
El estudio del compromiso académico

Panorama general sobre su abordaje

Florencia Teresita Daura ¹

El compromiso académico, constructo que también se denomina implicación, involucración académica o engagement en lengua inglesa, está atravesado por numerosas variables y no se reduce a la mera participación dentro de una actividad educativa, cualidades que complejizan su abordaje y definición.

Sus antecedentes se encuentran en las investigaciones desarrolladas sobre la deserción y la retención académica, pero más recientemente, en el estudio sobre la participación, definido por Astin en 1984.

El presente ensayo persigue dos objetivos generales. Por un lado, brindar un panorama general sobre el estudio del compromiso académico y establecer vinculaciones entre este constructo y el aprendizaje autorregulado; y, por el otro, proponer algunas orientaciones pedagógicas que permitan desarrollar la involucración en los estudiantes universitarios.

Participación - Aprendizaje - Autogestión Orientación pedagógica - Enseñanza superior

Academic engagement is a complex construct that depends on a number of variables and cannot be reduced to mere participation in educational activities. It is therefore not easy to define. Its origin can be traced back to studies on learner dropout and

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Dirección de Centros Educativos. Licenciada en Psicopedagogía. Becaria postdoctoral cofinanciada Universidad Austral - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Docente de la Universidad Austral. Buenos Aires, Argentina. E-mail: flodaura@hotmail.com; fdaura@austral.edu.ar.

school retention and, more immediately, to Astin's 1984 definition of involvement.

The present essay has two broad objectives. On the one hand, it provides an overview of the study of academic commitment and establishes links between this construct and self-regulated learning; and, on the other, it proposes some educational guidelines to suggest ways of encouraging university student engagement.

Participation - Learning - Self-management Educational Guidance - Higher Education

Introducción

El abordaje de la involucración académica (*engagement*) de los alumnos en su proceso de aprendizaje tiene sus antecedentes en las investigaciones sobre la deserción y la retención académica que poseen cuarenta años de antigüedad y un objeto de estudio diverso.

Si bien no existen conceptualizaciones unívocas, la deserción puede considerarse como el abandono prematuro, voluntario o involuntario de un curso o carrera antes de alcanzar la titulación correspondiente. La retención, en cambio, es la persistencia en la realización de un programa de estudios universitarios hasta la obtención del título o certificado equivalente. Al respecto, Himmel (2002) fundamenta la importancia de llegar a una definición unívoca de uno u otro término, con el fin de facilitar su estudio y distinguir claramente las variables que los conforman.

La indagación de los tres constructos mencionados se inició en coincidencia con la modificación del foco en el que se centraban los investigadores. Precisamente, Tinto (2006-2007) explica

que la retención se refiere solamente al alumno y a los diversos inconvenientes que se le presentan en la vida académica; y puntualiza que este enfoque se dejó de lado a partir de la década del 70' ante el interés por comprender la vinculación que mantiene el discente con el contexto, y particularmente, la influencia que posee la institución sobre la decisión del estudiante de continuar o de abandonar sus estudios.

Puede abogarse que en el estudio que se efectúa sobre la deserción, la retención y la involucración académica se consideran las mismas variables de estudio, es decir, la individual o subjetiva y la contextual (en la que tiene un peso importante la institución educativa). Himmel (2002) explica que para estudiar los dos primeros términos se elaboraron diversos modelos teóricos (psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones) desde los cuales se abordan separadamente las dimensiones aludidas; así, por ejemplo, los modelos psicológicos estudian los aspectos individuales del sujeto; los sociológicos, "enfatan la influencia de los factores externos al

individuo [...] adicionales a los psicológicos" (Himmel, 2002, p. 8). No obstante, el aspecto que marca la diferencia fundamental en el abordaje de cada uno de los tres términos está dado, en el caso del compromiso académico, por focalizar la atención en la relación que existe entre el estudiante y el contexto académico, y su involucración consecuente. En cambio, en la deserción y en la retención estudiantil, el centro de atención está puesto en analizar, en un caso, los factores por los cuales el alumno abandona sus estudios, mientras que en el otro, en dilucidar los aspectos que favorecen que este permanezca y culmine un proceso de aprendizaje formal.

Los trabajos de Astin (1984) sobre esta temática permitieron sentar las bases para que a mediados de la década del 90' surgiera el interés por estudiar la *involucración académica* al considerarla un medio eficaz para obtener mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Trowler (2010) cita numerosas investigaciones con las que se demuestra que existe una gran vinculación entre la participación del alumno en la vida académica y la obtención de un buen rendimiento, el aumento de la satisfacción frente al estudio, la perseverancia y el compromiso social (Berger & Milem, 1999; Chickering & Gamson, 1987; Goodsell, Maher & Tinto, 1992; Kuh, 1995; Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005).

Frente a lo expuesto, a través del presente ensayo se persiguen dos objetivos generales; por un lado, brindar un panorama general sobre el estudio de la involucración académica y establecer vinculaciones entre este constructo y el aprendizaje autorregulado; por el otro, proponer algunas orientaciones pedagógicas que permitan desarrollar la involucración en los estudiantes universitarios.

Particularidades de la involucración o compromiso académico

La involucración, también denominada compromiso, implicación académica o *engagement* en lengua inglesa, está atravesada por múltiples variables y no se reduce a la mera participación dentro de una actividad educativa, cualidades que complejizan su abordaje y definición.

Entre las conceptualizaciones que se elaboraron sobre la misma, Hu y Kuh (2002, p. 555) la consideran como "el esfuerzo que efectúan los estudiantes con el propósito de realizar las actividades educativas y alcanzar los objetivos deseados". Por su parte, Kuh y colaboradores (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008, p. 542) elaboraron la definición que se utiliza con más frecuencia y afirman que el compromiso estudiantil concierne, por un lado, al tiempo y las energías que los alumnos invierten para efectuar las actividades académicas y, por el otro, al esfuerzo de las instituciones para desenvolver prácticas educativas efectivas.²

² Es interesante la descripción minuciosa que Appleton, Christenson y Furlong (2008, p. 371) ofrecen sobre las denominaciones y las conceptualizaciones que surgieron en torno al concepto.

Como se mencionó, los orígenes de la teoría de la involucración académica se hallan en el artículo de Astin (1984) sobre la *participación del estudiante*, entendida como la cantidad y la calidad de energía física y psicológica que se emplea para desenvolverse académicamente (Astin, 1984, p. 528).

A comienzos de la década del 90', principalmente en Estados Unidos (Kuh, 2003; Chen, Gonyea & Kuh, 2008; Cole & Korkmaz, 2010; Pike, Kuh, & McCormick, 2011; Krause & Coates, 2008; Yorke, 2006), el Reino Unido (Trowler, 2010; Trowler & Trowler, 2010) y Australia (Krause & Coates, 2008; Zekpe, Leach & Butler, 2010) estas ideas se tomaron como base para profundizar el constructo. Posteriormente, se desarrollaron trabajos en Nueva Zelanda, Sudáfrica, China, España, Corea del Sur, Israel y Francia (Zepke & Leach, 2010, p. 11).

En los tres primeros países mencionados, se promovieron numerosas investigaciones con el interés de encontrar una solución a la deserción y aumentar la retención universitaria en carreras con modalidad presencial y virtual. La envergadura de los trabajos desarrollados se manifiesta en los programas promovidos por cada Estado, centrados en la aplicación de encuestas con diseños de escalas tipo Likert o mixtos, cuyos resultados se utilizan para promover mejoras educativas; tal es el caso de la Encuesta Nacional sobre Compromiso Estudiantil (National Survey of Student Engagement, s.f.) que se administra anualmente en instituciones universitarias privadas y estatales de Estados Unidos y Canadá; la Escala Australiana sobre el Compromiso Estu-

diantil (Australia, Consejo Australiano de Investigación Educativa, s.f.) que se utiliza en la región suroeste de Oceanía; dos escalas para estudiantes universitarios de grado y postgrado en Gran Bretaña e Irlanda del Norte -The National Student Survey- (Inglaterra. La Academia de Educación Superior, s.f.a) y la Encuesta Nacional para Estudiantes de Postgrado (Inglaterra. La Academia de Educación Superior, s.f.b).

En lo que respecta a Latinoamérica y la República Argentina, los trabajos que se encontraron son de reciente publicación y se focalizan en el estudio de la involucración en estudiantes de los primeros niveles del sistema educativo. Uno de ellos (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera & Goldenstein Jalif, 2010) permitió identificar diversos proyectos que se implementaron a nivel jurisdiccional (por ejemplo sistemas de becas, organización de comedores escolares o la entrega de viandas) o institucional en el marco de políticas públicas (presencia de profesores tutores, realización de evaluaciones parciales, articulación con centros de salud cercanos con la finalidad de brindar atención primaria al alumnado) con los que se favoreció la permanencia en el sistema educativo por parte de los estudiantes. También se destacan los trabajos de Arguedas Negrini (2010, 2011), Dabenigno y Tissera (2011), Dabenigno, Larripa y Austral (2012) y Larripa (2012) en los que se señalan algunas estrategias pedagógicas factibles de ser implementadas para promover un mayor compromiso afectivo (a través de la promoción de vínculos cercanos entre docentes y alumnos en los que se favorezca la confianza, el respeto, la paciencia y el re-

conocimiento) y cognitivo (proponiendo actividades y situaciones de aprendizaje novedosas y que inciten la autonomía intelectual). Finalmente, se distingue una publicación (Parrales Rodríguez, Robles Murillo y Arguedas Negrini, 2013) en la que se describe un instrumento que permite medir el constructo.

En lo que respecta a la metodología utilizada para evaluar el compromiso académico, prima la de carácter cuantitativo; sin embargo, se desarrollaron otras de tipo cualitativo y mixto basadas en la utilización del estudio de casos (Coates, 2005; Krause & Coates, 2008) y de entrevistas individuales o grupales.

En relación con ello, es interesante la diferencia que Trowler (2010) establece entre la finalidad de las investigaciones desarrolladas en Estados Unidos y Australasia³ y las que se desenvuelven en el Reino Unido y, consecuentemente, con el tipo de instrumento de investigación utilizado en cada una. Si bien su opinión tiene que considerarse a la luz de su país de procedencia (Inglaterra), explica que en los primeros países aludidos las indagaciones se realizan por parte de organismos encargados de su diseño, implementación y supervisión con el objeto de obtener datos numéricos con los cuales realizar mejoras a nivel macroeducativo o en la misma institución en la que se aplica el instrumento de medición. En cambio, en el Reino Unido, el abordaje del constructo se centra en el estudiante

con el fin de brindarle un *feedback* sobre su estilo de aprendizaje y sobre las representaciones que tiene en torno a las actividades y la comunidad académica.

Los enfoques teóricos que se emplean para abordar el compromiso académico

El compromiso académico se estudia desde distintos enfoques teóricos y en líneas generales, se reconoce que está conformado por dos factores: el aprendiz -con sus motivaciones, su capacidad cognitiva, para regular el tiempo y el ambiente de estudio, el necesario control del esfuerzo para aprender- y el contexto (Mehdinezhad, 2011, p. 47).

En la literatura se pueden apreciar las diversas "lentes" o enfoques que se utilizan para comprender los factores que influyen positiva o negativamente sobre el compromiso académico (Zepke, Leach & Butler, 2010, p. 1). Algunas se focalizan en la motivación del estudiante (Schuetz, 2008), otras en la interacción que se produce entre el docente y el discente (Umbach & Wawrzynski, 2005), otras en la vinculación que se desarrolla entre los aprendices; asimismo, se encuentran aquellas que se centran en el rol de la política o de la cultura institucional o contextual (Porter, 2006; McInnis, 2003; Yorke, 2006) y de las variables "no institucionales" como la influencia de la familia, los amigos, la salud y el empleo (Law, 2005; Miliszewska & Horwood, 2004).

³ Se denomina Australasia a la región de Oceanía que comprende Australia, Melanesia y Nueva Zelanda.

En lo que respecta a los modelos conceptuales que se utilizan para explicar el constructo, Zepke y Leach (2010), en un primer momento, identificaron cuatro visiones o puntos de vista, que se describen a continuación:

1. Motivación y disposición hacia el aprendizaje: desde esta visión se comprende que el compromiso académico aumenta en la medida en que los estudiantes están intrínsecamente motivados y desean participar activamente en su aprendizaje, cualidades que vinculan el constructo con el estudio del aprendizaje autorregulado (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).
2. Compromiso transaccional: se focaliza en analizar la interacción que se produce entre los estudiantes y los docentes, y entre los alumnos entre sí.
3. Soporte institucional: desde esta perspectiva, por un lado, se estudian los efectos que el apoyo institucional tiene sobre el desarrollo de la involucración, y, por el otro, se comprende que las organizaciones que la promueven son aquellas que favorecen un ambiente de aprendizaje positivo.
4. Participación ciudadana: esta perspectiva sostiene que la implicación académica se favorece en la medida en que los alumnos y la institución educativa trabajan conjuntamente para promover cambios en las creencias y prácticas sociales.

Fruto de posteriores estudios, se agregaron tres nuevos enfoques o puntos de vista (Zepke, Leach & Butler, 2010), dos de los cuales, la interacción

entre los alumnos y los profesores, y el vínculo entre los estudiantes, surgieron de la división del "compromiso transaccional", mientras que el tercero alude a la influencia que tiene el contexto familiar y social del estudiante:

1. Interacción entre los estudiantes y los profesores: desde esta visión se aborda cómo el compromiso académico puede verse favorecido o no por el tipo de vínculo que se desenvuelve entre docentes y discentes.
2. Interacción entre los alumnos entre sí: se centra en estudiar la incidencia que tiene el desarrollo del aprendizaje cooperativo o colaborativo sobre la involucración académica y sostiene que, en la medida en que existe una mayor colaboración entre los compañeros de clase aumenta el compromiso frente al aprendizaje.
3. Apoyo no institucional: indaga la influencia que tienen los lazos familiares, sociales y afectivos en el desarrollo del compromiso académico del estudiante.

Con la finalidad de facilitar el abordaje del constructo, los mismos autores (Zepke, Leach & Butler, 2010) elaboraron una tabla en la que describen las seis visiones con las que se aborda el compromiso académico y algunos de los indicadores que se pueden utilizar para mensurarlo (ver Tabla 1).

Hasta aquí se hizo referencia a las perspectivas que predominan para estudiar el compromiso académico, junto con ello también se utilizan tres modelos teóricos desde los cuales se lo aborda y que ofrecen una comprensión diversa sobre el mismo.

Tabla 1: Descripción de los enfoques adoptados para abordar el compromiso académico

Visiones con las que se aborda el compromiso académico	Indicadores seleccionados
Motivación y participación	El alumno siente: <ul style="list-style-type: none"> - Que es capaz de trabajar autónomamente. - Posee vínculos con otras personas. - Que es competente para obtener éxito académico
Compromiso transaccional: entre alumnos y docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos experimentan desafíos académicos. - Se desarrolla un proceso de aprendizaje activo y colaborativo tanto dentro como fuera del aula. - Alumnos y docentes interactúan constructivamente. - Los estudiantes tienen experiencias educativas enriquecedoras.
Compromiso transaccional: entre los estudiantes entre sí	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrolla un proceso de aprendizaje activo y colaborativo tanto dentro como fuera del aula. - Los estudiantes tienen vínculos positivos y constructivos con sus compañeros. - Los alumnos utilizan herramientas o competencias sociales para involucrarse con otras personas.
Apoyo institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un fuerte enfoque puesto en la obtención del éxito académico - Existen grandes expectativas sobre los estudiantes - Se invierte en una variedad de servicios de apoyo dirigidos a los estudiantes. - Se valora la diversidad. - Se promueve la mejora continua a nivel institucional.
Participación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos son capaces de legitimar su sed de conocimiento. - Los estudiantes pueden participar en forma efectiva con los demás e incluir al otro. - Los alumnos son capaces de vivir con éxito en la sociedad. - Los estudiantes tienen un sólido conocimiento y sentido sobre sí mismos. - El aprendizaje es participativo, dialógico, activo y crítico.
Apoyo no institucional	La familia y los amigos del alumno: <ul style="list-style-type: none"> - Comprenden las exigencias que se tienen frente al estudio. - Brindan apoyo o asistencia frente a distintas situaciones como: administración del tiempo, cuidado de los hijos. - Crean espacios propicios para el compromiso académico.

Fuente: Zepke, Leach & Butler, 2010, p. 4.

El primero de ellos es el propuesto por la *teoría constructivista*, desde la cual se atribuye un papel fundamental al estudiante y a las acciones que realiza para estructurar su conocimiento e involucrarse con su aprendizaje (Krause & Coates, 2008).

El segundo es el enfoque de la *teoría sociocognitiva*, que otorga un rol primordial a la actividad que realiza el educando, a las acciones que se desenvuelven desde la institución educativa para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la interacción que se produce entre las variables contextuales y personales (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; Gavala & Flett, 2005; Porter, 2006).

Finalmente, se encuentra la *teoría sociocrítica*, que se ocupa de estudiar el compromiso académico desde una visión sociodemocrática y lo comprende como un constructo que se puede desarrollar en forma participativa y dialógica (McMahon & Portelli, 2004; Portelli & McMahon, 2004).

Cada modelo teórico se centra, en mayor o menor medida, en alguna de las visiones antes aludidas. De esta manera, desde la perspectiva constructivista, se da un lugar preponderante a las cuatro primeras; desde el marco sociocognitivo, se tienen en cuenta las seis; mientras que desde el marco sociocrítico, se considera particularmente la incidencia que tienen los dos últimos aspectos en el desarrollo del compromiso del estudiante con el fin de que llegue a ser un ciudadano activo (Barnett & Coate, 2005 en Zepke, Leach & Butler, 2010).

A partir de estas ideas, se aprecia que el enfoque sociocognitivo es el más exhaustivo, por ofrecer la posibilidad de integrar todas las visiones existentes sobre el constructo.

Los diversos modelos que se diseñaron para explicar la implicación académica se fundan en los marcos teóricos precedentes. Para facilitar su tratamiento, la Academia de Educación Superior del Reino Unido (The Higher Education Academy, 2010), en un documento institucional, los sintetiza en dos.

El primero se denomina "Modelo de Mercado sobre el Compromiso Estudiantil" -*The Market Model of Student Engagement*, MMSE-, que sustenta una cosmovisión neoliberal del mercado educativo y considera a los alumnos como consumidores; se focaliza en el estudio de los derechos del cliente, en escuchar su voz y en mejorar el posicionamiento comercial de la institución educativa.

El segundo es el "Modelo de Desarrollo del Compromiso Estudiantil" -*Developmental Model of Student Engagement*, DMSE- que fundamenta sus ideas en la teoría constructivista, desde la cual se concibe a los alumnos como colaboradores en el desarrollo del conocimiento, pone el énfasis en el crecimiento de los aprendices y en las relaciones que entablan con la comunidad educativa (The Higher Education Academy, 2010, p. 3).

Si bien ambas propuestas facilitan la comprensión de los modelos existentes, son muy generales y excluyen aquellos marcos que se basan en otras líneas teóricas -como la sociocultural o la sociocrítica-.

Variables de análisis del compromiso académico

De acuerdo con lo expresado en relación a la exhaustividad que ofrece la teoría sociocognitiva para abordar el compromiso académico, se consideran las variables que en esta se describen y con las cuales se brinda importancia tanto a los aspectos intrapsíquicos, entre los que se resaltan la cognición, la motivación y el comportamiento, como a los factores contextuales que rodean al sujeto del aprendizaje.

Precisamente, desde esta perspectiva se reconoce que el compromiso académico está conformado por tres variables (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004, pp. 62-63).

Una de ellas es el *compromiso comportamental*, que se manifiesta cuando los estudiantes demuestran conformidad con las normas de convivencia que se esperan en el espacio áulico, tales como prestar atención, la participación, el desarrollo de la capacidad de escucha y de tolerancia para aceptar las ideas expresadas por otros, y la regulación del esfuerzo para realizar una actividad (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Trowler, 2010).

Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004, p. 62) toman las ideas de Finn (1989) y explican que esta variable se manifiesta en distintos niveles: la capacidad para responder las consignas propuestas por los docentes, la participación en actividades extracurriculares y de gobierno. Frente a ello asumen que a mayores nive-

les de participación aumenta la calidad del compromiso con la institución.

Otra variable es el *compromiso emocional*, que se demuestra a través de los afectos y emociones positivas o negativas frente a las actividades académicas, tales como el interés, la satisfacción, el sentido de pertenencia, la felicidad, la tristeza, la ansiedad o el aburrimiento (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Trowler, 2010).

La tercera variable se denomina *compromiso cognitivo* que, según Trowler (2010), se expresa en el interés hacia el propio aprendizaje, en la iniciativa y la capacidad para disfrutar los desafíos. Otros autores identifican este tipo de compromiso con el aprendizaje autorregulado, es decir con la capacidad para seleccionar metas académicas y regular las diversas variables que lo entrecruzan para alcanzarlas (Pintrich, 2000).

No obstante, de acuerdo con las características de las tres variables descritas, conviene equiparar la autorregulación con cada una de ellas y afirmar que es un constructo transversal al compromiso académico.

Esta idea se refuerza si se considera que el aprendizaje autorregulado está conformado por los mismos aspectos que se reconocen en la involucración -la cognitiva, la comportamental, la contextual y la afectivo-motivacional- (Pintrich & De Groot, 1990) y con la vinculación que se establece entre el uso profundo o superficial⁴ de las estrate-

⁴ Estos conceptos se relacionan con las nociones de aprendizaje superficial y profundo acuñadas por Marton y Säljö (1976).

gias autorreguladoras con el desarrollo de un mayor compromiso académico.

Según este planteo, aquellos estudiantes que tienen un aprendizaje profundo manifiestan una mayor involucración académica, es decir, son capaces de desenvolver un pensamiento crítico, organizado y elaborado, regulan el esfuerzo y posponer prontas gratificaciones, organizan el tiempo y el espacio de aprendizaje y son metacognitivos. Lo contrario ocurre con los alumnos que se caracterizan por tener un estilo de aprendizaje superficial, en el que predomina la utilización de estrategias cognitivas y motivacionales pobres (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Yorke (2006) profundiza estas ideas y relaciona el compromiso académico con la noción de aprendizaje superficial, profundo y estratégico para explicar que el estudiante obtiene una mayor satisfacción frente al estudio y, por ende, desarrolla una mayor implicación en la medida en que adopta un enfoque u otro de acuerdo con lo que considere más apropiado para afrontar cada situación de aprendizaje. De esta forma, un enfoque profundo puede llegar a utilizarse para estudiar contenidos o materias que se consideran vitales para el futuro desempeño profesional, mientras que el enfoque superficial puede adoptarse frente a los conocimientos que se consideran opcionales.

Otros autores (Horstmanshof & Zimitat, 2007; McInnis, James & Hartley, 2000), en cambio, reconocen que las tres variables del compromiso académico, por ser eminentemente psicológicas, están entrecruzadas por la *orientación académica*, dimensión que representa "el

grado con el cual los alumnos valoran el aprendizaje y el esfuerzo académico" (Horstmanshof & Zimitat, 2007, p. 705).

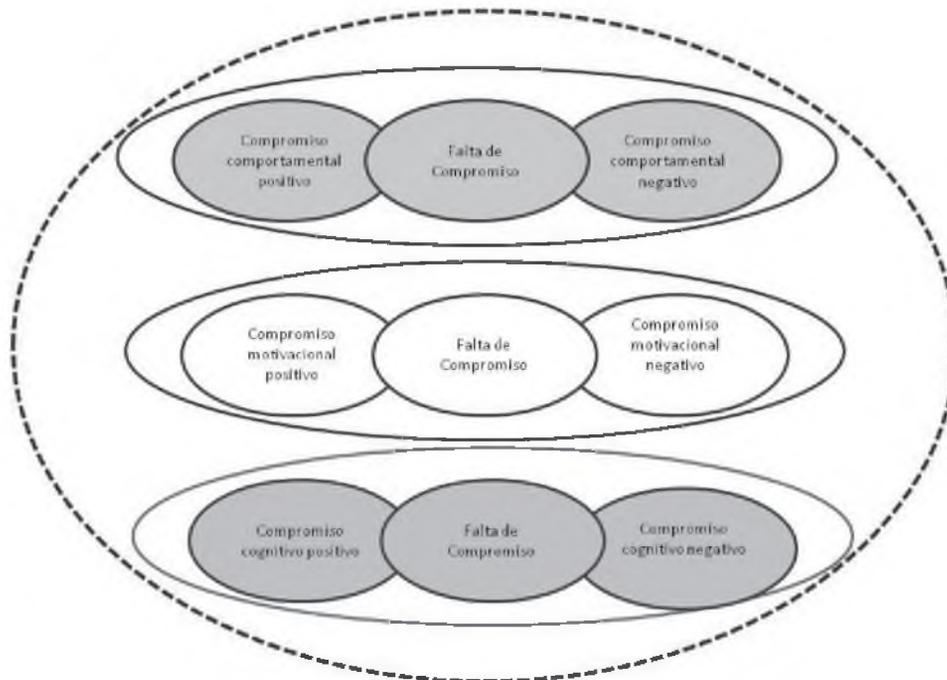
Trowler (2010) plantea una visión interesante en torno a las tres dimensiones que conforman el compromiso académico y explica que cada una no solo tiene un polo positivo y otro negativo en lo referente a la involucración, sino que también está separada por un espacio de falta absoluta de compromiso (ver Figura 1).

El compromiso positivo está asociado con el cumplimiento de las expectativas, con la aprobación de las normas de convivencia y con la productividad; por el contrario, la implicación negativa, corresponde a comportamientos desafiantes y confrontativos que pueden ser perjudiciales para la obtención de un buen rendimiento académico. Puede ocurrir que determinadas actitudes negativas se asocien o coexistan con otros comportamientos positivos en alguna de las dimensiones aludidas (ver Tabla 2). Así, por ejemplo, un estudiante puede respetar las normas de convivencia y rechazar en forma categórica el paradigma filosófico que se sostiene en una cátedra determinada, presentando trabajos que están en coherencia con sus propias creencias epistemológicas (Trowler, 2010).

Estilos de compromiso académico

A partir de las investigaciones realizadas, Coates (2007) describe cuatro tipos de estilos de compromiso académico que ubica en torno a un eje social y a otro académico (ver Figura 2) y a los que denomina: compromiso colaborativo, intenso, pasivo e independiente.

Figura 1: Los polos de las variables que integran el compromiso académico.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Trowler (2010).

Tabla 2: Los polos de las variables que integran el compromiso académico

Variable	Compromiso positivo	Falta de compromiso	Compromiso negativo
Compromiso comportamental	El estudiante asiste a clases y participa con entusiasmo.	El alumno falta a clases sin avisar.	Boicotea o interrumpe las clases.
Compromiso emocional	Manifiesta interés.	Expresa aburrimiento.	Manifiesta un rechazo explícito.
Compromiso cognitivo	Cumple o supera los requisitos académicos solicitados.	Entrega los trabajos tarde, en forma apresurada o directamente no los presenta.	Redefine los requisitos de los trabajos solicitados.

Fuente: Trowler, 2010.

En sí mismos no constituyen estilos de personalidad, sino que son estados transitorios que pueden sufrir variaciones gracias a la influencia de diversos factores (como emocionales, cognitivos, contextuales, entre otros) (Coates, 2007, p. 132, en Trowler, 2010, p. 13).

¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a cada estilo?

El *estilo colaborativo* se manifiesta en la posesión de sentimientos positivos hacia la comunidad universitaria en general, a través de la participación en las actividades propuestas por la institución o en la iniciativa para sugerir proyectos, en la interacción con el personal docente, no docente y con otros estudiantes (Coates, 2007, p. 134).

Los estudiantes que poseen un *estilo intenso* se caracterizan por tener una fuerte involucración frente a sus estudios, poseen una percepción positiva tanto del claustro docente, como del ambiente de aprendizaje que se promueve en la institución y al que consideran sensible, contenedor y desafiante (Coates, 2007, pp. 132-133).

El *estilo pasivo*, se manifiesta en aquellos alumnos que pocas veces participan en actividades relacionadas con la producción de aprendizaje (Coates, 2007, p. 134).

Finalmente, el *estilo independiente*, es propio de los alumnos que tienen una participación fuerte e individualista con el estudio, lo que coincide con una visión positiva de los miembros que inte-

Figura 2: Estilos de compromiso académico



Fuente: Coates, 2007.

gran la comunidad universitaria. En relación con este aspecto, perciben que el personal académico es capaz de responder sus necesidades, de estimular la reflexión y el pensamiento crítico, y que en general, está comprometido con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como contrapartida, no tienden a involucrarse en las diversas actividades que se desarrollan en el campus universitario (Coates, 2007, pp. 133-134).

Junto con estas tipologías, Pike y Kuh (2005, p. 202) identificaron siete tipos de compromiso institucional a partir de las experiencias que los alumnos tienen en la universidad y con las cuales confirmaron la idea de que cada organización, en coherencia con su misión e ideario, origina distintos niveles de implicación académica. Aquí se los ubica con un orden distinto al que brindan los autores, teniendo en cuenta el grado con el cual se promueve la involucración, el aprendizaje colaborativo y el apoyo entre los actores educativos:

1. *Instituciones en las que predomina el uso de alta y baja tecnología*: se caracterizan por tener un desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías, hasta el punto de provocar que disminuyan las interacciones entre las personas. En ellas predomina el individualismo, la ausencia de trabajo colaborativo y de desafío académico, cuestiones que inciden a que no se desarrolle un ambiente interpersonal positivo.
2. *Instituciones que aceptan la diversidad en la población estudiantil, pero que no promueven su integración*: en ellas los alumnos tienen experiencias educa-

tivas que posibilitan el contacto con la diversidad cultural, pero no perciben que la universidad y/o sus compañeros brinden un sostén u orientación frente a las necesidades personales. Estas notas hacen que no prevalezca un ambiente propicio para el aprendizaje.

3. *Instituciones que estimulan el desarrollo intelectual*: los alumnos participan en las diversas actividades académicas y están motivados para interactuar dentro y fuera del aula; asimismo desarrollan un pensamiento reflexivo y trabajan en forma colaborativa con sus compañeros.
4. *Instituciones que promueven la cohesión homogénea e interpersonal*: los discentes perciben que la universidad, los demás alumnos y el ambiente en general ofrecen contención y apoyo.
5. *Instituciones que brindan apoyo interpersonal*: en estas universidades los estudiantes tienen mayores posibilidades de enfrentarse a situaciones en las que prima la diversidad cultural y perciben que el personal docente, no docente y los compañeros de curso apoyan sus esfuerzos frente al estudio.
6. *Instituciones que presentan desafíos y brindan apoyo académico*: generan altas expectativas académicas y dan importancia al desarrollo de un pensamiento reflexivo a través de la utilización de metodologías tradicionales. En ellas no solo se fijan altas expectativas sobre el rendimiento académico y se promueve el pensamiento crítico, sino que también los alumnos se suelen ayudar entre sí y per-

ciben que el ambiente de estudio es contenedor y agradable.

7. *Instituciones en las que se favorece el aprendizaje colaborativo*: se denomina así al estilo que Pike y Kuh (2005) denominan simplemente como *colaborativo*. En estas organizaciones los estudiantes se ayudan para estudiar y sienten que pueden contar con el apoyo del claustro docente.

Según lo planteado hasta el momento, el compromiso académico puede aumentar o disminuir tanto por factores personales como contextuales. En un caso, puede verse influido positivamente por aspectos motivacionales y comportamentales del sujeto, como lo es la posesión de motivación intrínseca y de la valoración de la tarea. En el otro, por factores institucionales, como el apoyo y la contención de los docentes y tutores, y la presencia de un ambiente de estudio en el que se propicia el pensamiento crítico y reflexivo, la colaboración entre los estudiantes y la aceptación de las ideas ajenas.

Orientaciones para promover la involucración académica

En la bibliografía consultada se encontraron orientaciones, principios o propuestas factibles de ser implementados dentro o fuera del aula que se fundamentan en los resultados de diversas investigaciones (Kinzie, 2005; Arguedas Negrini, 2011; Zepke & Leach, 2010). Para facilitar su lectura e interpretación, se las organiza en un cuadro de doble entrada en el que se detalla el ámbito de incumbencia directo y los actores responsables de implementar cada propuesta (ver Tabla 3).

En las producciones referenciadas se distinguen el seguimiento personalizado y la participación activa como las propuestas pedagógicas más apropiadas para promover la involucración y la motivación de los estudiantes. Smith, Sheppard, Johnson y Johnson (2005) precisan aún más estas ideas y bogan por el despliegue de una enseñanza basada en las *pedagogías del compromiso académico (classroom-based pedagogies of engagement)* en la que se propicia la utilización del aprendizaje basado en problemas (ABP) y del aprendizaje cooperativo como recursos didácticos.

En conjunción con estas propuestas, ocupa un lugar preponderante el tutor o asesor académico, responsable de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el proyecto vital del estudiante, tarea en la cual podrá plantear orientaciones pedagógicas con las que pueda tener una mayor cercanía y confianza con el estudiante, a fin de que este asuma la responsabilidad que le compete en el proceso educativo y pueda plantearse metas superadoras que estén en vinculación con el fin unificador de su propia vida.

Conclusiones

El estudio del compromiso académico tiene cerca de 20 años de antigüedad en algunos países de habla inglesa e hispana (como ocurre en España), cuestión que es diversa en América del Sur en donde se encontraron investigaciones de reciente publicación, por lo que su incremento podrían favorecer el planteo y la implementación de mejoras educativas.

Tabla 3: Propuestas que favorecen el desarrollo del compromiso académico

Ámbito de incumbencia directo		Actores	Propuestas	
Institucional	Cultura y clima institucional	A - D*	Reconocer la enseñanza y los docentes como centrales en el desarrollo del compromiso (Zepke & Leach, 2010).	
		A - D	Fomentar el aprendizaje activo, colaborativo y vinculante (Zepke & Leach, 2010).	
		A	Asegurarse de que la cultura institucional genera espacios para los estudiantes que provienen de diversos contextos (Zepke & Leach, 2010).	
		A - D	Crear un ambiente en el que prevalezca la comunicación, la escucha y el aprendizaje colaborativo (Arguedas Negrini, 2011).	
	Administración financiera	A	Realizar inversiones para adquirir material de apoyo pedagógico (Zepke & Leach, 2010).	
	Proyecto pedagógico	Desarrollo profesional	A - D	Valorar el desempeño docente, poseer una preparación académica actualizada, estar dispuesto a enfrentar desafíos y a trabajar en forma colaborativa con otros colegas (Arguedas Negrini, 2011).
			Seguimiento personalizado de los estudiantes y organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	A - D
		A - D		Establecer expectativas elevadas sobre el desempeño de los estudiantes (Kinsie, 2005).
		A - D		Incentivar a que los alumnos se conviertan en ciudadanos activos (Zepke & Leach, 2010).
		D		Estructurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del diseño del programa de la asignatura, la previsión de los objetivos, la organización de cada clase (Arguedas Negrini, 2011).
				Incluir la diversidad en el programa de la materia y en actividades extra escolares (Kinsie, 2005).
				Clarificar qué es lo que los alumnos tienen que hacer para alcanzar un rendimiento académico exitoso.
				Utilizar recursos pedagógicos apropiados para alcanzar los objetivos de la materia, tener en cuenta los estilos de aprendizaje de cada alumno y desarrollar sus potencialidades (Kinsie, 2005; Arguedas Negrini, 2011).
				Promover el desarrollo de la autoconfianza (Zepke & Leach, 2010).
Estimular que los estudiantes trabajen autónomamente, disfruten de los vínculos que entablan con otros (Zepke & Leach, 2010).				
Presentar experiencias educativas desafiantes, enriquecedoras que propicien la generalización de habilidades académicas (Zepke & Leach, 2010; Arguedas Negrini, 2011).				
Proporcionar un feedback significativo y dedicar tiempo para orientar a los alumnos, aquí tiene un papel fundamental el espacio brindado para el asesoramiento académico personal (Kinsie, 2005).				
Favorecer que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje (Kinsie, 2005).				

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Kinsie, 2005; Arguedas Negrini, 2011 y Zepke & Leach, 2010. * A significa "autoridades de la institución" y D "docentes".

Las investigaciones sobre el constructo se iniciaron a raíz de la modificación del foco puesto para indagar la deserción, la retención y posteriormente, la participación académica, que se originaron para responder interrogantes relacionados con los factores que llevan a persistir o abandonar la educación formal.

El compromiso académico puede considerarse como un concepto abarcador de los anteriores, que incluye los aspectos con los cuales la institución y el estudiante pueden esforzarse y dedicar tiempo para desplegar estrategias pedagógicas efectivas y realizar las actividades académicas propuestas.

Para favorecer su abordaje se utilizan diversos enfoques teóricos, entre los que se destaca el propuesto por la teoría socio-cognitiva desde el cual se distinguen variables individuales y contextuales que tienen puntos de coincidencia con las que conforman la autorregulación del aprendizaje; entre ellas se encuentran dos subjetivas (la variable cognitiva y la afectivo-motivacional) y una propia del ambiente (denominada, simplemente como variable contextual). Esta idea lleva a considerar cómo, la posesión de una mayor involucración frente al estudio, puede favorecer el desarrollo de la capacidad autorreguladora y del éxito académico.

Las propuestas pedagógicas que pueden beneficiar la involucración académica incentivan el empleo de una mayor personalización del proceso educativo, en el que prime un vínculo positivo entre los docentes y estudiantes en pos de fomentar todas las potencialidades de estos últimos. Es allí en donde

el modelo que ofrezcan los profesionales de la educación y la disponibilidad que manifiesten para responder las inquietudes del alumnado es de crucial importancia. Asimismo, entre las acciones que se pueden realizar a nivel organizacional y en el aula, cabe mencionar la propuesta de actividades desafiantes y enriquecedoras, que son aquellas que incitan la autonomía cognitiva y la motivación en el alumno, como así también la predisposición para modificar las expectativas que se tienen sobre los estudiantes.

En línea con estas ideas, el compromiso académico puede incrementarse en la medida en que se conozcan las metas vitales y, entre ellas, las académicas, que se quieren alcanzar, proceso en el cual es decisivo el rol del docente y, en particular, del asesor académico.

Para ello, es decisivo que tanto en el espacio del aula como en el de la tutoría se implementen algunas estrategias. La primera de ellas consiste en clarificar los objetivos de la asignatura o del espacio de asesoramiento, como así también las expectativas que se tienen depositadas en torno al proceso de aprendizaje. Estas acciones, de por sí sencillas, son fundamentales para promover metas intrínsecas, variable que forma parte de la autorregulación motivacional del aprendizaje (Pintrich, 2000).

Otra estrategia factible consiste en manifestar interés por los procesos de enseñanza y de aprendizaje que realiza cada estudiante; ello fortalece el vínculo comunicativo, genera confianza y aumenta la interacción entre los acto-

res del proceso educativo. Asimismo, plantear actividades que conlleven el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, no solo favorece la generación de vínculos positivos entre los discentes, sino que también promueve la participación activa y responsable en la vida académica. Conjuntamente pueden proponerse consignas de trabajo que impliquen un desafío académico y la posibilidad de interactuar con el con-

texto que rodea a la misma institución, aspecto que genera la integración de los conocimientos teórico-prácticos y ayuda a que los alumnos tomen una mayor conciencia de que pueden realizar aportes enriquecedores a la comunidad.

Original recibido: 21-05-2014

Original aceptado: 13-02-2015

Referencias bibliográficas

Appleton, J. M., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 63-78.

Arguedas Negrini, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (2), 1-12.

Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.

Australia. Consejo Australiano de Investigación Educativa. (s.f.). *Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE)*. Recuperado el 13 de junio de 2013, de <http://www.acer.edu.au/ausse>.

Berger, J. B. & Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40 (6), 641-664.

Chen, P. S. D., Gonyea, R. M. & Kuh, G. D. (2008). Learning at a Distance: Engaged or Not? *Innovate Journal of Online Education*, 4 (3). Recuperado el 20 de junio de 2013, de http://cpr.iub.edu/uploads/Learning_at_a_Distance.pdf.

Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.

Coates, H. (2005). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11 (1), 25-36.

Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 121-141.

Cole, J. S. & Korkmaz, A. (2010). Using Longitudinal Data to Improve the Experiences and Engagement of First-year Students. *New Directions for Institutional Research*, 43-51. doi:10.1002/ir.371.

Dabenigno, V. & Tissera, S. (2011). La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes. *La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 11, Ministerio de Educación del GCBA*. Recuperado el 9 de abril de 2014, de [https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/05_Secundaria//Bolet%C3%ADn%20de%20la%20Educa%20ci%C3%B3n%20Porte%C3%B1a%20N%C3%BAmero%2011%20-%20La%20escuela%20es%20un%20buen%20lugar.%20El%20involucramiento%20social%20y%20afectivo%20de%20los%20estudiantes%20\(2011\).pdf](https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/05_Secundaria//Bolet%C3%ADn%20de%20la%20Educa%20ci%C3%B3n%20Porte%C3%B1a%20N%C3%BAmero%2011%20-%20La%20escuela%20es%20un%20buen%20lugar.%20El%20involucramiento%20social%20y%20afectivo%20de%20los%20estudiantes%20(2011).pdf).

Dabenigno, V., Larripa, S. & Austral, R. (2012, diciembre). Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. *Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 9 de abril de 2014, de [https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/03_Congresos%20y%20Conferencias//Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20e%20Involucramiento%20Escolar.%20Perspectivas%20y%20pr%C3%A1cticas%20en%20cuatro%20escuelas%20secundarias%20estatales%20de%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires%20\(2012\).pdf](https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/03_Congresos%20y%20Conferencias//Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20e%20Involucramiento%20Escolar.%20Perspectivas%20y%20pr%C3%A1cticas%20en%20cuatro%20escuelas%20secundarias%20estatales%20de%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires%20(2012).pdf).

Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S. & Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Si, EG.C.B.A. Recuperado el 9 de abril de 2014, de [https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/05_Secundaria//Permanencia%20e%20involucramiento%20escolar%20de%20los%20estudiantes%20secundarios.%20Perspectivas%20y%20acciones%20en%20cuatro%20escuelas%20estatales%20de%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires%20\(2010\).pdf](https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/05_Secundaria//Permanencia%20e%20involucramiento%20escolar%20de%20los%20estudiantes%20secundarios.%20Perspectivas%20y%20acciones%20en%20cuatro%20escuelas%20estatales%20de%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires%20(2010).pdf).

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

Gavala, J. & Flett, R. (2005). Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Māori University Students at Massey University. *New Zealand Journal of Psychology*, 34 (1), 52-57. Recuperado el 1 de abril de 2014, de <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/NZJP-Vol341-2005-7-Gavala.pdf>.

Goodsell, A., Maher, M. & Tinto, V. (Eds.) (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Pennsylvania State University.

Himmel, E. (2002). Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la educación*, 17 (2), 91-108.

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future Time Orientation Predicts Academic Engagement Among First-year University Students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.

Hu, Y. & Kuh, G. (2002). Being (dis)engaged in Educationally Purposeful Activities: the Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*, 43 (5), 555-575.

Inglaterra. La Academia de Educación Superior (s.f.a). *Postgraduate Research Experience Survey PRES*. Recuperado el 9 de abril de 2014, de <http://www.heacademy.ac.uk/pres>.

Inglaterra. La Academia de Educación Superior (s.f.b). *The National Student Survey - Supporting the Use of Data for Enhancement*. Recuperado el 9 de abril de 2014, de <http://www.heacademy.ac.uk/nss>.

Kinzie, J. (2005). *Promoting Student Success: What Faculty Members Can do* (Occasional Paper No. 6). Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research.

Krause, K. & Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493-505.

Kuh, G. D. (1995). The Other Curriculum: Out-of-class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development. *Journal of Higher Education*, 66 (2), 123-155.

Kuh, G. (2003). What We're Learning About Student Engagement from NSSE. *Change*, 35 (2), 24-32.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (2005). Never Let It Rest: Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37 (4), 44-51.

Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education*, 79 (5), 540-563.

Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. & Hayek, J. C. (2006, junio). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) Commissioned Paper. Recuperado el 10 de abril de 2014, de http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf.

Larripa, S. (2012). Trabajo e involucramiento docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión. *La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 15*, Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado el 9 de abril de 2014, de [https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/05_Secundaria//Bolet%C3%ADn%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Porte%C3%B1a%20N%C3%BAmero%2015%20-%20Trabajo%20e%20involucramiento%20docente%20en%20escuelas%20secundarias%20con%20proyectos%20de%20inclusi%C3%B3n%20\(2012\).pdf](https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/05_Secundaria//Bolet%C3%ADn%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Porte%C3%B1a%20N%C3%BAmero%2015%20-%20Trabajo%20e%20involucramiento%20docente%20en%20escuelas%20secundarias%20con%20proyectos%20de%20inclusi%C3%B3n%20(2012).pdf).

Law, B. (2005). Experiential Learning in the Context of Educating for a Sustainable Future: Is It an Appropriate Pedagogy for Shifting Teachers' Thinking and Engaging Learners? *Research Information for Teachers*, 3, 15-20.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I-outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

McInnis, C. (2003, agosto). *New Realities of the Student Experience: How Should Universities Respond?* Conferencia principal presentada en el 25 foro anual de la Asociación Europea de Investigación Institucional. Limerick, Irlanda.

McInnis, C., James, R. & Hartley, R. (2000). *Trends in the First Year Experience*. Canberra: DETYA Higher Education Division.

McMahon, B. J. & Portelli, J. P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), 59-76.

Mehdinezhad, V. (2011). First Year Students' Engagement at the University. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 47-66.

Miliszewska, I. & Horwood, J. (2004, julio). Engagement Theory: A Framework for Supporting Cultural Differences in Transnational Education. *Actas de la 27 Conferencia Anual de HERDSA*, Miri, Sarawak. Recuperado el 10 de abril de 2014, de http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2004/papers/miliszewska_2.pdf

National Survey of Student Engagement (s.f.). *About NSSE*. Recuperado el 11 de abril de 2014, de <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>.

Parrales Rodríguez, S., Robles Murillo, J. & Arguedas Negrini, I. (2013). Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: cuestionario para determinar necesidades de capacitación de docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2). 1-23.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research (Vol. 2)*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46 (2), 185-209.
- Pike, G. R., Kuh, G. D. & McCormick, A. C. (2011). An Investigation of the Contingent Relationships Between Learning Community Participation and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 52, 300-322.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Portelli, J. P. & McMahon, B. (2004). Why Critical-democratic Engagement? *Journal of Maltese Educational Research*, 2 (2), 39-45.
- Porter, S. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 47 (5), 531-558.
- Schuetz, P. (2008). A Theory-driven Model of Community College Student Engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 32 (4-6), 305-324.
- Smith, K., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 87-101. doi:10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x.
- The Higher Education Academy (2010). *Framework for Action: Enhancing Student Engagement at the Institutional Level*. York: The Higher Education Academy.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: The Higher Education Academy.
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*. York: The Higher Education Academy.
- Umbach, P. D. & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46 (2), 153-184.
- Yorke, M. (2006, 12-14 de julio). Student Engagement: Deep, Surface or Strategic? Conferencia pronunciada en la 9na Conferencia sobre el Primer año en la Universidad: Comprometiendo a los estudiantes. Griffith University, Gold Coast, Australia. Recuperado el 10 de abril de 2014, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.7507&rep=rep1&type=pdf>.

Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action. *Active Learning in Higher Education*, 11 (3), 167-177.

Zepke, N., Leach, L. & Butler, P. (2010). *Student Engagement: What is It and What Influences It?* Wellington: Teaching and Learning Research Initiative.