

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y **perfiles** de abandono.

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Maluenda Albornoz, Jorge Ignacio
Universidad de Concepción, Chile
Jorgemaluenda@udec.cl

Pérez Villalobos, María Victoria
Universidad de Concepción, Chile
marperez@udec.cl

Resumen. El abandono de los estudios es un problema crítico en la Educación Superior (ES) en especial en carreras de Ingeniería donde las cifras nacionales de retención universitaria pueden llegar hasta un 70%, 7% por debajo del promedio nacional (SIES, 2016). El Compromiso Académico (CA) ha cobrado relevancia en los últimos años por la relación inversa encontrada frente al abandono de los estudios universitarios (Chang, Sharkness, Hurtado, & Newman, 2014; Cox, Bjornsen, & Krieshok, 2015; Hu & McCormick, 2012). Sin embargo, existe limitada investigación en el contexto de la ES (Hu & McCormick, 2012) y también en el caso de las ingenierías. Además, los modelos explicativos utilizados han sido transferidos del contexto ocupacional (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2009) y escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) sin adaptaciones precisas al contexto universitario. Por ello, la presente investigación busca aportar a la comprensión del fenómeno desde la experiencia de los propios estudiantes. El objetivo de este trabajo es describir las conductas asociadas al CA más relevantes en la experiencia de los estudiantes de segundo año de ingeniería de una universidad chilena. Se realiza un diseño de tipo mixto con Modelo de Selección de Participantes. Se realiza la detección de participantes con alto, medio y bajo CA a partir del UWES-S (Parra & Pérez, 2010) para luego realizar entrevistas focalizadas a 12 estudiantes, 4 en cada nivel de CA, con igual cantidad de hombres y mujeres, mediante un guion semi-estructurado. Las entrevistas fueron analizadas a partir del Análisis temático para la construcción de categorías a partir de los temas que emergieron desde los datos. Se utilizó el software AtlasTi para facilitar los análisis. El reporte de los estudiantes mostró diferentes tipos de conductas asociadas al Compromiso Académico. De ellas, surgen 3 grandes categorías de agrupación con distinta frecuencia de contenidos: a) Conductas de Planificación (19,8%), b) Conductas dedicadas (58,7%), c) Conductas de vínculo social (9,2%). Además, los estudiantes diferencian conductas causales y conductas consecuencia de

un elevado CA, entregando pistas sobre sus métodos de afrontamiento del bajo CA. Se concluye la emergencia de claros grupos de comportamientos que los estudiantes asocian con el CA. Estos conjuntos solo coinciden parcialmente con los modelos teóricos revisados en la literatura. Además, se observa cierto solapamiento con las conductas característicamente descritas para otros constructos donde posiblemente la heterogeneidad conceptual sea un factor que incida en este aspecto.

Descriptor o Palabras Clave: Compromiso académico, Compromiso conductual, Educación superior, Ingeniería, Abandono.

1. Introducción

El abandono de los estudios en la educación superior en el contexto de América Latina y el Caribe se ha transformado en un problema crítico: La matrícula se ha expandido de un 21% a un 43% entre los años 2000 y 2013 con una tasa de retención de apenas un 46%. Esto implica, según cifras del Banco Mundial (2017) que un 22% aproximado de la población entre 25 y 29 años ha abandonado sus estudios (Ferreya, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017).

Las cifras de retención universitaria en Chile muestran tasas para el primer año que fluctúan entre un 75 - 77,2%, mientras que, en el caso de las ingenierías las cifras pueden llegar hasta un 70% (SIES, 2016).

El fenómeno del Compromiso Académico, desde una aproximación psicológica, ha cobrado relevancia en los últimos años debido a la relaciones encontradas entre este constructo y el rendimiento (Gómez et al., 2015; Salanova et al., 2009; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova, & Bakker, 2002), el burnout (Schaufeli et al., 2002), el agotamiento (Salanova et al., 2009) y la deserción (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Chang et al., 2014; Cox et al., 2015; Hu & McCormick, 2012).

Se ha observado una gran heterogeneidad en las formas de aproximarse a la investigación en la temática (Fredricks et al., 2004) lo que trae aparejados resultados contrapuestos (Casuso-holgado et al., 2013; Salanova *et al.*, 2009; Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004).

A pesar de todo, se aprecian dos grandes líneas de trabajo en el área: una originada en el contexto escolar y otra proveniente del contexto ocupacional.

La aproximación en el contexto escolar propone la integración entre tres formas unidimensionales de comprensión del fenómeno (Compromiso Conductual, Emocional y Cognitivo) en la forma de un meta-constructo que reconoce la multidimensionalidad e interrelación entre sus sub-dimensiones (Fredricks et al., 2004). Por su parte, la aproximación proveniente del contexto de Salud Ocupacional entiende el Compromiso Académico como estado cognitivo-afectivo, distinto pero correlacionado negativamente con el Burnout (Schaufeli, 2013).

Estas aproximaciones no se han originado en el contexto de la Educación Superior y tanto las propuestas conceptuales como los modelos teóricos en su base muestran poco ajuste respecto de las características idiosincráticas de este contexto, hecho que se evidencia de manera clara en las definiciones operacionales de cada trabajo.

La presente investigación busca aportar a la comprensión del Compromiso Académico profundizando en el mismo a partir de un análisis cualitativo, como una forma de aportar significados que emergen desde la experiencia de los propios estudiantes.

El objetivo de este trabajo es describir las conductas asociadas al Compromiso Académico Conductual más relevantes en la experiencia de los estudiantes de segundo año de ingeniería de una universidad chilena.

2. Método

2.1 Participantes

Los participantes corresponden a estudiantes de segundo año de la carrera de Ingeniería en Prevención de Riesgos de una universidad chilena.

Se compone de 6 hombres y 6 mujeres, distribuidos de acuerdo a su nivel de Compromiso Académico en: 2 hombres y 2 mujeres con alto nivel, 2 hombres y 2 mujeres con nivel medio, 2 hombres y 2 mujeres con bajo nivel.

2.2 Diseño y procedimiento.

Se realizó una invitación abierta, a través del Jefe de Carrera, para participar de la investigación, quienes fueron informados de los objetivos y características del estudio, además de proceder a la firma de consentimiento informado antes de iniciar los procedimientos.

Se realiza un diseño de tipo Mixto con Modelo de Selección de Participantes. Este diseño cuenta con una etapa de recolección de datos cuantitativos orientada a seleccionar los participantes necesarios para representar apropiadamente la muestra en cuestión, y otra, destinada a recolectar los datos propiamente tal.

La primera etapa implicó determinar estudiantes con alto, medio y bajo nivel de Compromiso Académico, cuya cantidad de hombres y mujeres fuese equivalente, mientras que, la segunda etapa implicó la realización de 12 entrevistas focalizadas mediante un guion semi-estructurado,

2.3 Instrumentos

El nivel de Compromiso Académico de los estudiantes fue medido a partir de la escala UWES-S en su versión adaptada y probada en el contexto cultural chileno (Parra & Pérez, 2010). Este instrumento, desarrollado por (Salanova, Schaufeli, Llorens, & Peiro, 2000) recoge el nivel general de Compromiso Académico exhibido por el estudiante, además de reportar diferencias en cada una de sus tres dimensiones: Absorción, Vigor y Dedicación.

Se utilizó la técnica de entrevista focalizada a partir de un guion semi-estructurado, cuyo principal objetivo fue identificar los comportamientos más importantes vinculados al Compromiso Académico en la experiencia de los propios estudiantes, además de recoger aspectos vinculados que fuesen significativos para ellos.

Las entrevistas fueron realizadas por un Psicólogo capacitado para dichos fines, quien fue también el encargado de realizar la sistematización de los resultados de cada entrevista, con el fin de conservar la integridad de la información capturada en ella.

2.4 Análisis

El análisis de las entrevistas fue realizado a partir de la técnica de Análisis Temático, identificando los tópicos más relevantes para los estudiantes y construyendo categorías más inclusivas a raíz de los conjuntos de elementos convergentes y divergentes entre estos.

Tanto para la asignación de códigos como para la construcción de categorías a partir de los temas emergentes, se utilizó el software AtlasTi de modo de sistematizar de forma organizada y rigurosa todos los datos.

3. Resultados

3.1 Conductas asociadas al Compromiso Académico.

Los resultados arrojaron contenidos heterogéneos en las respuestas de los estudiantes frente a lo que caracteriza el Compromiso Académico Conductual.

El agrupamiento de estos distintos contenidos por su afinidad dio como resultado 3 categorías más inclusivas: Planificación, Implicación y Vínculo Social (Tabla 1). Además, se observaron dos contenidos con frecuencia considerable, que no se ajustaron a ninguna de las categorías y que responden a aspectos del Compromiso Emocional más que el Compromiso Conductual: a) Gusta de su carrera (5,5%), b) Está motivado por su carrera (5,5%).

La planificación incorporó conductas relacionadas con la organización, uso del tiempo y la anticipación. Esta categoría contó con un total de 19,8% de las respuestas totales asociadas al Compromiso Académico Conductual por parte de los estudiantes.

Al respecto, una estudiante con alto compromiso reporta:

“Porque más encima lo tenía que complementar (el estudio) con el gimnasio, entonces llegaba al departamento, estudiaba y me ponía como horas, y después iba al gimnasio. Estaba organizada.” (Estudiante 1).

Planificación 19,8%	Usa eficientemente el tiempo 1,8%	Tiene hábitos de estudio 3,3%	Es organizado 5,5%	Orienta sus comportamientos pensando en su futuro profesional 1,8%	Realiza una planificación de su estudio 7,4%
Implicación 58,7%	Asiste a clases constantemente 11%	Es constante/persistente 1,8%	Es puntual 1,8%	Investiga más 1,8%	Se esfuerza 5,5%
	Se actualiza en temas de su carrera 1,8%	Está enfocado en sus estudios 3,7%	Es estudioso 5,5%	Pone atención en clases 1,8%	Estudia/repasa frecuentemente 24%
Vínculo Social 9,2%	Ayuda y busca apoyo de otros 5,5%	Se vincula con otros 3,7%			

La Implicación consideró comportamientos relacionados con la dedicación de tiempo, entusiasmo y esfuerzo en las actividades académicas. Esta categoría fue la que mayor porcentaje de respuestas vinculadas alcanzó (58,7%) y la que mayor cantidad de contenidos distintos, pero vinculados a la categoría, ofreció (10 contenidos diferentes).

Un estudiante analizó el comportamiento de quienes considera comprometidos:

“Un estudiante comprometido asistiría a todas las clases (...) aunque no tenga fechas de evaluaciones” (Estudiante 5).

Además, una estudiante Comprometida reportó:

“(...) llegaba a estudiar en la tarde, llegaba a estudiar y repasaba (...) me daban ganas de estudiar, me comprometía y decía tengo que llegar a estudiar y lo hacía” (Estudiante 1).

El Vínculo Social fue la tercera categoría en frecuencia. Incorporó aspectos como el apoyo social y las relaciones interpersonales en sentido extenso. Una respuesta de los estudiantes que refleja la categoría es:

Estudiantes analizaron el comportamiento de estudiantes comprometidos:

“Ayuda a sus compañeros” (Estudiante 8). “(...) se apoya con compañeros y profesores cuando no entiende algo o tiene dudas” (Estudiante 6).

3.2 Resultados asociados.

Si bien, no fue parte del objetivo inicial, surgieron resultados en torno a las causas del Compromiso Académico Conductual, de manera espontánea en las respuestas y explicaciones de los estudiantes.

Al respecto, aparecen 5 categorías nítidas identificadas por los estudiantes como desencadenantes del Compromiso Académico Conductual: a) Motivaciones de Logro, b) Apoyo de los docentes (16,7%), c) Gusto por la carrera (14,3%), d) Tener metas claras (11,9%), e) Balance entre estudio y tiempo libre (11,9%), f) Claridad en las prioridades vitales (7,1%).

Al respecto, es posible señalar que los estudiantes consideran como el principal factor causal del alto Compromiso Académico Conductual en su propia experiencia aspectos relacionados con Motivaciones de Logro (38,1%). Este adquiere mayor potencia si se considera que “Tener metas claras” puede vincularse directamente con este factor ampliando la frecuencia de respuestas asociadas.

“Quería destacar entre todos, entonces eso me comprometía a tener que estudiar (...) que llegara a estudiar (...)” (Estudiante 1).

“Querer ser siempre el mejor creo que me tiene comprometido, además para lograr eso (...)” (Estudiante 4).

“Lograr buenos rendimientos y resultados para ser el mejor” (Estudiante 3).

En una mirada general, es posible reconocer que la experiencia de los estudiantes en este sentido abarca aspectos más bien heterogéneos asociados a la motivación, la planificación y el apoyo social.

Conclusiones y Discusión

A partir de los resultados antes presentados es posible arribar a algunas conclusiones preliminares considerando que, la experiencia antes descrita, tuvo por finalidad principal ofrecer evidencia desde la propia experiencia de los estudiantes que sirva para entregar luz sobre los diversos aspectos en discusión en la literatura científica (Fredricks et al., 2004).

Parece importante señalar la fuerte conexión entre el Compromiso Académico Conductual y sus causas, en tanto que, en los relatos, esta conexión es muchas veces difícil de desagregar, razón por la cual, se ha agregado a pesar de no ser foco del estudio. Esto parece explicarse por la dificultad de los estudiantes para separar el desempeño, el compromiso y las causas en términos de los comportamientos asociados.

Otro aspecto que destaca es la multidimensionalidad con la que los estudiantes relatan su experiencia, aspecto que parece nítidamente en las causas esgrimidas para el Compromiso Académico Conductual pero que también está presente al menos en las dimensiones cognitiva (esfuerzo y dirección mental) y conductual (comportamientos) en su descripción, acorde al consenso de las principales corrientes teórico-referenciales (Fredricks et al., 2004; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Sin embargo, esta aparente convergencia entre los planteamientos teóricos y empíricos previos, se reduce al considerar que los estudiantes solo reportan una porción pequeña de lo que se describe en la literatura revisada.

Los resultados encontrados muestran el surgimiento de 3 categorías de contenidos que describen el Compromiso Académico Conductual: Implicación, Planificación y Vínculo Social, donde el predominio de contenidos vinculados con la Implicación es evidente y destaca la importancia que los estudiantes atribuyen al esfuerzo constante y el enfoque en comportamientos concretos vinculados con el estudio. Estos resultados reflejan una relación ajustada entre la perspectiva del *Behavioral Engagement* (Fredricks et al., 2004) donde el involucramiento del estudiante en el aprendizaje y las tareas académicas se traduce en esfuerzo, persistencia, concentración, atención, realizar preguntas y contribuir en la discusión de clases (Fredricks et al., 2004).

Por otro lado, los resultados observados podrían encontrar vínculo con las dimensiones Dedicación y Absorción planteadas por Schaufeli et al., (2006) como un reflejo conductual del estado cognitivo-afectivo que proponen estos autores. Así, un alto nivel del estado cognitivo-afectivo “Dedicación” podría decantar en las conductas descritas por los estudiantes que incorporan: la asistencia, el repaso, la puntualidad, el estudio, entre otros. En el caso del estado “Absorción” podría desembocar en las conductas que implican enfoque en los estudios, poner atención en clases, esforzarse, entre otros.

La categoría Planificación refleja un comportamiento del estudiante Comprometido que se traduce en la organización de los objetivos y los tiempos necesarios para abordar los estudios. En este caso, la comparación con los planteamientos de Schaufeli et al., (2006) y la línea de trabajo de *Behavioral Engagement* seguida por Fredricks et al., (2004) no abordan esta dimensionalidad de la experiencia del estudiante.

La línea de trabajo del *Cognitive Engagement* plantea el involucramiento de los esfuerzos intelectuales necesarios para guiar el proceso de aprendizaje (Fredricks et al., 2004) pero no es clara en delimitar procesos intelectuales asociados a los resultados hallados. Parece ser que, la aproximación más cercana a los resultados se encuentra fuera del constructo *Engagement* y encuentra eco en el Aprendizaje Autorregulado (Bruna, Pérez, Bustos, & Núñez, 2017).

Algo similar ocurre con la categoría Vínculo Social, donde los resultados encontrados no encuentran coherencia con la línea del *Behavioral, Cognitive y Emotional Engagement* (Fredricks et al., 2004). En el contraste con la aproximación de Schaufeli et al., (2006) tampoco existe un vínculo directo. Sin embargo, podría plantearse como hipótesis que, un elevado nivel de Dedicación podría demandar en el estudiante la solicitud de ayuda, y en este sentido, el establecimiento de relaciones funcionales con los compañeros y docentes. A pesar de ello, los hallazgos observados en torno al establecimiento de relaciones que no tienen necesariamente objetivos instrumentales exceden esta suposición.

Con todo lo anterior, parece ser que desde la experiencia de los estudiantes de segundo año de ingeniería, los correlatos conductuales, si bien son coherentes con aspectos de distintos modelos, no encajan de manera absoluta y precisa con ninguno de ellos.

Será entonces interesante verificar si estos resultados son extrapolables a una población más representativa, ya que ello, implicaría preguntas acerca del ajuste de los conceptos utilizados en la descripción y estudio del fenómeno del Compromiso Académico en su arista conductual.

Agradecimientos

Agradecemos al Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción y al Departamento de Ingeniería en Prevención de Riesgos Laborales y Ambientales de la Universidad Federico Santa María (Chile) por la disposición y facilidades entregadas para cursar el estudio.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*, 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C., & Núñez, J. C. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación Psicológica*, *44*(2), 77–91. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Casuso-holgado, M. J., Cuesta-vargas, A. I., Moreno-morales, N., Labajos-manzanares, M. T., Barón-lópez, F. J., & Vega-cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, *13*(33), 1–7.
- Chang, M., Sharkness, J., Hurtado, S., & Newman, C. (2014). What Matters in College for Retaining Aspiring Scientists and Engineers From Underrepresented Racial Groups.

- Journal of Research in Science Teaching*, 51(5), 555–580.
<https://doi.org/10.1002/tea.21146>
- Cox, D. W., Bjornsen, A. L., & Krieshok, T. S. (2015). Occupational Engagement and Academic Major Satisfaction : Vocational Identity ’ s Mediating Role. *The Career Development Quarterly*, 64, 169–180. <https://doi.org/10.1002/cdq.12049>
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group. Washington: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement : Potential of the Concept , State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Oritz, L., Matus, O., McColl, P., ... Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Médica de Chile*, 143, 930–937.
- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53, 738–754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico , UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación En Ciencias de La Salud*, 7(2), 128–133.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., & Peiro, J. (2000). Desde el “Burnout” al “Engagement”:¿ una nueva perspectiva? *Revista de Psicología ...*, 16(2), 117–134. <https://doi.org/http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/152.pdf>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W. (2013). What is engagement? In *Employee Engagement in Theory and Practice*. (pp. 1–37). London: Routledge. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2015.12>
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Short Questionnaire A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagemente in university studentes. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- SIES. (2016). *Informe retención de 1er año pregrado cohortes 2011-2015*. Santiago. Retrieved from https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/693/informe_retencion_sies_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y