestra de centros de secundaria de la ciudad para tener una muestra representativa según la titularidad pública y privada-concertada y según la complejidad social del entorno —alta, media o baja—. Los centros privados

no concertados no se incluyeron en la muestra dado que el porcentaje de alumnado en este tipo de centros en la ciudad de Barcelona es del 2%. Una vez seleccionada la muestra de centros, se realizó un cuestionario al alumnado que cumplía con los requisitos de estar estudiando 4.º de la ESO o que hubieran nacido en el año 1998 pero se encontrasen en otro curso por repetición. Finalmente, la muestra fue la siguiente:

VARIABLES DEPENDIENTES

Engagement de conducta: esta variable se construye a partir de un análisis de componentes principales y hace referencia a la asistencia a clase —me he saltado una clase sin permiso, he faltado un día sin permiso— y a la disciplina —frecuentemente me meto en problemas, he sido castigado, he tenido problemas con algún profesor por mi conducta—, y se construye de acuerdo con 5 preguntas de tipo Likert con un rango de respuesta de 4: “nunca” a “5 veces o más”. La fiabilidad de la escala de medida del *engagement* de conducta a partir del alpha de Cronbach es de .72.

Engagement emocional: esta variable se construye a partir de un análisis de componentes principales y hace referencia a la identificación expresiva —me gusta estar en la escuela, tengo buena relación con la mayoría de los profesores/as, cuando termine la escuela tendré muy buenos recuerdos, me siento seguro en la escuela— e instrumental —trabajar duro en la escuela ayuda al éxito laboral, lo que aprendemos en

TABLA 1. Muestra

	Centros públicos		Centros concertados		Total	
	Centros	% Alumnos	Centros	% Alumnos	Centros	% Alumnos
Complejidad alta	4	15.37	4	7.93	8	23.30
Complejidad media	6	25.15	8	38.04	14	63.18
Complejidad baja	2	4.52	3	9.00	5	13.52
Total	12	45.04	15	54.96	27	100.00

clase es necesario para tener éxito en el futuro, la escuela me prepara para tener un proyecto de vida y la escuela me enseña cosas valiosas— e instrumental con la escuela, y se construye según 8 preguntas de tipo Likert con un rango de respuesta de 4: “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. La fiabilidad de la escala de medida del *engagement* emocional a partir del alpha de Cronbach es de .79.

Engagement cognitivo: esta variable se construye a partir de un análisis de componentes principales y hace referencia al esfuerzo —siempre intento hacer las cosas lo mejor posible, en clase me esfuerzo al máximo, en clase doy lo mejor de mí— y perseverancia en la escuela —soy un/a estudiante muy trabajador/a, siempre entrego los deberes a tiempo, soy constante hasta terminar el trabajo—, y se construye de acuerdo con 6 preguntas de tipo Likert con un rango de respuesta de 4: “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. La fiabilidad de la escala de medida del *engagement* de cognitivo a partir del alpha de Cronbach es de .85.

Variables independientes

Nivel 1: estudiantes

- *Sexo*: variable dicotómica: hombre o mujer.
- *Nivel formativo familiar*: variable que tiene en cuenta el nivel formativo más alto de los progenitores: sin estudios u obligatorios, estudios posobligatorios o estudios universitarios.
- *Origen inmigrante*: variable dicotómica: autóctono o inmigrante. En la categoría de inmigrante se encuentran los jóvenes que han nacido en España y tienen padres extranjeros y los jóvenes que han nacido en el extranjero.
- *Actividades no curriculares dentro del centro educativo*: con un análisis de correspondencias múltiples se extrajeron tres factores. Dos de ellos hacen referencia a actividades dentro del centro educativo:

- Actividades artísticas en la escuela: se construye conforme a 2 preguntas dicotómicas: si realizan teatro en la escuela y si realizan actividades musicales en la escuela (coral, banda musical, etc.).
- Actividades de participación en la escuela: Se construye a partir de 3 preguntas dicotómicas: si participan como delegado, en el consejo de estudiantes o en la asociación de estudiantes, si hacen servicios a la comunidad y si organizan actividades ellos mismos o con sus compañeros (carnaval, revista escolar, viajes, etc.).

- *Actividades no curriculares fuera del centro educativo*: el tercer factor que se extrajo del análisis de componentes principales hace referencia a actividades fuera del centro educativo:

- Actividades asociativas y religiosas: se construye a partir de 3 preguntas con las siguientes opciones de respuesta: “no, nunca”, “sí, alguna vez” y “sí, de forma regular”. Y las variables utilizadas son: si participan en grupos scouts o similares, si participan en asociaciones (cultural, excursionista, etc.) y si participan en actividades religiosas (parroquia, culto, etc.).

Finalmente, en referencia a las actividades no curriculares fuera del centro educativo se han utilizado una serie de variables categóricas con las siguientes opciones de respuesta: “no, nunca”, “sí, alguna vez” y “sí, de forma regular”. Las variables hacen referencia a las siguientes actividades no curriculares:

- Academia privada.
- Profesor particular.
- Clases de música.
- Entrenamientos en clubs o entidades deportivas.

Nivel 2: centro educativo

- *Titularidad*: centro público o privado-concertado.
- *Complejidad*: variable que hace referencia al porcentaje de alumnado de familias con ocupaciones manuales y al porcentaje de alumnos de origen inmigrante de los distintos centros educativos. De este modo, los centros de alta complejidad tienen más de un 10% de alumnos con progenitores trabajadores manuales y más de un 39% de alumnado de origen inmigrante. Los centros de complejidad media tienen menos de un 30% de progenitores trabajadores manuales con entre un 11 y un 39% de inmigrantes, o menos de un 11% de jóvenes de origen inmigrante con más de un 29% de padres trabajadores manuales. Finalmente, los centros de baja complejidad tienen menos de un 30% de alumnos con padres trabajadores manuales y menos de un 11% de inmigrantes.
- *Comprensividad*: variable dicotómica que hace referencia a la agrupación homogénea o heterogénea de los alumnos, según su nivel de rendimiento en la escuela. Se ha construido partiendo de las diferencias entre las medias de las pruebas de competencias básicas entre los distintos grupos de 4.º de la ESO en un mismo centro escolar, siguiendo la tipología de Merino *et al.* (2017, p. 190).
- *Nivel de participación en actividades no curriculares dentro de los centros educativos*: variable construida de acuerdo con el porcentaje de participación de los alumnos en actividades dentro del centro educativo. A partir del porcentaje de participación en cada una de las actividades por las que fueron preguntados los estudiantes, se ha clasificado a cada centro de la siguiente forma: centros con una alta participación en actividades no curriculares, centros con una

participación media y centros con una participación baja.

En las tablas del anexo se presentan los estadísticos descriptivos y la operacionalización de todas las variables utilizadas en los modelos.

Análisis de los resultados

Se realizó un análisis lineal jerárquico con el *software* IBM SPSS Statistics 20, ya que esta aproximación multinivel permite analizar la relación entre variables individuales y contextuales. Para realizar este análisis, se han introducido las variables individuales y de centro como efectos fijos, y la comparación entre categorías se ha realizado con la corrección de Bonferroni.

En este tipo de análisis, primero se debe ejecutar un modelo sin predictores (modelo nulo) para considerar si hay variabilidad entre los centros y, por lo tanto, si es apropiado un análisis multinivel. En la tabla 2 se recogen los coeficientes de correlación intraclase (CCI) calculados en función del modelo nulo, donde no se han incluido variables individuales ni de centro, lo que nos permite ver el porcentaje de varianza neto de los tres tipos de *engagement* que es explicado por los centros educativos. De este modo, representa la variabilidad entre los centros en comparación con la variabilidad existente entre el alumnado del mismo centro (Pardo *et al.*, 2007). Si el CCI es diferente de cero, una parte de la varianza de la variable dependiente es explicada por diferencias entre los centros educativos.

Como se puede observar, los CCI del modelo general no son muy elevados, para el *engagement* de conducta el centro educativo explica un 5%, para el *engagement* emocional un 6% y para el *engagement* cognitivo un 4%. Pero al calcular los coeficientes según las variables socio-demográficas observamos cómo el efecto del centro es bastante elevado para los inmigrantes,

TABLA 2. Coeficiente de correlación intraclase del modelo nulo

Modelo general	CCI							
	Origen		Sexo		Nivel formativo familiar			
	Autóctonos	Inmigrantes	Hombres	Mujeres	Obligatorio	Posobligatorios	Universitarios	
Conducta	.05	.06	.09	.05	.09	.08	.11	.07
Emocional	.06	.05	.14	.08	.09	.10	.10	.07
Cognitivo	.04	.04	.10	.05	.08	.06	.10	.05

llegando a un 14% en el *engagement* emocional; para las mujeres llega a un 9% en el *engagement* de conducta y emocional; y para los jóvenes cuyos padres tienen estudios posobligatorios llega a un 11% en el *engagement* de conducta. A partir de estos resultados se considera conveniente avanzar con el análisis multinivel y profundizar en estas diferencias según las características de los jóvenes, dado que una parte de la varianza del *engagement* es explicada por los centros educativos.

En la tabla 4 del anexo se presenta la cantidad de varianza asociada al nivel intercentro e intra-centro de cada uno de los modelos.

Engagement de conducta

Los resultados del primer modelo (tabla 3) muestran que las características sociodemográficas de los estudiantes están relacionadas con el nivel de *engagement* de conducta que tienen. La variable que tiene una mayor influencia es el sexo, puesto que ser hombre disminuye el *engagement* de conducta en 8.6 puntos. También los jóvenes cuyos progenitores tienen estudios obligatorios tienen casi 3 puntos menos respecto a los de padres con estudios universitarios. En cuanto al origen, los autóctonos tienen 2.6 puntos menos de *engagement* de conducta. De este modo, las variables de sexo, nivel formativo familiar y origen inmigrante explican el 8% de la varianza intracentros.

En el segundo modelo (tabla 3) se incorporan las variables de actividades no curriculares. Las actividades no curriculares prácticamente no modifican los coeficientes y solamente disminuyen un poco la significatividad del nivel formativo familiar. De este modo, aunque no actúan como mediadoras de las variables sociodemográficas, sí que se observa el hecho de que participar en determinadas actividades no curriculares incide en el *engagement* de conducta.

Concretamente, participar activamente dentro de la escuela aumenta el *engagement* conductual, y lo mismo ocurre con los jóvenes que asisten regularmente a una academia privada fuera del centro educativo. Por el contrario, el hecho de tener un profesor particular disminuye el *engagement* de conducta 2.83 puntos respecto a los que nunca han tenido uno. Aún así, estas variables solamente incrementan la varianza explicada intracentros un 1%. Hay que destacar también que participar en actividades artísticas, asociativas o religiosas no contribuye a explicar el *engagement* de conducta.

En el tercer modelo (tabla 3), al introducir las variables de centro, las variables sociodemográficas no pierden peso a la hora de explicar el *engagement* de conducta. Respecto a las variables de actividades no curriculares únicamente la participación en la escuela pierde un poco de significatividad. En cambio, entrenar en clubs deportivos pasa a ser significativa.

TABLA 3. Resultados de los modelos lineales jerárquicos para el *engagement* de conducta

			<i>Engagement</i> de conducta				
			Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	
Intercepto			69.03***	71.59***	73.08***	73.392***	
Estudiantes	Sexo (Ref.: mujer)	Hombre	-8.60***	-7.54***	-7.66***	-7.7***	
		Nivel educativo familiar (Ref.: universitarios)	Obligatorios	-2.97**	-2.64*	-2.46*	-2.53*
			Posobligatorios	-.46	.52	.57	.54
	Origen inmigrante (Ref.: inmigrante)	Autóctono	-2.62*	-2.48*	-2.9*	-2.78*	
		Actividad asociativa o religiosa		.01	.001	-.002	
	Actividad artística en la escuela		.05	-.045	-.006		
	Actividad de participación en la escuela		.416**	.43**	.4*		
	Academia privada (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-2.37*	-2.42*	-2.4*	
		Sí, alguna vez		-3.56*	-3.5*	-3.41*	
	Profesor particular (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		2.83*	2.96**	2.92*	
		Sí, alguna vez		-.33	-3.36	-3.8	
	Clases de música (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-.26	-0.13	-0.13	
		Sí, alguna vez		1.34	1.33	1.29	
	Entrenamientos en clubs o entidades deportivas (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		2.00	2.03*	2.03*	
		Sí, alguna vez		-.87	-.74	-.79	
Escuela	Titularidad (Ref.: privada)	Pública			-3.3	-2.19	
	Complejidad (Ref.: baja)	Alta			4.31*	3.81	
		Media			5.08**	4.93**	
	Comprensividad (Ref.: comprensivo)	Segregado			-3.86*	-2.87	
	Participación (Ref.: alta)	Baja				-3.81**	
		Media				-1,23	
Varianza de los modelos							
% Varianza explicada intercentros			0	0	28	50.3	
% Varianza explicada intracentros			7.9	9	8.9	8.8	

TABLA 3. Resultados de los modelos lineales jerárquicos para el engagement de conducta (cont.)

	Engagement de conducta			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Criterios de información				
AIC	15131.08	14076.96	13815.68	13805.06
BIC	15142.075	14087.80	13826.48	13815.85
-2 log-likelihood	15127.08	14072.96	13811.67	13801.05

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

En relación con las variables de centro, complejidad y comprensividad aparecen como variables significativas. Los jóvenes que se encuentran en centros de complejidad alta y media tienen un mayor engagement, 4.3 y 5 puntos más respectivamente que los que se encuentran en centros de baja complejidad. De este modo, las variables de centro introducidas en el tercer modelo explican un 28% de la varianza intercentros. Por otro lado, al introducir la variable del nivel de participación dentro de los centros (modelo 4) se observa cómo los alumnos que asisten a centros con una baja participación dentro de la escuela tienen 3.8 puntos menos de engagement de conducta que los que van a un colegio con una alta participación. Además, el nivel de participación hace de mediadora de las variables de complejidad y comprensividad del centro, que pierden significatividad en este último modelo. Se observa cómo la variable de nivel de participación en la escuela incrementa la varianza explicada intercentros un 22.3%.

Engagement emocional

Se observa que las variables de sexo y origen inmigrante tienen un peso importante a la hora de explicar el engagement emocional. Del mismo modo que ocurre con el engagement de conducta, la variable con mayor influencia en este primer modelo (tabla 4) es el sexo, los hombres

tienen 6.7 puntos menos de engagement emocional que las mujeres. En segundo lugar, otra variable importante es el origen, con 3.3 puntos más de engagement emocional por parte de los estudiantes de origen inmigrante. Finalmente, aparece como variable significativa el nivel formativo familiar. Los jóvenes con progenitores con estudios obligatorios tienen 1.8 puntos menos que los estudiantes de padres universitarios. Las variables sociodemográficas introducidas en este primer modelo nos permiten explicar el 8% de la varianza intracentros para el engagement emocional.

En el segundo modelo (tabla 4), con la incorporación de las variables de actividades no curriculares, observamos cómo disminuye el coeficiente de la variable sexo y aumenta el de la variable origen, pero ambas variables mantienen su significación a < 0.01 . La variable de nivel formativo familiar pierde su significatividad, por lo tanto, las actividades no curriculares actúan como mediadoras y una vez se tiene en cuenta la práctica de determinadas actividades, el nivel formativo de los progenitores pierde importancia a la hora de explicar el engagement emocional. Si observamos el impacto de la participación en actividades no curriculares sobre el engagement emocional comprobamos que participar activamente en la escuela aumenta el nivel de engagement emocional 1 punto, y lo mismo ocurre con la participación en actividades fuera del centro como asociacionismo,

actividades religiosas o asistir a una academia privada de forma regular. Por otro lado, los jóvenes que han entrenado alguna vez en clubs o entidades deportivas se identifican menos con la escuela que los que realizan este tipo de entrenamientos de forma regular. También se

observa, tal como ocurre con el *engagement* de conducta, que las actividades de arte en la escuela y recibir clases de música fuera del centro no son significativas. Tampoco aparece como significativa para este *engagement* el hecho de tener un profesor particular. La inclusión de las

TABLA 4. Resultados de los modelos lineales jerárquicos para el *engagement* emocional

		<i>Engagement</i> emocional				
		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	
Intercepto		63.58***	72.39***	72.34***	72.47***	
Estudiantes	Sexo (Ref.: mujer)	Hombre	-6.66***	-5.42***	-5.48***	-5.5***
	Nivel educativo familiar (Ref.: universitarios)	Obligatorios	-1.81*	-1.08	-1.37	-1.42
		Posobligatorios	-.34	.89	0.64	.58
	Origen inmigrante (Ref.: inmigrante)	Autóctono	-3.30***	-4.07***	-3.7***	-3.7***
	Actividad asociativa o religiosa		.40*	.4*	.39*	
	Actividad artística en la escuela		.09	.07	.05	
	Actividad de participación en la escuela		.99***	1.02***	1.01***	
	Academia privada (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-2.04*	-2.15*	-2.12*
		Sí, alguna vez		-3.44*	-3.4*	-3.33*
	Profesor particular (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		1.54	1.4	1.36
		Sí, alguna vez		-.77	-.78	-.8
	Clases de música (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-.78	-.71	-.72
		Sí, alguna vez		-.58	-.6	-.64
	Entrenamientos en clubs o entidades deportivas (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-.41	-.48	-.47
Sí, alguna vez			-1.86*	-1.79	-1.81	
Escuela	Titularidad (Ref.: privada)	Pública		-2.6	-1.68	
	Complejidad (Ref.: baja)	Alta		6.7**	6.2*	
		Media		4.22*	3.95*	
	Comprensividad (Ref.: comprensivo)	Segregado		-2.83	-2.34	
	Participación (Ref.: alta)	Baja			-2.33	
Media				-.3		
Varianza de los modelos						
% Varianza explicada intercentros		9.8	13.2	30	36.3	
% Varianza explicada intracentros		7.9	11.5	11.4	11.4	
Criterios de información						
AIC		14888.68	13807.52	13552.51	13544.91	
BIC		14899.67	13818.355	13563.305	13555.70	
-2 log-likelihood		14884.67	13803.51	13548.49	13540.90	

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

variables de actividades no curriculares en este modelo incrementa un 3.6% la varianza explicada intracentros, por lo tanto, son las variables sociodemográficas las que nos permiten, en mayor medida, explicar las diferencias de *engagement* emocional entre el alumnado.

En el tercer modelo (tabla 4), a diferencia del *engagement* de conducta, al introducir las variables de centro solamente se observa como significativa la variable de complejidad del centro, con 6.7 puntos más de *engagement* emocional en los jóvenes que van a escuelas de alta complejidad y 4.2 puntos más en los que van a centros de complejidad media respecto a los que asisten a centros de baja complejidad. Estas variables de centro incrementan la varianza explicada intercentros un 17%. Por otro lado, respecto al modelo dos, los entrenamientos en clubs o entidades deportivas pierden su significatividad.

Finalmente, al introducir la variable del nivel de participación dentro de los centros (modelo 4), a pesar de que la variable de complejidad pierde significatividad respecto al tercer modelo, la variable de nivel de participación en el centro no aparece como significativa.

Engagement cognitivo

El efecto de las variables sociodemográficas sobre el *engagement* cognitivo es muy similar al emocional. Con un peso importante del sexo y el origen se observa que en el modelo 1 (tabla 5) los hombres tienen 8 puntos menos de *engagement* cognitivo que las mujeres, los jóvenes autóctonos 3 puntos menos que los inmigrantes y los jóvenes cuyos progenitores tienen estudios obligatorios tienen 2 puntos menos que los de estudios universitarios. De este modo, observamos cómo estas variables introducidas en el primer modelo explican el 6.4% de la varianza intracentros para el *engagement* cognitivo.

En el segundo modelo (tabla 5) se incorporan las variables de actividades no curriculares.

Las actividades no curriculares eliminan la significatividad del nivel formativo familiar de los jóvenes, del mismo modo que ocurre en el caso del *engagement* emocional, pero no se modifica la significatividad del sexo y el origen inmigrante. Participar activamente en la escuela o asistir con regularidad a una academia privada aumenta el *engagement* cognitivo respecto a los que no participan en este tipo de actividades. Y en contra de lo que ocurre con el *engagement* de conducta, en este caso el hecho de nunca haber tenido un profesor particular disminuye el *engagement* cognitivo. Por último, hay que destacar de este segundo modelo un hecho que se repite en los tres tipos de *engagement*, y es que las actividades artísticas dentro y fuera de la escuela no nos ayudan a explicar el *engagement*. En este caso tampoco aparecen como significativas las variables de participación en actividades asociativas o religiosas o entrenar en clubs o entidades deportivas. Cabe destacar que en el caso del *engagement* cognitivo las variables de actividades no curriculares incrementan la varianza explicada intracentros en un 3.1%.

Al introducir las variables de centro en el modelo 3 (tabla 5) hay dos variables que aparecen como significativas: la complejidad del centro y la comprensividad. De este modo, los centros con una alta complejidad tienen 5.8 puntos más de *engagement* cognitivo, y los de complejidad media 3.9 puntos más que los de centros de baja complejidad. Por otro lado, los jóvenes que asisten a centros que segregan por niveles tienen 3 puntos menos de *engagement* cognitivo que los que van a centros comprensivos. Estas variables de centro explican el 29% de la varianza intercentros.

Finalmente, al introducir la variable del nivel de participación dentro de los centros en un cuarto modelo, a pesar de que la variable de origen inmigrante pierde significatividad respecto al tercer modelo, la variable de nivel de participación en el centro no aparece como significativa.

TABLA 5. Resultados de los modelos lineales jerárquicos para el *engagement* cognitivo

			<i>Engagement</i> cognitivo			
			Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Intercepto			66.35***	74.12***	74.56***	74.46***
Estudiantes	Sexo (Ref.: mujer)	Hombre	-8.02***	-6.83***	-6.89***	-6.92***
	Nivel educativo familiar (Ref.: universitarios)	Obligatorios	-2.13*	-1.29	-1.38	-1.44
		Posobligatorios	-1.11	.04	-.12	-.18
	Origen inmigrante (Ref. inmigrante)	Autóctono	-2.94**	-3.32**	-3.030**	-2.98*
	Actividad asociativa o religiosa			.16	.15	.15
	Actividad artística en la escuela			.23	.2	.17
	Actividad de participación en la escuela			.84***	-.84***	.82***
	Academia privada (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-2.15*	-2.26*	-2.21*
		Sí, alguna vez		-3.33*	-3.24*	-3.15*
	Profesor particular (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-2.21*	2.09	2.06
		Sí, alguna vez		-.75	-.82	-.83
	Clases de música (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		-.19	-.07	-.07
		Sí, alguna vez		1.8	1.8	1.75
	Entrenamientos en clubs o entidades deportivas (Ref.: sí, de forma regular)	No, nunca		.29	.27	.29
Sí, alguna vez			-1.89	-1.9	-1.92	
Escuela	Titularidad (Ref.: privada)	Pública			-2.18	-1.38
		Alta			5.88*	5.45*
	Complejidad (Ref.: baja)	Media			3.89*	3.59*
		Segregado			-3.65*	-3.24*
Participación (Ref.: alta)	Baja				-2.07	
	Media				-.03	
Varianza de los modelos						
% Varianza explicada intercentros			0	8.8	37.6	49.7
% Varianza explicada intracentros			6.4	9.5	9	8.9
Criterios de información						
AIC			15132.24	14041.03	13788.59	13781.18
BIC			15143.23	14051.87	13747.12	13721.02
-2 log-likelihood			15128.23	14037.02	13784.59	13777.17

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Discusión de resultados

Los resultados muestran una incidencia importante de las características sociodemográficas. La variable que más explica las diferencias intracentros del *engagement* escolar es el sexo. Las

mujeres tienen un *engagement* más elevado y, como apuntan investigaciones previas (Bonal, 2003), las chicas tienen una mejor adaptación a la escuela dadas las peores perspectivas de inserción laboral. A continuación se encuentra el origen, donde se ve que los jóvenes de origen

inmigrante tienen un mayor *engagement*, lo que, como apuntan Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008), se podría deber a que las familias de origen inmigrante ven la escuela como una inversión que les puede servir como una forma de ascensión social. Por último aparece el nivel formativo familiar, donde observamos que los jóvenes cuyos progenitores tienen estudios obligatorios tienen peor *engagement* que los que tienen estudios universitarios. Aun así, el nivel formativo familiar es una variable explicativa fuerte para el *engagement* de conducta y no para el *engagement* emocional y cognitivo.

Al introducir las actividades no curriculares, se observa que estas actúan como mediadoras atenuando las diferencias por nivel formativo familiar, sobre todo en el *engagement* emocional y cognitivo donde al introducir las actividades desaparece la significación de la variable, y en el caso del *engagement* de conducta la significación disminuye. Además, los resultados muestran que participar en órganos estudiantiles, servicios a la comunidad u organizar actividades con los compañeros aumenta el *engagement* escolar, algo que ya apuntaban diversos autores en publicaciones previas (Finn, 1989; Voelkl, 1997; Lawson y Lawson, 2013). En cambio, contrariamente a los resultados obtenidos por estos autores, participar en actividades artísticas dentro de la escuela no muestra ningún efecto sobre el *engagement*.

En referencia a las actividades que los jóvenes realizan fuera de la escuela, la que tiene un mayor impacto positivo sobre el *engagement* es el hecho de asistir regularmente a una academia privada. Por otro lado, encontramos actividades que influyen positivamente a un solo tipo de *engagement*, como es el caso de realizar actividades asociativas o religiosas fuera de la escuela, que tiene un impacto positivo sobre el *engagement* emocional, o el hecho de tener un profesor particular en el *engagement* cognitivo. Y finalmente, recibir clases de música fuera del centro educativo no aparece como variable significativa en ningún caso. Por lo tanto, nuestra

primera hipótesis se acepta parcialmente: la participación en actividades no curriculares como, por ejemplo, participar en órganos estudiantiles, en servicios a la comunidad o asistir a una academia privada tiene un efecto sobre el *engagement* y actúa como un mecanismo mediador del nivel formativo familiar, pero no del sexo ni del origen inmigrante de los jóvenes.

Respecto a las variables de centro, se observa que la variable de comprensividad es significativa para el *engagement* de conducta y el cognitivo. En ambos casos, son los centros segregados los que tienen menor *engagement*. Este hecho se puede deber a que la separación por niveles disminuye el esfuerzo y perseverancia de los estudiantes y aumenta las conductas disruptivas en el centro educativo, como ya apuntaban Pàmies y Castejón (2015), o, por el contrario, podría deberse a que son los centros cuyo alumnado tiene mayor nivel de esfuerzo y perseverancia los que pueden permitirse el hecho de no segregar por nivel (Merino *et al.*, 2018). Por otro lado, la variable de complejidad aparece como significativa para los tres tipos de *engagement*, con niveles más elevados en los centros más complejos y más acentuado en el caso de los jóvenes de origen inmigrante, resultados que apuntan a los obtenidos por Demanet y Van Houtte (2014). La variable de titularidad no es significativa para ningún tipo de *engagement*. Por lo tanto, se acepta parcialmente la segunda hipótesis, los centros con una alta participación tienen estudiantes con un *engagement* conductual más elevado que los centros con una baja participación. Y el nivel de participación disminuye la significatividad de las variables de comprensividad y complejidad en este tipo de *engagement*. Por otra parte, para los otros tipos de *engagement* la variable de nivel de participación no aparece como significativa.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación nos aportan más conocimiento específico para ahondar en el debate sobre la importancia de las

actividades no curriculares en relación con el *engagement* escolar de la población joven. Si se tiene en cuenta que el *engagement* ayuda a mejorar la experiencia escolar y el rendimiento académico del alumnado, es importante discernir qué actividades tienen la capacidad de aumentarlo con el fin de promoverlas entre el alumnado. Por ejemplo, se ha visto cómo las actividades artísticas tanto de dentro como de fuera de la escuela no afectan a ningún tipo de *engagement*. En cambio, ciertas actividades no curriculares no solo aumentan el *engagement*, sino que también presentan una capacidad de compensación de las diferencias causada por el origen social del alumnado. Esta investigación muestra que, por un lado, participar activamente dentro de la escuela y, por otro, asistir a una academia privada fuera del centro educativo son dos actividades no curriculares que aumentan el *engagement* conductual, emocional y cognitivo del alumnado. Del mismo modo, se observa que ir a escuelas con una alta participación en actividades no curriculares dentro del centro incrementa el *engagement* conductual y, por consiguiente, se reduce el absentismo y las conductas disruptivas del alumnado en estas escuelas.

Una propuesta pedagógica que emerge de estos resultados es que los centros desarrollen estrategias que motiven al alumnado con más dificultades académicas para que participe en la organización de actividades, como el carnaval o el viaje de fin de curso. Por su parte, la Administración pública podría conceder becas al alumnado con menos recursos económicos para ir a academias a complementar su formación de forma más personalizada. En definitiva, aunque una limitación del estudio ha sido que el análisis realizado no es un análisis longitudinal y, por lo tanto, la dirección de los efectos puede ser bidireccional, este trabajo aporta suficiente información para orientar medidas políticas y educativas concretas que ayuden a mejorar la experiencia escolar de todo el alumnado, especialmente la del alumnado de origen social más desaventajado.

Agradecimientos

Plan Nacional I+D del Gobierno de España (referencia CSO2016-79945-P). Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya.

Referencias bibliográficas

- Abraham, J. (1989). Testing Hargreaves' and Lacey's differentiation-polarisation theory in a setted comprehensive. *The British Journal of Sociology*, 40(1), 46. <https://doi.org/10.2307/590290>
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.2307/1179509>
- Appleton, J., Christenson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Barbeta, M. y Termes, A. (2014). El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: las resistencias y la reproducción de las contradicciones. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 8(1). Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/12594>
- Bonal, X., Alegre, M. A., González, I., Herrera, D., Rovira, M. y Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Educació Octaedro.

- Bonal, X., Tarabini, A., Constans, M., Kliczkowski, F. y Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- Brown, P. (1987). *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment, and the new vocationalism*. Tavistock Publications.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Demanet, J. y Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224-256. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343>
- Demanet, J. y Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: an inquiry into the perceived control explanation. *Social Science Journal*, 51(4), 659-675. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>
- Dubet, F. (1992). Les acteurs du lycée. *Informations Sociales*, 18, 20-31.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. y Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A. y Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698-713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003) Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Geven, S., Kalmijn, M. y Van Tubergen, F. (2016). The ethnic composition of schools and students' problem behaviour in four European countries: the role of friends. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), 1473-1495. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1121806>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jimerson, S., Campos, E. y Green, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist: CASP/California Association of School Psychologists*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnson, M., Crosnoe, R. y Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Lamb, S., Jackson, J. y Rumberger, R. (2015). *ISCY technical paper: measuring 21st century skills in ISCY*. Technical report. Melbourne, Victoria: Victoria University, Centre for International Research on Educational Systems.

- Lawson, M. y Lawson, H. (2013). New frameworks for student engagement. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Lee, W. y Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727-747. <https://doi.org/10.1080/01443440.2012.732385>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Macleod, F. (1995). Reading at home: does it matter what schools do? *Literacy*, 29(3), 22-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.1995.tb00156.x>
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0802_2
- Merino, R. (2007). Pathways from school to work: can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways? *Journal of Education and Work*, 20(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/13639080701314696>
- Merino, R., García, M., Torrents, D. y Valls, O. (2017). Separación del alumnado por niveles en 4.º de ESO y complejidad social de los centros. Límites y posibilidades del currículum comprensivo. *Tèmpora: Revista de Historia y Sociologia de la Educació*, 19, 181-198. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2017/183891/TM_19_2016-17_08.pdf
- Pàmies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 335-348. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8388/7981>
- Pardo, A., Ruiz, M. A. y Martín, R. S. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19(2), 308-321.
- Putnam, R. (2015). *Our kids. The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Ream, R. y Rumberger, R. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. <https://doi.org/10.1177/003804070808100201>
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. *Handbook of Research on Student Engagement*, 3-19. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Rumberger, R. y Lim, S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research. Recuperado de http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs_reports.htm
- Rumberger, R. y Palardy, G. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. En D. Kaplan (ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp.235-258). Sage Publications.
- Shulruf, B. (2010). Do extracurricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56 (5-6), 591-612. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x>
- Skinner, E., Kindermann, T. y Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336. <https://doi.org/10.3102/00346543057003293>
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts*. Fundació Jaume Bofill.
- Torrents, D., Merino, R., García, M. y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Revista Papers*, 103(1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Van Houtte, M. y Stevens, P. (2010). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36(2), 209-237. <https://doi.org/10.1080/01411920902802180>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Wang, M. y Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Coger.

Anexo

TABLA 6. Estadísticos descriptivos de las variables individuales utilizadas

Variables individuales		
	N	%
Sexo	2056	100.00
	Hombre	1087
	Mujer	969
Nivel formativo familiar	1999	100.00
	Estudios obligatorios	667
	Estudios posobligatorios	516
	Estudios universitarios	816
Origen inmigrante	1916	100.00
	Autóctono	1470
	Origen inmigrante	446
Asistir a una academia privada	2009	100.00
	No, nunca	1374
	Sí, alguna vez	224
	Sí, de forma regular	411
Tener un profesor particular	2017	100.00
	No, nunca	1100
	Sí, alguna vez	597
	Sí, de forma regular	320

TABLA 6. Estadísticos descriptivos de las variables individuales utilizadas (cont.)

Variables individuales				
			N	%
Clases de música (p. ej., aprender a tocar un instrumento)			2008	100.00
	No, nunca		1566	78.0
	Sí, alguna vez		197	9.8
	Sí, de forma regular		245	12.2
Entrenamiento en clubs o entidades deportivas			2011	100.00
	No, nunca		528	26.3
	Sí, alguna vez		437	21.7
	Sí, de forma regular		1046	52.0
	Mínimo	Máximo	N	Media
Actividades asociativas y religiosas fuera de la escuela	0	10	1986	1.30
Actividades de participación en la escuela	0	10	1976	8.56
Actividades artísticas en la escuela	0	10	1976	6.91

TABLA 7. Estadísticos descriptivos de las variables de centro utilizadas

Variables de centro				
			N (alumnado)	%
Participación dentro del centro			2056	100.00
	Participación baja (9 centros)		702	34.14
	Participación media (10 centros)		709	34.48
	Participación alta (8 centros)		645	31.37
Comprensividad			2024	100.00
	Segregado (14 centros)		1199	59.2
	Comprensivo (13 centros)		825	40.8
Complejidad			2056	100.00
	Complejidad alta (7 centros)		530	25.8
	Complejidad media (7 centros)		528	25.7
	Complejidad baja (13 centros)		998	48.5
Titularidad			2056	100.00
	Público (12 centros)		926	45.00
	Privado (15 centros)		1130	55.00

TABLA 8. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes utilizadas

	Variables dependientes				Alpha de Chronbach
	Mínimo	Máximo	N	Mean	
<i>Engagement</i> de conducta	0	100	1996	61.11	.72
He faltado a una clase sin permiso					
He faltado un día entero sin permiso					
Frecuentemente me meto en problemas en la escuela					
Me han castigado					
He tenido problemas con el profesorado por mi comportamiento					.79
<i>Engagement</i> emocional	0	100	1996	56.85	
Me gusta estar en la escuela					
Tengo buena relación con la mayoría de los profesores/as					
Cuando termine la escuela tendré muy buenos recuerdos					
Me siento seguro/a en la escuela					.85
Trabajar duro en la escuela ayuda al éxito laboral					
Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro					
La escuela me prepara para tener un proyecto de vida					
La escuela me enseña cosas valiosas e instrumental con la escuela					
<i>Engagement</i> cognitivo	0	100	1996	58.65	.85
Siempre intento hacer las cosas lo mejor posible					
En clase me esfuerzo al máximo					
En clase doy lo mejor de mí					
Soy un/a estudiante muy trabajador/a					
Siempre entrego los deberes a tiempo					.85
Soy constante hasta terminar el trabajo en la escuela					

TABLA 9. Varianza de los modelos

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
<i>Engagement</i> de comportamiento				
Intercentros	245.643***	242.704***	243.143***	243.217***
Intracentros	9.290**	8.758**	5.838*	4.729*
<i>Engagement</i> emocional				
Intercentros	214.857***	206.590***	206.791***	206.900***
Intracentros	7.865**	7.564**	6.102**	5.549*
<i>Engagement</i> cognitivo				
Intercentros	246.751***	238.690***	239.942***	240.117***
Intracentros	6.111**	5.126*	4.830*	4.613*

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Abstract

Beyond the curriculum: what role do non-curricular activities play in student engagement?

INTRODUCTION. This article analyses the role that non-curricular activities play in the school engagement of young people with different socio-demographic profiles, taking into account the role of schools. **METHOD.** A hierarchical linear analysis model has been used to measure the differences between schools, controlling the individual characteristics of the students from the data of a survey carried out among 2.056 students who were in their 10th year of schooling in 27 schools based in Barcelona. Four models are examined in the analysis: firstly, sociodemographic variables are introduced, then non-curricular activities carried out by young people both within and outside the high school, and finally centre variables. **RESULTS.** The results show that non-curricular activities act as mediators of the family educational level in explaining emotional and cognitive engagement —not behavioural engagement—, and sex and origin remain influential. Finally, the level of participation within centers appears to be significant only for behavioral engagement, mediating the effect of the complexity and comprehensiveness of the center. **DISCUSSION.** Based on the results obtained, it is possible to deepen the debate on the importance of non-curricular activities for the school engagement of young people, as well as the role that schools have in promoting the school involvement of their students.

Keywords: *Social composition, Multilevel model, School engagement, Non-curricular activities.*

Résumé

Au-delà du curriculum : quel rôle pour les activités non scolaires dans l'engagement scolaire des élèves ?

INTRODUCTION. Cet article analyse le rôle joué par les activités non scolaires dans l'engagement scolaire de jeunes présentant différents profils sociodémographiques, en tenant en compte le rôle de l'école. **MÉTHODE.** Un modèle d'analyse linéaire hiérarchique a été utilisé pour mesurer les différences entre les établissements, en tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves sur la base des données d'une enquête menée auprès de 2056 élèves de 4^e d'ESO (15-16 ans) dans 27 établissements de la ville de Barcelone. Quatre modèles sont examinés dans l'analyse : d'abord les variables sociodémographiques, ensuite les activités non scolaires réalisées par les jeunes à l'intérieur et à l'extérieur des établissements, puis les variables des établissements et finalement la variable sur le niveau de participation aux activités non scolaires à l'intérieur des établissements est introduite. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent comment les activités non scolaires agissent comme des médiateurs à niveau formatif pour les familles au moment d'expliquer l'engagement émotionnel et cognitif (pas le comportement). Le sexe et l'origine se montrent également influents. Enfin, le niveau de participation au sein des établissements ne semble significatif que pour l'engagement comportemental, ce qui a pour effet d'atténuer l'effet de la complexité et de la compréhension de l'établissement scolaire. **DISCUSSION.** Sur la base des résultats obtenus, il est possible d'approfondir dans le débat sur l'importance des activités non scolaires dans l'engagement scolaire des adolescents, ainsi que le rôle que les établissements jouent dans la promotion de l'engagement scolaire de leurs élèves.

Mots-clés: *Composition sociale, Modèles multiniveau, Engagement scolaire, Activités non scolaires.*

Perfil profesional de los autores

Ona Valls Casas (autora de contacto)

Becaria predoctoral del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET). Sus principales áreas de trabajo son el *engagement* de los jóvenes en la escuela, las trayectorias y transiciones educativas después de la escuela obligatoria y las desigualdades educativas.

Correo electrónico de contacto: ona.valls@uab.cat

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología, edificio B (B3-107). Campus de la Universidad Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona (España).

Arnau Palou Fons

Personal investigador en formación contratado por el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde desarrolla su tesis doctoral sobre el impacto de las actividades de tiempo libre en los itinerarios formativos y laborales de las personas jóvenes, y donde trabaja como profesor ayudante en las asignaturas Contexto Social y Gestión Escolar y Sociedad de la Información.

Correo electrónico de contacto: arnau.palou@uab.cat

Rafael Merino Pareja

Profesor contratado doctor del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Está especializado en la docencia de sociología de la educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, impartiendo clases en los grados de Pedagogía y Educación Social, en el Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y en el Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad. Es coordinador del Grupo de Investigación Educación y Trabajo (GRET) y ha desarrollado una línea de investigación sobre transición de la escuela al trabajo, itinerarios formativos de las personas jóvenes y formación profesional. Ha participado y dirigido proyectos de investigación del Plan Nacional I+D sobre trayectorias educativas y desigualdades sociales en el contexto de crisis. Es el coordinador en España del International Study of City Youth y es miembro de la red de excelencia Juventud y Sociedad.

Correo electrónico de contacto: rafael.merino@uab.cat