

Credibilidad docente y engagement académico en estudiantes tradicionales y no tradicionales de Ciencias de la Educación

Teacher credibility and learner engagement in traditional and nontraditional education university students

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-580>

Manuel de-Besa Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0003-1552-2664>

Universidad de Cádiz

Facundo Froment

<https://orcid.org/0000-0002-2337-3032>

Universidad de Extremadura

Javier Gil Flores

<https://orcid.org/0000-0003-0755-4367>

Universidad de Sevilla

Resumen

La credibilidad docente y el engagement académico son factores asociados al desempeño y al rendimiento académico del alumnado universitario. En el caso del alumnado no tradicional, definidos como aquellos que se incorporan a la universidad con más de 24 años o compaginan estudios y trabajo, credibilidad docente y engagement académico son factores que resultan especialmente relevantes para su integración y permanencia en la universidad. Con este trabajo se pretende describir la percepción de credibilidad docente y el engagement académico del alumnado no tradicional, y compararlos con estos mismos rasgos

en el alumnado tradicional. Se ha contado con una muestra de 483 estudiantes, de los cuales 353 eran estudiantes tradicionales y 130 estudiantes no tradicionales. Se aplicaron la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios y la Escala de Engagement en el Aula, cuya validez de constructo y fiabilidad han sido valoradas mediante análisis factorial confirmatorio y el cálculo de alfa de Cronbach. El análisis se ha apoyado en estadísticos descriptivos y en el contraste de medias a través del análisis multivariante de la varianza. Los resultados muestran en el alumnado no tradicional niveles altos de credibilidad docente percibida y algo menores en engagement. Además, se constata una superioridad del alumnado no tradicional en todas las dimensiones de credibilidad (competencia, buena voluntad y confianza) y en el engagement agéntico. Las diferencias en engagement cognitivo, conductual y afectivo no son significativas. Los resultados llevan a reflexionar sobre la importancia de estas variables para el éxito del alumnado no tradicional en la universidad y permiten derivar recomendaciones prácticas para favorecerlo.

Palabras claves: Credibilidad docente, engagement académico, estudiantes no tradicionales, educación superior, percepciones del alumnado, comportamiento del profesorado, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

Teacher credibility and learner engagement are factors associated with academic performance of university students. In the case of nontraditional students, defined as those who join the university over 24 years old or combine studies and work, teacher credibility and learner engagement are factors that are especially relevant for their integration and permanence in the university. The aim of this study was to describe nontraditional students' perceptions of teacher credibility and their learner engagement and compare them with these same traits in traditional students. The sample included 483 students, of which 353 were traditional students and 130 nontraditional students. They were administered the Credibility Scale in University Professors and the Classroom Engagement Scale. The construct validity and reliability have been assessed through confirmatory factor analysis and the calculation of Cronbach's alpha. The analysis has been supported by descriptive statistics and the contrast of means through the multivariate analysis of variance. The results show high levels of perceived teacher credibility in nontraditional students, although lower levels of learner engagement. In addition, a superiority of nontraditional students is confirmed in all dimensions of teacher credibility (competence, goodwill and trustworthiness) and in agentic engagement. The differences in cognitive, behavioral and affective engagement are not significant. The results lead us to reflect on the importance of these variables for the success of nontraditional students at university and allow us to derive practical recommendations to support it.

Keywords: Teacher credibility, learner engagement, nontraditional students, higher education, students' perceptions, teachers' behavior, teaching-learning process.

Introducción

Desde hace varias décadas se ha venido incrementando el número de estudiantes que acceden a la universidad, al tiempo que se han diversificado sus rasgos personales de manera importante respecto a épocas anteriores. El perfil de estudiantes que se incorporaban a la universidad inmediatamente después de finalizar la enseñanza secundaria, con dedicación completa y dependiendo económicamente de sus familias caracterizaba a una amplísima mayoría de alumnado de nuevo ingreso. La situación ha venido cambiando con el paso del tiempo, de tal manera que es posible identificar en la Educación Superior a otros tipos de estudiantes, que han recibido la denominación de alumnado no tradicional (Jinkens, 2009). Bajo este término se agrupa a un colectivo amplio y diverso de estudiantes que no se ajusta al perfil tradicional, por tratarse de estudiantes que inician sus estudios después de un tiempo apartados del sistema educativo, no han finalizado la etapa de educación secundaria y acceden a través de pruebas para mayores de cierta edad, trabajan y tienen personas dependientes a su cargo, o se matriculan solo de algunas asignaturas (Suárez-Cretton y Castro-Méndez, 2022). A estas características, se han unido otras que permiten ampliar este colectivo no tradicional a otros grupos de estudiantes no mayoritarios por pertenecer a la primera generación que accede a la universidad en sus familias, formar parte de familias inmigrantes que proceden de otros contextos culturales o pertenecer a una minoría étnica. A pesar de esta diversidad de rasgos que podrían servir para identificarlo, la edad y la simultaneidad de estudios y trabajo son los criterios más usados a la hora de definir al alumnado no tradicional, debido a que abarcan un colectivo amplio de estudiantes que acceden a la educación superior de forma más tardía y mediante vías alternativas, o poseen cargas familiares y profesionales al margen de las académicas (Chung et al., 2014; de-Besa y Gil Flores, 2019). En la actualidad, según el informe Datos y Cifras elaborado por el Ministerio

de Universidades (2021), el 22,9% del estudiantado matriculados en estudios universitarios españoles en el curso 2019-2020 tenían 26 años o más, lo que supone más de 300 mil estudiantes. Estos datos reflejan un porcentaje importante de estudiantes que han sido considerados un colectivo vulnerable y propenso a poseer mayores probabilidades de abandonar sus estudios universitarios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Tuero et al., 2018).

Aunque los docentes universitarios son, por encima de todo, transmisores de conocimientos (Esteban Bara, 2022), otros factores como sus actitudes y su relación con el alumnado han sido asociadas a la permanencia del estudiantado no tradicional en sus estudios universitarios (Mitchell y Hughes, 2014). En este sentido, los resultados del estudio de Bolh et al. (2017) mostraron que la accesibilidad y capacidad de respuesta de los profesores influyó en la decisión de permanecer en la universidad por parte de estudiantes no tradicionales, al facilitar el afrontamiento de los desafíos académicos. Además, como señalan Landrum et al. (2001), el estudiantado no tradicional apreciaba más sus interacciones con los profesores, así como la preocupación y el cuidado expresado por sus profesores en esas interacciones, en comparación con el estudiantado tradicional.

De acuerdo a diversos estudios, las relaciones positivas entre docentes y estudiantes favorecen el aprendizaje del alumnado (Awoniyi y Butakor, 2021; Chamizo-Nieto et al., 2021; Paschal y Mkulu, 2021; Pervin et al., 2021). Así, las percepciones del estudiantado sobre el comportamiento de los docentes en el aula adquieren gran relevancia (Xie y Derakhshan, 2021), siendo la credibilidad docente uno de los elementos más relevantes dentro de la relación profesor-alumno (McCroskey et al., 2004). Según McCroskey (1992), la credibilidad docente hace referencia a la percepción del estudiante acerca de si el/la docente es creíble o no. McCroskey y Teven (1999) definen el carácter multidimensional del constructo credibilidad docente, estableciendo tres dimensiones. Por un lado, la dimensión competencia hace referencia a la percepción sobre el conocimiento o dominio de la asignatura que imparte el docente. Por otro lado, la dimensión buena voluntad indica en qué medida el alumnado percibe el interés que muestra por su bienestar. Por último, la dimensión confianza se refiere a la percepción de la fiabilidad y bondad del docente hacia su alumnado.

El estudio de la credibilidad docente en el ámbito universitario ha generado resultados que indican una influencia notable en el proceso de

enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009), jugando un papel fundamental en la dinámica del aula y convirtiéndose en un requisito necesario para una instrucción eficaz (Russ et al., 2002). En este sentido, diversos estudios señalan que la credibilidad docente se relaciona con la voluntad del estudiantado por asistir a clase (Pishghadam et al., 2019, 2021; Zheng, 2021) y con la intención del alumnado de continuar con sus estudios universitarios (Wheless et al., 2011; Witt et al., 2014). Por lo tanto, el papel de la credibilidad docente percibida por el alumnado alcanza gran relevancia, sobre todo en este colectivo de estudiantes no tradicionales. De ello se deriva la necesidad de que, desde las instituciones universitarias, se desarrollen programas de concienciación docente sobre los desafíos que enfrentan al estudiantado no tradicional y sobre cómo adaptarse a las necesidades con las que acceden a los estudios universitarios (Conlan et al., 2001; Kenner y Weinerman, 2011).

Igualmente, una de las variables ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad docente es el engagement académico del estudiante (Derakhshan, 2021; Imlawi et al., 2015; Rezvani y Miri, 2021; Zheng, 2021). El engagement académico del estudiantado universitario se ha convertido en un componente esencial de su bienestar y de su rendimiento académico (Benito Mundet et al., 2021). El engagement académico ha sido conceptualizado como el grado de participación activa del estudiantado en las diferentes actividades planteadas para el desarrollo del aprendizaje (Skinner et al., 2009). Martin (2008) identifica este concepto como la energía y el impulso que desarrolla el estudiantado para realizar tareas académicas relativas a la participación y al aprendizaje, con el propósito de alcanzar su máximo potencial.

El engagement académico ha sido identificado como un constructo multidimensional, compuesto por cuatro componentes que responden a aspectos conductuales, emocionales, cognitivos y agénticos (Jang et al., 2012) y donde cada uno adquiere su propio rol en la dinámica interna del desarrollo del engagement (Skinner et al., 2008). Skinner et al. (2009) asocian al engagement conductual a comportamientos como la atención a la tarea, el esfuerzo y la persistencia. Asimismo, el engagement emocional lo asocian a la presencia de interés y entusiasmo, y de forma inversa a la ausencia de ansiedad o aburrimiento en las tareas de clase. Walker et al. (2006) relacionan el engagement cognitivo con el uso de estrategias de aprendizaje (profundo o superficial), autorregulación activa, etc. El engagement agéntico haría referencia a acciones realizadas por el

estudiantado hacia el docente, tales como plantear cuestiones, solicitar aclaraciones, o comunicar interés, expresión de preferencias y opiniones (Reeve y Tseng, 2011). Atendiendo a que el alumnado no tradicional tiene mayor riesgo de abandonar sus estudios, diversos trabajos destacan que el engagement académico puede considerarse un factor de protección para prevenir la deserción escolar del estudiantado (Janosz et al., 2008; Wang y Fredricks, 2014).

En estudios previos se ha constatado que las características del estudiantado constituyen factores condicionantes de sus percepciones sobre los docentes, así como de sus valoraciones acerca del proceso de aprendizaje (Hatfield y Coyle, 2013; Hejase et al., 2014). No obstante, en el contexto universitario español no se han encontrado investigaciones centradas en analizar las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente y su engagement académico, considerando estudiantes tradicionales y no tradicionales. En el presente trabajo se aborda esta temática, planteando como objetivo describir la percepción de credibilidad docente y el grado de engagement en estudiantes tradicionales y no tradicionales, analizando posibles diferencias entre ambos colectivos. Esto nos permitirá avanzar en el conocimiento del modo en que el estudiantado no tradicional afrontan su experiencia universitaria, sirviendo de base para formular recomendaciones de cara a favorecer la permanencia y el éxito académico de este colectivo.

Método

Se ha adoptado un enfoque cuantitativo, recurriendo a un diseño de investigación ex-post facto de carácter transversal, basado en métodos descriptivos y en la comparación de grupos. Atendiendo al modo en que se recogen los datos, el estudio se encuadra en los métodos de encuesta.

Muestra

Han participado en el estudio 483 estudiantes de la Universidad de Cádiz, que en el curso 2021-2022 seguían estudios de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se trata mayoritariamente de mujeres (87.1%) y sus edades están comprendidas entre los 17 y los 60 años, con una

media de 20.79 años (desviación típica = 4.74). Se trata por tanto de una muestra no probabilística, seleccionada con criterios de accesibilidad. Considerando a estudiantes que simultanean su formación universitaria con el desempeño de una actividad laboral, o bien que poseen una edad de 25 años o superior, la muestra fue dividida en dos grupos, constituidos por 353 estudiantes tradicionales y 130 estudiantes que consideramos no tradicionales.

Instrumento

Para analizar las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente, se empleó la versión española de la *Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios* (Froment et al., 2019). Este instrumento presenta 18 atributos bipolares, seis para cada dimensión (competencia, buena voluntad y confianza). El alumnado debe indicar su percepción del docente de acuerdo con un rango de valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo situado en cada polo, mayor certeza tiene el encuestado sobre la pertinencia de atribuir esa característica al docente.

La estructura de tres factores propuesta por los autores de la escala original (McCroskey y Teven, 1999) y confirmada para la versión española (Froment et al., 2019), fue sometida a contraste con los datos obtenidos a partir de la muestra empleada en el presente estudio. Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio estimando los parámetros a través del método de mínimos cuadrados no ponderados. La bondad de ajuste del modelo trifactorial queda avalada por los valores alcanzados en la raíz cuadrada media residual (RMR=.059), el índice de bondad de ajuste (GFI=.993), el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI=.991), el índice de ajuste normalizado (NFI=.991) y el índice de ajuste relativo (RFI=.990). Todos estos valores satisfacen los niveles exigidos para considerar un buen ajuste del modelo (Byrne, 2016). Los pesos factoriales de los ítems en cada uno de los factores se situaron entre .54 y .84 en el factor competencia, entre .60 y .86 para el factor buena voluntad, y entre .72 y .81 en el factor confianza. Se analizó la fiabilidad de la escala, obteniendo los siguientes valores de alpha de Cronbach: .94 para la escala global, .87 para competencia, .88 para buena voluntad y .90 para confianza.

La medición del engagement académico del estudiantado se llevó a cabo aplicando la *Escala de Engagement en el Aula* (Jang et al., 2012), en su versión adaptada por Núñez y León (2019). Este instrumento está compuesto por 12 ítems, tres para cada una de sus cuatro dimensiones (engagement agéntico, engagement comportamental, engagement emocional y engagement cognitivo). Para responder a los ítems, los participantes deben seleccionar valores que van desde el 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta el 7 (*totalmente de acuerdo*). Utilizando los datos recogidos en el presente estudio, se han valorado la validez de constructo y la fiabilidad de la escala. El análisis factorial confirmatorio, utilizando el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados, ha permitido validar la estructura de la escala en cuatro factores o dimensiones, de acuerdo con los valores obtenidos en los índices de bondad de ajuste para el modelo (RMR=.057; GFI=.995; AGFI=.992; NFI=.991; RFI=.990). Los pesos estandarizados de los ítems en sus respectivas subescalas se han situado por encima de .77, con la única excepción del factor engagement cognitivo, donde dos elementos registraron pesos de .63 y .69. En el análisis de la consistencia interna se obtuvieron los siguientes valores de alpha de Cronbach: .88 para la escala global, .85 para engagement agéntico, .84 para engagement comportamental, .85 para el engagement emocional y .77 para el engagement cognitivo.

De acuerdo con los resultados descritos, se puede concluir que para los dos instrumentos queda confirmada la validez de constructo y que ambos cuentan con niveles aceptables de fiabilidad, ya que los valores de alpha de Cronbach fueron superiores a .70 (Nunnally y Bernstein, 1994).

Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló al final del primer cuatrimestre del curso académico 2021/2022. Se contactó previamente con profesorado que impartía docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para pedir su colaboración. En el momento de realizar la encuesta, se informó a los participantes del propósito y la naturaleza del estudio. El estudiantado participante completó voluntariamente las dos escalas y se les garantizó tanto el anonimato como la confidencialidad de sus respuestas. Los instrumentos fueron administrados por los investigadores en las aulas de clase, en formato

de lápiz y papel, presentándolos en el siguiente orden: *Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios* y *Escala de Engagement en el Aula*. La duración aproximada para la aplicación de los dos instrumentos fue de 25 minutos.

La realización del estudio cuenta con la autorización de la Universidad de Cádiz, atendiendo a los criterios establecidos por el Comité de Bioética de dicha universidad, en lo que respecta a asegurar el respeto a la dignidad, integridad e identidad de los sujetos que participan en la investigación.

Con respecto al análisis de datos, se ha iniciado con el cálculo de los estadísticos descriptivos media y desviación típica para cada una de las dimensiones de credibilidad docente y engagement. La comparación de los valores alcanzados en estas dimensiones por estudiantes tradicionales y no tradicionales se ha llevado a cabo mediante el análisis multivariado de la varianza (MANOVA), tomando conjuntamente las variables dependientes y con posterioridad de manera separada. En todos los casos, el tamaño del efecto se ha estimado a través del estadístico eta cuadrado parcial. Teniendo en cuenta el elevado tamaño de las muestras, una posible violación del supuesto de normalidad no afectaría de manera importante a los resultados del MANOVA.

Resultados

En la tabla 1 se recogen estadísticos descriptivos para las subescalas de percepción sobre credibilidad docente y engagement del alumnado participante, distinguiendo en función de su carácter tradicional o no tradicional. Estos resultados muestran que el estudiantado no tradicional atribuye a su profesorado una credibilidad alta, pues los valores medios que corresponden a competencia, buena voluntad y confianza se sitúan por encima de la puntuación 6 en una escala de 7 puntos. En los tres aspectos considerados, estas puntuaciones superan a las que se han obtenido para el alumnado tradicional. Es decir, si los comparamos con el alumnado tradicional, el estudiantado que tiene una edad de al menos 25 años o que estudia al mismo tiempo que trabaja, bien a jornada parcial o a jornada completa, percibe en mayor medida que sus profesores son competentes, interesados por su bienestar, fiables y bondadosos.

TABLA I. Estadísticos descriptivos para credibilidad y engagement en estudiantes tradicionales y no tradicionales

	Estudiantes tradicionales		Estudiantes no tradicionales	
	M	D.T.	M	D.T.
Credibilidad docente				
Competencia	6.27	.75	6.50	.60
Buena voluntad	5.68	1.11	6.04	1.07
Confianza	6.09	.90	6.42	.75
Engagement				
Engagement agéntico	4.23	1.44	4.88	1.33
Engagement conductual	6.21	.88	6.08	1.07
Engagement emocional	6.12	.95	6.08	1.22
Engagement cognitivo	5.86	.97	5.91	1.05

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al engagement, las medias registradas para ambos tipos de alumnado en la tabla 1 se encuentran bastante próximas en las dimensiones relativas a engagement conductual y engagement cognitivo, mientras que difieren con mayor claridad en lo que respecta al engagement agéntico (4.23 en alumnado tradicional y 4.88 en alumnado no tradicional). Es decir, el estudiantado no tradicional plantea más cuestiones, solicita más aclaraciones, comunica más interés o expresa más sus preferencias y opiniones en clase.

Para comprobar si las diferencias en percepción de credibilidad docente y engagement entre los dos grupos de alumnado son significativas, se llevaron a cabo sendos análisis multivariados de la varianza (MANOVA), considerando como variables dependientes los conjuntos de variables vinculadas a cada constructo y tomando como factor el grupo de pertenencia. Estos análisis han ido seguidos de pruebas para los efectos inter-sujetos, con la finalidad de valorar las diferencias en cada una de las variables dependientes consideradas en el MANOVA previo, una vez confirmada la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos.

La tabla 2 incluye los resultados relativos a la percepción de credibilidad docente. Según éstos, los valores alcanzados para los estadísticos traza de Pillai, lambda de Wilks, traza de Hotelling y raíz mayor de Roy ($F=4.686$; $p<.01$) permiten afirmar la existencia de diferencias significativas entre el alumnado tradicional y no tradicional tomando globalmente el conjunto de medidas sobre credibilidad docente. El valor de eta cuadrado parcial ($\eta^2_p=.029$) indica, no obstante, un tamaño pequeño del efecto debido al carácter tradicional o no tradicional del alumnado. Atendiendo a las pruebas realizadas para cada variable por separado, los valores de F confirman que las diferencias a favor del alumnado no tradicional resultan igualmente significativas para las tres subescalas, con $p<.01$ en el caso de las percepciones sobre competencia y buena voluntad del docente, y $p<.001$ cuando se contrasta la confianza que genera.

TABLA II. Estadísticos de contraste para el análisis MANOVA de las variables de credibilidad docente y posteriores análisis univariados.

Efecto		Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tradicional/no tradicional	Traza de Pillai	,029	4,686	,003	,029
	Lambda de Wilks	,971	4,686	,003	,029
	Traza de Hotelling	,029	4,686	,003	,029
	Raíz mayor de Roy	,029	4,686	,003	,029
	Variable dependiente	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tradicional/no tradicional	Competencia	4,932	9,686	.002	,020
	Buena voluntad	11,810	9,698	.002	,020
	Confianza	10.019	13.372	.000	,027

Fuente: elaboración propia

Para el engagement, las diferencias observadas resultan significativas ($F=7.309$; $p<.001$), de acuerdo con los resultados del MANOVA (ver tabla 3). En este caso, el tamaño del efecto debido a pertenecer al grupo de alumnado tradicional o alumnado no tradicional es medio ($\eta^2_p=.058$). Analizando cada una de las variables, se constata que las diferencias encontradas se deben al engagement agéntico ($F=20.508$; $p<.001$; $\eta^2_p=.041$), que alude a una participación más activa del alumnado no

tradicional en las clases, solicitando información o expresando opiniones. En cambio, las modalidades de engagement conductual, emocional y cognitivo no permiten diferenciar entre alumnado tradicional y no tradicional, como ya hacían presagiar los valores obtenidos para los estadísticos descriptivos en ambos grupos.

TABLA III. Estadísticos de contraste para el análisis MANOVA de las variables de engagement y posteriores análisis univariados

Efecto		Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tradicional/no tradicional	Traza de Pillai	,058	7,309	,000	,058
	Lambda de Wilks	,942	7,309	,000	,058
	Traza de Hotelling	,061	7,309	,000	,058
	Raíz mayor de Roy	,061	7,309	,000	,058
	Variable dependiente	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tradicional/no tradicional	Engagement_agéntico	41,016	20,508	,000	,041
	Engagement_conductual	1,456	1,674	,196	,003
	Engagement_emocional	,106	,101	,751	,000
	Engagement_cognitivo	,208	,213	,645	,000

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El presente estudio se ha orientado a incrementar el conocimiento sobre las características del alumnado universitario, haciendo especial énfasis en el alumnado denominado como no tradicional, explorando su percepción sobre credibilidad docente y su engagement académico. Además, se ha pretendido analizar las diferencias que en estas características presenta respecto a estudiantes tradicionales.

Un primer resultado indica que los niveles de credibilidad percibida en el profesorado por ambos colectivos de estudiantes son altos, en lo que respecta a competencia, buena voluntad y confianza. Atendiendo al polo positivo de las parejas de atributos bipolares utilizadas para medir la credibilidad docente, el estudiantado universitario considera que sus profesores son inteligentes, están formados, cuentan con experiencia

y, en definitiva, resultan competentes. Además, confían en su buena voluntad, percibiendo que son sensibles, comprensivos, tienen en cuenta sus intereses y se preocupan por ellos. Finalmente, les inspiran confianza, dado que los perciben como personas honestas, sinceras y fiables.

Estos resultados son relevantes teniendo en cuenta la importancia que la credibilidad docente tiene de cara al desempeño y a los resultados logrados por el estudiantado universitario. En este sentido, la credibilidad docente es una variable que influye tanto en la asistencia a clase como en la continuidad del estudiantado con sus estudios universitarios (Pishghadam et al., 2019, 2021; Wheelless et al., 2011; Witt et al., 2014; Zheng, 2021). Asimismo, la credibilidad docente incide en otras variables como la motivación académica (Froment et al., 2021; Kulkarni et al., 2018), la satisfacción académica (Gaffney y Gaffney, 2016; Zhu y Anagondahalli, 2018), el aprendizaje afectivo (Henning, 2010; Vallade y Kaufmann, 2021) y el aprendizaje cognitivo (Carr et al., 2013; Gray et al., 2011) del estudiantado universitario.

Los resultados aquí obtenidos señalan además que estas altas valoraciones que el estudiantado no tradicional hace de la credibilidad docente son significativamente superiores a las del alumnado tradicional. El estudiantado no tradicional valora de forma más positiva los comportamientos y las características propias de sus profesores. Los perciben más competentes, interesados por su bienestar y fiables y bondadosos que el estudiantado tradicional. Esta percepción más positiva puede estar basada en una mayor madurez, que repercute en que tomen más en serio a su profesorado. En este sentido, Landrum et al. (2001) ya encontraron que el estudiantado no tradicional valoraba de forma más positiva las interacciones con sus profesores que el estudiantado tradicional, considerando que los profesores se preocupan por ellos.

El papel de la credibilidad docente es aún más importante, si cabe, en el caso del estudiantado no tradicional. Como hemos señalado anteriormente, el estudiantado con un perfil no tradicional ha sido considerado más propensos a tener dificultades para afrontar sus estudios universitarios con éxito. La literatura previa ha señalado que este tipo de estudiantes, debido a sus características, constituye un colectivo vulnerable y propenso al abandono prematuro de los estudios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Tuero et al., 2018). Los elevados niveles de credibilidad docente percibida por el alumnado no tradicional, que hemos constatado en el presente trabajo, la sitúan como uno de los

factores de protección que estarían contribuyendo a la continuidad de este alumnado en sus estudios universitarios.

Constatada la percepción de la credibilidad docente como una fortaleza del alumnado no tradicional, que permite marcar ciertas diferencias respecto al estudiantado tradicional, es preciso señalar la importancia que el profesorado habrá de tener como agente central de las estrategias que desde las propias universidades se adopten para favorecer la integración en la vida universitaria y la continuidad del alumnado no tradicional en los estudios. Los docentes deben gestionar su credibilidad para aumentar el aprendizaje del estudiantado (Myers y Martin, 2018), por lo que cabría plantear la necesidad de reforzar la actitud positiva y la relación del profesorado hacia este tipo de estudiantes no tradicionales que presentan más necesidades académicas debido a las características que lo definen, aunque sin dejar de lado al estudiantado tradicional. Como indican Bohl et al. (2017), la accesibilidad y capacidad de respuesta de los profesores hacia sus estudiantes guardan una relación directa con su permanencia en la educación superior, justificada en la ayuda que reciben para afrontar las demandas académicas.

Con respecto al engagement académico, los niveles encontrados en el alumnado universitario son moderadamente altos, con un nivel algo menor en lo que respecta al engagement agéntico. Sin embargo, esta modalidad de engagement es la responsable de las diferencias observadas entre el alumnado tradicional y no tradicional. Atendiendo a su superioridad en engagement agéntico, el estudiantado no tradicional plantea más cuestiones, solicita más aclaraciones, comunica más interés o expresa más sus preferencias y opiniones en clase que el estudiantado tradicional. Una posible interpretación de estas diferencias podría encontrarse en que el estudiantado no tradicional muestra un mayor interés por aprovechar el tiempo en clase debido a que probablemente dispone de un horario más limitado, como consecuencia de simultanear los estudios con una actividad laboral o debido a su situación familiar. Como señalan Manthei y Gilmore (2005), el estudiantado no tradicional destaca la falta de tiempo como un problema para compaginar los estudios con trabajos, ya sean a tiempo parcial o completo. Así, nuestros resultados podrían vincularse con una tendencia a perder menos tiempo entre el estudiantado no tradicional, hecho que ya fue identificado por Robotham (2012), además de presentar unas mayores habilidades comunicativas y de socialización. Además, la superioridad del alumnado no tradicional en

el engagement agéntico podría atribuirse a una mejor percepción sobre la credibilidad del profesorado, circunstancia que también se ha puesto de manifiesto en este trabajo. En este sentido, Hospel y Garland (2016) señalaban que muchas de las diferencias existentes entre los niveles de engagement académico del estudiantado se deben al docente.

En definitiva, con el presente estudio se han identificado singularidades que el alumnado no tradicional presenta respecto al alumnado tradicional, al que supera en percepción de credibilidad docente y, sobre todo, en engagement agéntico. No obstante, los niveles de engagement agéntico entre el ambos colectivos de estudiantes son mejorables, pues se sitúan por debajo del engagement conductual, emocional o cognitivo.

En relación con estos resultados cabe formular la recomendación de que el profesorado potencie en su actuación la apertura hacia ambos colectivos de estudiantes y, teniendo en cuenta la relación entre credibilidad y engagement, que establezca y mantenga su credibilidad a lo largo de todo el curso académico para incrementar el engagement académico. Especialmente, se debería tener presente el caso del estudiantado no tradicional por los mayores problemas de persistencia, por lo que es importante mantener y reforzar estos niveles altos en su percepción de credibilidad docente y engagement, e incluso incrementarlos para evitar situaciones de abandono de estudios universitarios.

Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, se derivan recomendaciones generales para atender a ambos colectivos de estudiantes. En este sentido, siguiendo las recomendaciones formuladas en el trabajo de Froment et al. (2020), para que los docentes sean percibidos como profesionales creíbles deben, entre otros comportamientos, utilizar un estilo verbal argumentativo, compartir información personal relevante, apoyar y valorar la implicación del estudiante, y evitar comportarse de manera inapropiada o emplear la agresividad verbal. Del mismo modo, las percepciones del alumnado sobre la conducta del profesorado en el aula afectan a su engagement académico (Havik y Westergård, 2020; Jiang y Zhang, 2021), de manera que, para que el estudiantado se comprometa con su aprendizaje, los docentes deben, entre otras conductas, mostrarse cercanos (Derakhshan, 2021; Dixon et al., 2017) y ser claros en sus explicaciones sobre el contenido a impartir (Brckalorenz et al., 2012; Zheng, 2021).

De los resultados del presente estudio hemos derivado algunas implicaciones prácticas que han sido comentadas en párrafos anteriores.

Sin embargo, al valorar estos resultados deben tenerse en cuenta las limitaciones que afectan al trabajo realizado. En este sentido es preciso señalar las que resultan inherentes a los instrumentos empleados, basados en técnicas de autoinforme, las cuales pueden estar sujetas a problemas de sinceridad o sesgo en las respuestas. Además, el carácter no probabilístico de la muestra resta posibilidades de generalización de los resultados. Aunque la muestra es amplia, en el estudio participaron únicamente estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación, donde además existe tradicionalmente un predominio de mujeres.

Saliendo al paso de algunas de estas limitaciones, estudios futuros podrían considerar estudiantes de titulaciones enmarcadas en diferentes ramas de enseñanza, y dirigirse a examinar si existen diferencias significativas por sexo y por titulación académica tanto en percepciones sobre credibilidad docente como en engagement académico. Otras líneas de investigación futura podrían orientarse a continuar incrementando el conocimiento sobre los rasgos diferenciadores del alumnado no tradicional, cuando es comparado con el alumnado tradicional. Para ello, podría prestarse atención a variables asociadas al aprendizaje del estudiantado, como son la satisfacción, el interés académico o el cansancio emocional. Del mismo modo, contribuirían a un mejor conocimiento de las singularidades del alumnado no tradicional el estudio de sus percepciones sobre las autorrevelaciones, que hace referencia a la información de carácter personal del docente que comparte con el estudiantado, la claridad, la cercanía o las conductas inapropiadas de los docentes. Analizar cómo percibe el estudiantado no tradicional las conductas de los docentes hará posible comprender mejor sus expectativas, necesidades y deseos (Goldman et al., 2017) y permitirá potenciar la eficacia de la docencia, incrementando el éxito académico del alumnado (Myers et al., 2018).

Referencias bibliográficas

Awoniyi, F. C., y Butakor, P. K. (2021). The role of teacher-student relationship on performance in mathematics of the eleventh graders in the Cape Coast metropolis: Critical friendship perspective. *Cogent Education*, 8(1), 1908690. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1908690>

- Benito Mundet, H., Llop Escorihuela, E., Verdaguer Planas, M., Comas Matas, J., Lleonart Sitjar, A., Orts Alis, M., Amadó Dodony, A. y Rostan Sánchez, C. (2021). Investigación multidimensional del engagement universitario a través de una metodología mixta. *Educación XX1*, 24(2), 65-96. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28561>
- Bohl, A., Haak, B., y Shrestha, S. (2017). The experience of non-traditional students: A qualitative inquiry. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 166-174. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1368663>
- BrckaLorenz, A., Ribera, T., Kinzie, J., y Cole, E. (2012). Examining effective faculty practice: Teaching clarity and student engagement. *Improve the Academy*, 31(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2334-4822.2012.tb00679.x>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3rd Ed.). Routledge.
- Carr, C. T., Zube, P., Dickens, E., Hayter, C. A., y Barterian, J. A. (2013). Toward a model of sources of influence in online education: Cognitive learning and the effects of Web 2.0. *Communication Education*, 62, 61-85. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.724535>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 695067. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1944>
- Conlan, J., Grabowski, S., y Smith, K. (2001). Adult learning. En M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 56-61). CreateSpace.
- De-Besa, M. y Gil-Flores, J. (2019). Expectativas académicas del alumnado no tradicional al inicio de sus estudios universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 23-38. <https://doi.org/10.13042/2019.64506>
- Derakhshan, A. (2021). The predictability of 'Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Journal of Teaching Persian to Speakers*

- of Other Languages*, 10(21), 3-26. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506>
- Dixon, M. D., Greenwell, M. R., Rogers-Stacy, C., Weister, T., y Lauer, S. (2017). Nonverbal immediacy behaviors and online student engagement: Bringing past instructional research into the present virtual classroom. *Communication Education*, 66(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1209222>
- Esteban Bara, F. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., y Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 47-68. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Gaffney, J. D., y Gaffney, A. L. H. (2016). Student satisfaction in interactive engagement-based physics classes. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020125>
- Goldman, Z. W., Cranmer, G. A., Sollitto, M., Labelle, S., y Lancaster, A. L. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Communication Education*, 66(3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265135>
- Gray, D. L., Anderman, E. M., y O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in

- health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14(2), 185-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9143-x>
- Hatfield, C. L., y Coyle, E. A. (2013). Factors that influence student completion of course and faculty evaluations. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(2), 1-4. <https://doi.org/10.5688/ajpe77227>
- Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hejase, A. J., Hejase, H. J., y Kaakour, R. S. A. (2014). The impact of students' characteristics on their perceptions of the evaluation of teaching process. *International Journal of Management Sciences*, 4(2), 90-105.
- Henning, Z. (2010). Teaching with Style to Manage Student Perceptions: The Effects of Socio-Communicative Style and Teacher Credibility on Student Affective Learning. *Communication Research Reports*, 27(1), 58-67. <https://doi.org/10.1080/08824090903526471>
- Hospel, V., y Garland, B. (2016). Are both classroom autonomy and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Imlawi, J., Gregg, D., y Karimi, J. (2015). Student engagement in course-based social networks: the impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.015>
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- 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>
- Jiang, A. L., y Zhang, L. J. (2021). University teachers' teaching style and their students' agentic engagement in EFL learning in China: a self-determination theory and achievement goal theory integrated

- perspective. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>
- Jenkins, R. C. (2009). Nontraditional students: Who are they? *College Student Journal*, 43(4), 979-987.
- Kenner, C., y Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96. <https://doi.org/10.1080/10790195.2011.10850344>
- Kulkarni, S., Afshan, N., y Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviors on student satisfaction: the role of cognitive and affective learning and student's motivation. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 25(4), 444-458.
- Landrum, R. E., Hood, J. T. A., y McAdams, J. M. (2001). Satisfaction with college by traditional and nontraditional college students. *Psychological Reports*, 89(3), 740-746. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.3.740>
- Manthei, R. J., y Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47(3), 202-215. <https://doi.org/10.1108/00400910510592248>
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Burgess International.
- McCroskey, J. C., y Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., y Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Ministerio de Universidades (2021). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Mitchell, Y. F., y Hughes, G. D. (2014). Demographic and Instructor-Student Interaction Factors Associated with Community College Students' Intent to Persist. *Journal of Research in Education*, 24(2), 63-78.

- Myers, S. A., Baker, J. P., Barone, H., Kromka, S. M., y Pitts, S. (2018). Using Rhetorical/Relational Goal Theory to Examine College Students' Impressions of Their Instructors. *Communication Research Reports*, 35(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/08824096.2017.1406848>
- Myers, S. A., y Martin, M. M. (2018). Instructor credibility. En M. L. Houser y A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* (pp. 38-50). Routledge.
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. MacGraw-Hill.
- Núñez, J. L., y León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Paschal, M. J., y Mkulu, D. G. (2021). Teacher-Students' Relationship and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Magu District, Tanzania. *Journal of Research in Education and Society*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.31730/osf.io/tmh9c>
- Pervin, M. M., Ferdowsh, N., y Munni, I. J. (2021). Teacher-student interactions and academic performance of students. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 30(1), 87-93. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v30i1.51812>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., y Zhaleh, K. (2019). The interplay of success, credibility, and stroke with respect to students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(4), 284-292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., y Al-Obaydi, L. H. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: a cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Reeve, J., y Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rezvani, R., y Miri, P. (2021). The Impact of Gender, Nativeness, and Subject Matter on the English as a Second Language University Students' Perception of Instructor Credibility and Engagement: A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702250>

- Robotham, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences, *Education + Training*, 54(1), 65-75. <https://doi.org/10.1108/00400911211198904>
- Russ, T., Simonds, C., y Hunt, S. (2002). Coming Out in the Classroom (...) An Occupational Hazard?: The Influence of Sexual Orientation on Teacher Credibility and Perceived Student Learning. *Communication Education*, 51(3), 3123-544. <https://doi.org/10.1080/03634520216516>
- Sánchez-Gelabert, A., y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (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*, 69,493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Suárez-Cretton, X. y Castro-Méndez, N. (2022). Perfiles de gratitud, necesidades psicológicas y su relación con la resiliencia en estudiantes no tradicionales. *Estudios sobre Educación*, 43, 115-134. <https://doi.org/10.15581/004.43.006>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- Vallade, J. I., y Kaufmann, R. (2021). Instructor misbehavior and student outcomes: Replication and extension in the online classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1766389>
- Walker, C. O., Greene, B. A., y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout

- during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wheeless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., y Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60(3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.555917>
- Witt, P. L., Schrodt, P., Wheelless, V. E., y Bryand, M. C. (2014). Students' intent to persist in college: Moderating the negative effects of receiver apprehension with instructor credibility and nonverbal immediacy. *Communication Studies*, 65(3), 330-352. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811428>
- Xie, F., y Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zheng, J. (2021). The role of Chinese EMI teachers' clarity and credibility in fostering students' academic engagement and willingness to attend classes. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756165>
- Zhu, L., y Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. *Communication Reports*, 31(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777>

Información de Contacto: Manuel de-Besa Gutiérrez. Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar). Campus Puerto Real, CP: 11519. Puerto Real, Cádiz (España), e-mail: manuel.debesa@uca.es