





Artículo de investigación

Correlatos conductuales del Compromiso Académico en estudiantes de Ingeniería chilenos*

Behavioral Correlates of Study Engagement in Chilean Engineering Students

 Jorge Maluenda Albornoz**
 Gabriela Flores-Oyarzo***
 Ana B. Bernardo****
 Alejandro Díaz-Mujica*****



* El presente artículo se encuentra inscrito al Proyecto ANID-COVID1012 *Desarrollo e implementación de procedimientos docentes para facilitar la disposición al aprendizaje en condiciones de distanciamiento físico por pandemia de Covid-19, en asignaturas de primer año universitario con mediano o alto riesgo de fracaso.*

** Coordinador de Desarrollo Curricular y Docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: jorgemaluenda@udec.cl

*** Investigadora independiente, Chile. Correo electrónico: gabflores@udec.cl

**** Profesora Titular Interina del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: bernardoana@uniovi.es

***** Profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: adiazm@udec.cl

Fecha de recepción: 7 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 24 de noviembre de 2020

Cómo referenciar / How to cite

Maluenda Albornoz, J.; Flores-Oyarzo, G.; Bernardo, A. B.; Díaz-Mujica, A. (2021). Correlatos conductuales del Compromiso Académico en estudiantes de Ingeniería chilenos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, v. 13, n. 24, 109-133. <https://doi.org/10.22430/21457778.1754>

Resumen: la investigación sobre Study Engagement adquirió fuerza en Educación Superior por su valor predictivo del rendimiento, abandono y bienestar del estudiante. Sin embargo, los modelos explicativos provienen del contexto ocupacional y escolar sin adaptaciones precisas al contexto universitario. El objetivo de investigación buscó caracterizar los correlatos conductuales del Study Engagement desde la experiencia de estudiantes de segundo año de ingeniería chilenos para aportar mayor claridad sobre este constructo. Se realizó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico y muestreo intencionado de tipo homogéneo. Se entrevistó a 12 estudiantes que, previa medición de su Engagement, cumplieron con los criterios de muestreo. Se realizó un Análisis Temático que mostró la existencia de 3 categorías de comportamientos “engaged”: planificación, implicación y vínculo social. Las causas principales del Engagement se vincularon con prioridades vitales, metas y organización del tiempo. El afrontamiento se enfocó en autoinstrucciones, motivaciones vitales y apoyo social. Se concluye la existencia de una coherencia parcial entre la experiencia de los estudiantes, la conceptualización del constructo y evidencia empírica previa. Estos hallazgos pueden ser de relevancia para ajustar de mejor forma la conceptualización acorde a la experiencia estudiantil. Sus implicancias pueden afectar además la construcción de instrumentos y comprensión de resultados previos.

Palabras clave: compromiso académico, educación en ingeniería, educación superior, estrategia de afrontamiento, teoría fundamentada.

Abstract: Research on Study Engagement gained strength in Higher Education due to its predictive value of student performance, abandonment and well-being. However, the explanatory models come from the occupational and school context without precise adaptations to the university context. The research objective sought to characterize the behavioral correlates of the Study Engagement from the experience of Chilean second-year engineering students to provide greater clarity on this construct. A qualitative investigation was carried out with a phenomenological approach and deliberate homogeneous sampling. Twelve students who previously measured their Engagement met the sampling criteria were interviewed.

A Thematic Analysis was carried out that showed the existence of 3 categories of "engaged" behaviors: Planning, involvement and social bond. The main causes of Engagement were linked to vital priorities, goals and time organization. Coping focused on self-instruction, life motivations, and social support. The existence of a partial coherence between the students' experience, the conceptualization of the construct and previous empirical evidence is concluded. These findings may be relevant to better adjust the conceptualization according to the student experience. Its implications may also affect the construction of instruments and understanding of previous results.

Keywords: Study engagement, engineering education, higher education, copying strategy, grounded theory.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el Compromiso Académico (Study Engagement) ha cobrado relevancia desde una aproximación psicológica debido a sus relaciones positivas con el logro (Gómez H. et al., 2015; Pineda-Báez et al., 2014; Salanova et al., 2009; Schaufeli et al., 2002a) y sus relaciones negativas con el burnout (Schaufeli et al., 2002b), el agotamiento (Salanova et al., 2009) y el abandono (Archambault et al., 2009; Chang et al., 2014; Cox et al., 2015; Díaz-Mujica et al., 2018; Hu & McCormick, 2012; López-Angulo et al., 2019; Maluenda Albornoz et al., 2019a; Pérez Villalobos et al., 2017; Vergara et al., 2016). Adicionalmente, se ha observado su relación con los comportamientos dentro del aula, donde destaca la importancia del docente involucrado y participante (Maluenda Albornoz et al., 2020).

A pesar del importante cúmulo de investigación respecto del Study Engagement, se observan algunas dificultades importantes para arribar a conclusiones más robustas en el contexto de educación superior.

Una de ellas se refiere a las diversas formas que la investigación ha utilizado para aproximarse conceptualmente al fenómeno (Fredricks et al., 2004; Maluenda Albornoz et al., 2019b). Esto trae como consecuencia que en algunas investigaciones se puedan encontrar resultados contrapuestos. Por ejemplo, Casuso-Holgado et al., (2013) observaron que el Compromiso Académico tiene un valor predictivo para la intención de abandonar los estudios, no así para el rendimiento académico. Mientras que otros estudios han reportado relaciones negativas solo de algunos componentes (Salanova et al., 2009).

Fredricks et al., (2004) plantean que estas diferencias pueden deberse al amplio espectro de conceptualizaciones del Compromiso Académico, a los distintos tipos de participantes involucrados en los estudios (estudiantes talentosos y en riesgo), a las diversas formas de evaluación no equivalentes (centradas en una o más dimensiones) y basadas en distintas técnicas (autorreporte, la observación conductual, etc.), entre otros.

A pesar de ello, se aprecian dos grandes líneas de trabajo en el área del Compromiso Académico que acumulan la mayor parte de investigaciones: una originada en el contexto ocupacional y otra proveniente del contexto escolar.

La aproximación desde el contexto Ocupacional se sustenta en el Modelo de Recursos Bajo Demanda (JD-R) y entiende el Compromiso Académico como un estado cognitivo-afectivo distinto pero correlacionado negativamente con el Burnout (Schaufeli et al., 2006). Lo característico del estudiante en este enfoque, es que se siente vigoroso, dedicado a los propios estudios y absorbido por las tareas relacionadas con este (Schaufeli et al., 2002b), configurando un estado relativamente persistente, ya que no está focalizado en un objeto, evento, individuo o comportamiento particular (Schaufeli et al., 2006; Schaufeli et al., 2002a).

La aproximación en el contexto escolar, por su parte, encuentra sustento en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y propone la integración de tres formas unidimensionales para comprender el fenómeno en la forma de un meta-construtto que reconoce la multidimensionalidad e interrelación entre sus sub-dimensiones. Esto es la integración de las dimensiones Compromiso Conductual, Compromiso Emocional y Compromiso Cognitivo (Fredricks et al., 2004). Desde esta aproximación, el Compromiso Académico es entendido en términos de las acciones, o manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas de la motivación (Skinner et al., 2008), donde esta última es necesaria pero insuficiente como precursora del Compromiso (Appleton et al., 2008).

Desde aquí surge una segunda dificultad en la investigación sobre el compromiso académico en educación superior. Las conceptualizaciones sobre el compromiso académico han surgido como transferencias desde el contexto ocupacional y escolar sin adaptaciones sustantivas. Esto implica que se han entendido los contextos de forma similar y que, muy probablemente, se han ignorado sus particularidades.

Como consecuencia, en el contexto de la Educación Superior, no se ha observado una conceptualización definitiva ni un modelo explicativo respecto del Compromiso Académico, o que bien haya sido ajustado considerando las características idiosincráticas del mismo. Solo se han encontrado en la literatura algunas incursiones basadas en la transferencia y adaptación parcial de los modelos antes presentados. Además, la investigación en educación superior ha sido escasa, sobre todo en estudios que usen muestras representativas extensas de estudiantes (Hu & McCormick, 2012).

Un problema importante observado en las transferencias conceptuales realizadas, es la falta de ajuste en la operacionalización de las variables para su utilización en Educación Superior tanto aquellas que provienen del Modelo JD-R (Salanova et

al., 2009) como en las que provienen del constructo tridimensional (van Uden et al., 2013, 2014; Maroco et al., 2016).

A pesar de todo, algunas investigaciones en el contexto universitario han mostrado el valor del Compromiso Académico Conductual por sobre el Cognitivo y Emocional. Un estudio realizado en estudiantes de medicina chilenos, mostró que fue más importante el Compromiso Conductual que el Afectivo para garantizar autodirección en el aprendizaje (Spormann R. et al., 2015), lo que redundó, a juicio de los autores, en que los aspectos motivacionales asociados al deseo de aprender, no son suficientes para su garantía. Fredricks et al., (2004) han encontrado un rol importante de este para alcanzar resultados académicos positivos y prevenir el abandono. Otros autores, por su parte, encontraron que el Compromiso Conductual ha sido directamente relacionado con el abandono en los estudios (van Uden et al., 2013, 2014, 2016).

En cuanto al Compromiso Conductual, se han descrito una serie de comportamientos asociados que varían desde comportamientos comprometidos (Ej. apego a normas, asistencia, cooperación, participación, etc.), pasando por el esfuerzo intelectual y las cogniciones asociadas (Ej. inversión de esfuerzo y energía, implicación e involucramiento, autorregulación, estrategia frente al estudio, etc.), hasta incluso los afectos vinculados al contexto educativo (Ej. interés, aburrimiento, felicidades y tristeza, ansiedad, etc.). Todos estos indicadores han considerado como objetivo la clase, la institución, lo intra y extracurricular, entre otros (Fredricks et al., 2004). Como ya se ha señalado, el gran problema de esta forma de trabajo ha sido, como es lógico imaginar, la gran heterogeneidad en la conceptualización y operacionalización del fenómeno y su consecuente variedad de instrumentos (Fredricks & McColskey, 2012).

Los correlatos son términos que corresponden a otro en una correlación. Al mismo tiempo son correlativas dos cosas que tienen entre sí correlación o sucesión inmediata (Real Academia Española [RAE], 2020). Estos son de interés en diferentes disciplinas, pues permiten detectar en qué medida diversas fuentes de información indirectas muestran evidencia sobre la ocurrencia de un fenómeno de interés.

En la psicología en particular, el uso de los correlatos conductuales es una práctica habitual que permite, a partir de conductas observables u otras unidades de observación, describir y comprender de mejor manera fenómenos complejos o

difícilmente observables. Ejemplos son: el uso de correlatos conductuales para la detección del engaño en juicios (Masip et al., 2002; RAE, 2020); los correlatos cognitivo, afectivo y conductual para la precisión sobre la tristeza, el enojo y el miedo (Sánchez Aragón & Sánchez Ruíz, 2009); y el uso de los correlatos cognitivos y conductuales relevantes para el estudio de las demencias (Deus Yela et al., 2015).

Como una forma de aportar a la comprensión profunda del Compromiso Académico la presente investigación se plantea como objetivo caracterizar los correlatos conductuales del Compromiso Académico a partir de la experiencia de estudiantes de segundo año de ingeniería de una universidad chilena.

Con los resultados obtenidos, se espera aportar visión sobre los aspectos conductuales que, desde la experiencia estudiantil, se encuentran mejor vinculados a la descripción del Study Engagement. Se espera que los hallazgos que surjan de esta investigación sean útiles para aportar en la resolución de los problemas conceptuales y operacionales vinculados a este fenómeno, permitiendo el contraste entre la teoría, las definiciones operacionales y los hallazgos empíricos con las propias experiencias de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Participantes

Se invita a estudiantes de Ingeniería a participar de manera voluntaria y abierta a través de sus jefaturas de carrera. Una vez identificados los estudiantes voluntarios, se resguarda paridad por sexo (hombres y mujeres) y por nivel de compromiso conductual (alto, medio y bajo), siguiendo el procedimiento que se detalla más adelante.

Siendo un estudio de muestra intencionada y con los resguardos y procedimientos previamente expuestos, se accede a una muestra de 12 participantes entre 18 y 20 años (ver Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los participantes

	Hombre	Mujer
Compromiso Alto	2	2
Compromiso Medio	2	2
Compromiso bajo	2	2

Fuente: elaboración propia.

Diseño y procedimiento

A través de las jefaturas de carrera, se invita a participar de esta investigación a estudiantes de Ingeniería especificando objetivos y características del estudio. Una vez identificados los estudiantes voluntarios, éstos son contactados para reiterar objetivos y características del estudio y leer y firmar consentimiento informado para iniciar los procedimientos propios de la investigación.

Este estudio contó con una primera etapa de recolección de datos cuantitativos, la cual estuvo orientada a seleccionar a los participantes voluntarios en función de su nivel de Compromiso Académico y una segunda etapa de recolección de datos cualitativos, dirigida a recoger los correlatos conductuales del Compromiso Académico desde la experiencia de los estudiantes.

Como resultado de la primera etapa, se determina y clasifica en alto, medio y bajo el nivel de Compromiso Académico, resguardando que la distribución de estudiantes participantes de la siguiente etapa fuese equivalente por sexo y por nivel de compromiso. Posteriormente, en la segunda etapa, se entrevista a 12 estudiantes mediante entrevistas focalizadas a través de guion semi-estructurado.

Instrumentos

Para determinar el nivel de Compromiso Académico de los estudiantes se utilizó la escala UWES-S en su versión adaptada y probada en el contexto cultural chileno (Parra P. & Pérez V., 2010). Este instrumento, desarrollado por (Salanova et al., 2000), recoge el nivel general de Compromiso Académico exhibido por el estudiante a través de tres dimensiones: Absorción, Vigor y Dedicación, y ha mostrado tanto su versión original como en la versión adaptada a estudiantes universitarios chilenos una estructura factorial equivalente y altos valores de confiabilidad por escala.

Se utilizó la técnica de entrevista focalizada a partir de un guion semi-estructurado para 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.

Análisis de datos

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

El enfoque analítico utilizado fue de carácter inductivo y basado en la lógica de la *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2002). Esto implicó la construcción conceptual presente en esta investigación a partir de los datos obtenidos y sus relaciones, sin anteponer categorías iniciales al análisis para tener un acceso al fenómeno en la forma como este se manifiesta.

Se consideraron los procesos de codificación abierta, axial y selectiva (San Martín Cantero, 2014). El primero para la emergencia de conceptos e ideas, el segundo para la obtención de patrones, relaciones y regularidades, y el tercero para la construcción de categorías inclusivas que permitan una comprensión holística del fenómeno.

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.

RESULTADOS

A partir de las entrevistas realizadas, se encontraron contenidos en relación con: 1) Conductas que caracterizan el Compromiso Académico Conductual, 2) Aspectos

causales, 3) Diferencias entre el Compromiso Conductual y el Desempeño Académico y 4) Métodos de afrontamiento del bajo Compromiso Conductual.

Conductas que caracterizan el Compromiso Académico Conductual

Las respuestas de los estudiantes reflejaron variados comportamientos relacionados con el Compromiso Académico Conductual. A pesar de la variedad, se observaron tendencias nítidas de afinidad, lo que permitió agrupar los contenidos en tres grandes categorías que dan cuenta del 87,7 % del total de los contenidos reportados: a) Implicación, b) Planificación y c) Vínculo Social.

La categoría más prevalente fue “Implicación” congregando el 58,7 % de los contenidos reportados. Los estudiantes consideran que un estudiante que demuestra Compromiso Académico Conductual, normalmente involucra una cantidad importante de esfuerzo y dedicación en sus estudios, reflejado en 10 conductas diferentes: estudia o repasa frecuentemente (24 %), asiste a clases constantemente (11 %), se esfuerza, (5,5 %), es estudioso (5,5 %), está enfocado en sus estudios (3,7 %), es constante o persistente (1,8 %), es puntual (1,8 %), investiga más (1,8 %), se actualiza en temas de su carrera (1,8 %) y pone atención en clases (1,8 %).

Referencias de los estudiantes:

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

“(...) 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).

La categoría Planificación agrupó un 19,8 % del total de contenidos reportados y refiere, principalmente, a la realización de una programación y el uso apropiado del tiempo. Desde la visión de los estudiantes involucra 5 tipos de conducta: realizar una planificación de su estudio (7,4 %), ser organizado (5,5 %), tener hábitos de estudio (3,3 %), orientar los comportamientos pensando en su futuro profesional (1,8 %) y usar eficientemente el tiempo (1,8%).

Referencias de los estudiantes:

“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).

La categoría Vínculo Social agrupó un 9,2 % del total de contenidos reportados en 2 tipos de conducta, y refiere, principalmente, al establecimiento de relaciones con pares y docentes ya sea con motivos funcionales, como ayudar o buscar apoyo (5,5 %), o relacionales, como vincularse con otros para compartir, recrearse, acompañarse, etc. (3,7 %).

Referencias de los estudiantes:

“Un estudiante comprometido ayuda a sus compañeros” (Estudiante 8).

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

Además de estas 3 grandes categorías, los estudiantes reportaron 2 contenidos aislados con frecuencia considerable. En términos teóricos, estos responden de manera más ajustadas al Compromiso Académico Emocional que al Conductual. Los contenidos fueron: a) Gustar de la carrera que se estudia (5,5 %) y b) Estar motivado por estudiar su carrera (5,5 %).

Aspectos causales

Los estudiantes reportaron distintos contenidos que asociaron como factores que contribuyen al desarrollo de Compromiso Académico Conductual, donde el alcance de logros y metas adquiere una relevancia mayor en su experiencia con un 57,1 % de los contenidos referidos, asociados a este aspecto en la forma de 3 grandes contenidos: motivaciones de logro, claridad en las prioridades de la vida y metas claras.

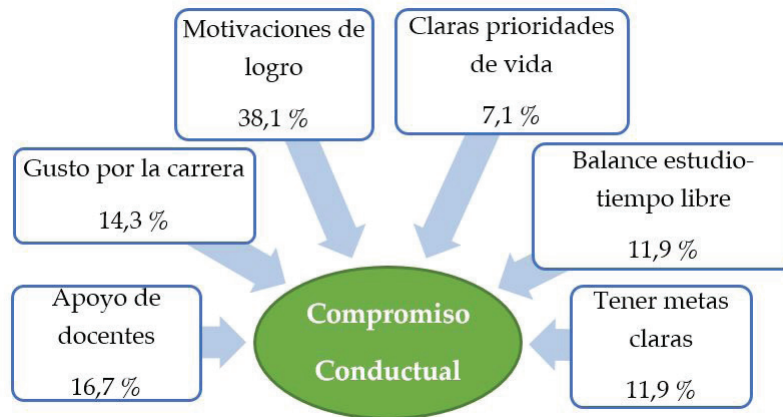
Dos estudiantes con alto Compromiso reportaron:

“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).

En la Figura 1 es posible observar una predominancia de la dimensión cognitivo-emocional en estos aspectos, apreciándose motivaciones y vínculos, por un lado, y por otro, los planes y cálculos asociados a estos, los cuales encuentran eco en los comportamientos asociados al Compromiso Conductual en las categorías de Planificación y Vínculo Social principalmente.

Figura 1. Factores causantes del Compromiso Conductual



Fuente: elaboración propia.

Diferencias entre el Compromiso Conductual y el Desempeño Académico

Los estudiantes reportaron de forma espontánea contenidos vinculados a las diferencias de comportamiento entre un estudiante que exhibe Compromiso Académico y uno que demuestra alto Desempeño Académico.

Se observaron 2 principales categorías: Planificación y Dedicación, las que, si bien implican un grado de asociación con las categorías del mismo nombre para el Compromiso Académico Conductual, difieren en sus contenidos y la proporción de respuestas.

El 52,4 % de los estudiantes reportó contenidos asociados a Planificación en 3 comportamientos principales: a) Balance entre estudio y tiempo libre (4,8 %), b) Hábitos de estudio (28,6 %) y c) Organización (19 %).

Dos estudiantes analizaron el comportamiento de un estudiante con alto desempeño:

“Un estudiante con buen rendimiento, es aquel que posee un hábito de estudio, tiene todos los materiales necesarios para su estudio, y en el caso que se le dificulte, es perseverante para lograr su objetivo” (Estudiante 2).

“Sería alguien que ocuparía bien todos sus tiempos, tanto de estudios como para el des-estrés” (Estudiante 3).

La categoría Dedicación fue más heterogénea y agrupó el 28,7 % del total de contenidos reportados. Los comportamientos asociados fueron: a) Es estudioso (9,5 %), Asiste constantemente a clases (4,8 %), c) Es participativo en clases (4,8 %), d) Es persistente (4,8 %) y e) Es responsable (4,8 %).

Además de estos, aparecieron 3 contenidos aislados en asociación con el Desempeño Académico: a) Tener confianza en las propias capacidades (4,8 %), b) Tener un buen comportamiento (4,8 %) y c) Estar motivado por los estudios (4,8 %).

Métodos de afrontamiento del bajo Compromiso Conductual

Los estudiantes reportaron distintas formas en las que enfrentan períodos o situaciones en las que exhiben poco Compromiso Académico Conductual. En primer lugar, un 36,8 % de los contenidos reportados refieren al uso de autoinstrucciones para animarse y enfocarse en los estudios:

“(…) siempre pensaba en ¿estará bien estudiar esto? y mi motivación entraba y decía: Tú puedes, ¿por qué no has de poder?, no eres tonta” (Estudiante 5).

“En primer lugar, me motivé sola, me levanté de ánimo y me dije “¡ya, arriba, arriba!, tengo que terminar esta carrera si o si, es una carrera buena, si no lo haces tú, nadie lo hará por ti” (Estudiante 2).

En segundo lugar, los estudiantes reportan un conjunto de contenidos que refieren a estrategias vinculadas con la toma de perspectiva sobre la propia vida en general y los estudios (52,6 %). Estos enfrentan el bajo Compromiso Académico

Conductual recordando y enfocándose en lo que consideran realmente importante frente a lo prescindible en relación con las motivaciones que guían el propio comportamiento académico.

Reportan motivaciones de logro, expectativas propias y familiares, así como la valoración de la oportunidad de estudiar una carrera universitaria y la previsión de las consecuencias en el futuro del fracaso académico.

“(…) y seguir estudiando pensando en lo que en verdad importa, el sacrificio propio y familiar, el pensar el día de mañana qué haré sino estudio, hay que ver esto como una oportunidad y no desperdiciarla” (Estudiante 6).

“Recordé el motivo por el cual comencé a estudiar, a las personas por las cuales me esfuerzo día a día, y mi motivo principal para estar estudiando y por lo que quiero ser un profesional en la vida” (Estudiante 4).

Por último, se observa un 10,5 % de los contenidos reportados por los estudiantes que reflejan la búsqueda de apoyo social como estrategia de afrontamiento, donde los estudiantes refieren acudir a su familia, amigos cercanos y pareja.

“(…) si es verdad, a veces sentí que no me la podía y hablé primero con mi familia y ellos me dieron la motivación de que si me la podía, que si me iba mal a la primera, ya la segunda iba a salir mejor y así pude seguir ya que hay que tener apoyo de los demás a veces cuando se siente así” (Estudiante 7).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan la presencia de contenidos comunes entre los estudiantes, entre los cuales surgen algunos que tienen mayor relevancia en su experiencia personal durante el primer año de carrera para describir el Compromiso Académico.

Estos contenidos, se encuentran representados por razones organizadas en distintos tópicos que permiten dar lectura al fenómeno: correlatos conductuales, sus causas, diferencias respecto del desempeño y formas de afrontar el bajo Compromiso Académico. Sin embargo, algunas categorías que surgen de los

contenidos son transversales a estos tópicos y denotan la integralidad con la que los estudiantes lo vivencian.

Al respecto, es importante señalar la fuerte conexión entre el Compromiso Académico, sus causas y relación con el Desempeño. En los relatos, esta conexión es evidente y muchas veces difícil de desagregar, razón por la cual, a pesar de que el foco del estudio son los correlatos conductuales, se han agregado las explicaciones que los estudiantes atribuyen a estos otros elementos.

Otro aspecto que destaca en líneas generales, es la multidimensionalidad con la que los estudiantes relatan la experiencia de Compromiso Académico. Así, surgen de la lectura aspectos cognitivos, como las autoinstrucciones o la dirección del enfoque; afectivo-emocionales, como los vínculos con pares, profesores y familiares; y conductuales, los cuales son ampliamente descritos como correlatos conductuales del Compromiso Académico acorde al consenso de las principales corrientes teórico-referenciales descritas en la introducción teórica (Fredricks et al., 2004; Schaufeli et al., 2006).

A pesar de existir relación entre los resultados obtenidos y los planteamientos teóricos y empíricos previos, los estudiantes experimentan una porción reducida de los comportamientos que se describen en la literatura revisada. Además, realzan algunos aspectos por sobre otros, lo que podría mostrar diferencias entre su experiencia real cotidiana y los marcos teórico-empíricos habituales, al menos, en este tipo de estudiantes.

Una primera observación sobre los resultados encontrados en este tópico refiere al surgimiento de 3 categorías de contenidos que describen el correlato conductual del Compromiso Académico: Implicación, Planificación y Vínculo Social.

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) y los correlatos conductuales reportados por los estudiantes. Desde esta perspectiva, 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, lo cual, encuentra gran correspondencia con los contenidos presentes en las entrevistas.

Por otro lado, los resultados observados podrían relacionarse 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 el correlato conductual que incorpora la asistencia, el repaso, la puntualidad, el estudio, entre otros. En el caso del estado “Absorción” podría desembocar en el correlato conductual dado por el 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, no se observa eco en los planteamientos de Schaufeli et al., (2006) y la línea de trabajo de *Behavioral Engagement* seguida por Fredricks et al., (2004).

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 *Study Engagement* y encuentra correspondencia en el Aprendizaje Autorregulado (Bruna et al., 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) de forma directa, si bien este último concepto podría agrupar algunos de los comportamientos reportados por los estudiantes.

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 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.

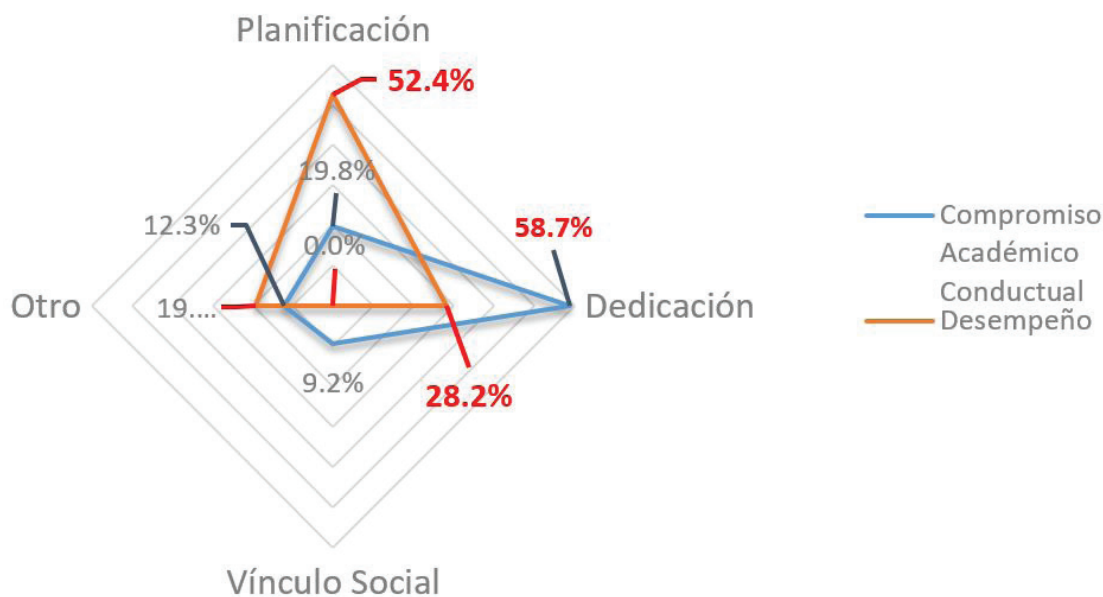
Con todo lo anterior, parece ser que, desde la experiencia de estos estudiantes, los correlatos conductuales, si bien son coherentes con aspectos de distintos modelos, no encajan de manera absoluta y precisa con ninguno de ellos.

Un segundo aspecto que destaca en relación al correlato conductual es la existencia de aspectos comunes y diferentes entre un estudiante con Alto Desempeño y un estudiante comprometido, donde es posible observar que los comportamientos reportados por lo estudiantes son congruentes en las dos categorías más prevalentes.

En términos cuantitativos, ambos tipos de estudiante difieren en términos de la frecuencia de contenidos asociados a cada categoría. Sin embargo, en términos cualitativos las diferencias se profundizan. Si bien existen comportamientos que corresponden de igual forma a ambos tipos de estudiante, el estudiante que exhibe Compromiso Conductual presenta más recurrencia y variedad de contenidos en la categoría Dedicación, mientras que, el estudiante con Alto Desempeño, lo manifiesta en Planificación.

En la Figura 2 es posible observar el contraste entre los correlatos conductuales del estudiante Comprometido y el estudiante con Alto Desempeño, observándose dos perfiles configurados por la articulación de las categorías antes descritas.

Figura 2. Estudiante Comprometido v/s Alto Desempeño



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el estudiante que exhibe Compromiso Académico Conductual incorpora el Vínculo Social entre sus comportamientos, aspecto que el estudiante con Alto Desempeño no manifiesta. Además, es importante señalar que, en ambos casos, los comportamientos menos frecuentes incorporados en la categoría “otros” son absolutamente diferentes para cada caso.

Un tercer aspecto relevante de discutir es la comparativa entre las causas reportadas por los estudiantes para el Compromiso Académico Conductual y los métodos de afrontamiento frente a su bajo nivel, que estos dicen utilizar.

Al respecto, se aprecia distancia entre ambos elementos. Si bien los estudiantes indican una serie de contenidos causales del Compromiso Académico Conductual, al momento de afrontar sus bajos niveles, los métodos no parecen orientarse a incentivar o reforzar estas causas.

Un posible punto de convergencia está dado por la claridad respecto de metas y prioridades tanto académicas como vitales. Estos aspectos, en conjunto con el balance de las prioridades y tiempos, parecen contribuir como causa del Compromiso Académico Conductual, y a su vez, el análisis y recordatorio respecto de estas metas de largo plazo parecen ser aspectos fundamentales para la recuperación de la motivación y el afrontamiento de las dificultades.

A pesar de todo, la falta de correspondencia entre ambos aspectos parece indicar que estos elementos no son concebidos en la experiencia del estudiante como dos partes de un mismo fenómeno. En otras palabras, las formas de afrontar el bajo Compromiso Académico Conductual no se restringen a fomentar y/o compensar el déficit en sus causas más importantes en la experiencia de los estudiantes.

CONCLUSIONES

A partir de los distintos resultados encontrados y su contraste con aspectos teórico-empíricos presentes en la literatura es posible arribar a algunas conclusiones generales de la investigación realizada.

Los correlatos conductuales caracterizados por los estudiantes no se ajustan a un solo modelo teórico-empírico de los revisados en la literatura. Existe congruencia con algunos de ellos, y ésta contiene matices a partir de la experiencia particular de estos estudiantes.

Como correlatos conductuales del Compromiso Académico, surgen aspectos cognitivos, afectos y emocionales que se corresponden con las principales corrientes teóricas descritas previamente (Fredricks et al., 2004; Schaufeli et al., 2006). A pesar de ello, los estudiantes experimentan una porción reducida de los comportamientos que se describen en la literatura, lo cual es evidencia de la discrepancia entre la experiencia de estos estudiantes y los marcos teóricos definidos hasta ahora.

Esto podría reflejar debilidad en las aproximaciones para captar la completa dimensionalidad del fenómeno y/o la necesidad de operacionalizarlo de manera contextual. Parece ser que, desde la experiencia de estos estudiantes, los correlatos conductuales, si bien son coherentes con aspectos de distintos modelos, no encajan de manera absoluta y precisa con ninguno de ellos.

El correlato conductual del Compromiso Académico se da en tres categorías: Implicación, donde destaca el esfuerzo constante del estudiante y el enfoque en comportamientos concretos vinculados al estudio; Planificación, reflejada en comportamientos de organización y gestión de recursos, y Vínculo Social.

Respecto de estas dos últimas categorías, los resultados dan cuenta de una relación poco directa entre los comportamientos teóricamente asociados a *Behavioral*, *Cognitive* y *Emotional Engagement* con los reportados por los estudiantes desde su experiencia empírica, asociándose de mejor manera a otros constructos teóricos entre los que se encuentra el Aprendizaje Autorregulado.

Por otro lado, los correlatos conductuales difieren entre estudiantes con alto desempeño y estudiantes con altos niveles de compromiso. Interesa el contraste en las formas de abordaje o afrontamiento de los bajos niveles de Compromiso Académico Conductual. Esto podría reflejar que los estudiantes no enfrentan los problemas de su vida académica desde los factores causales, sino más bien, recurren a aspectos variados donde cobran valor los factores relacionales. También podría significar que, en la experiencia del estudiante, ambos aspectos no corresponden a dos polos distintos de un mismo continuo.

Una limitación de este estudio es la circunscripción de la muestra a una sola cohorte de estudiantes de ingeniería. Si bien la investigación, por su carácter cualitativo, se focaliza en aportar evidencia sobre la profundidad del fenómeno, sería interesante observar si los correlatos reportados podrían considerarse

comunes de los estudiantes de ingeniería en general, independientemente de su especialización.

Una segunda limitación relevante es la dificultad observada en las entrevistas para encontrar descripciones más acabadas de cada contenido entregado por los estudiantes a pesar de los intentos del entrevistador por profundizar en ellos. Esto implicó que, algunas categorías, representen explicaciones sucintas que pueden dejar dudas o requieran más datos para su comprensión cabal.

Desde la primera limitación, surge como proyección una investigación que permita contar con distintas cohortes de estudiantes, comparables entre sí, para llegar a significados compartidos y, si existiese, a un conjunto de categorías comunes que pueda aportar a la comprensión a este fenómeno. Además, se podría proyectar la investigación incorporando otras carreras de modo de verificar si las categorías surgidas son similares para otros contextos educativos de carácter universitario, permitiendo comprender el fenómeno del Compromiso Académico en población universitaria en su conjunto.

Otra proyección natural del estudio, es la profundización sobre las causas para el alto Compromiso Académico y su traducción en comportamientos que reflejan compromiso, lo cual podría ser muy valioso en el favorecimiento del Compromiso Académico Conductual.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación contó con el financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180223 y es parte del proyecto FONDECYT N° 1161502 titulado "Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivos-motivacionales". Se agradece especialmente a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción y sus estudiantes por facilitar los medios para esta investigación.

REFERENCIAS

- Appleton, J. J.; Christenson, S. L.; Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, v. 45, n. 5, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I.; Janosz, M.; Fallu, J. S.; Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, v. 32, n. 3, 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 - e Avaliação Psicológica*, v. 2, n. 44, 77-91. <https://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*, v. 13, n. 33, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33>
- Chang, M. J.; Sharkness, J.; Hurtado, S.; Newman, C. B. (2014). What matters in college for retaining aspiring scientists and engineers from underrepresented racial groups. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 51, n. 5, 555-580. <https://doi.org/10.1002/tea.21146>
- Cox, D. W.; Bjornsen, A. L.; Krieshok, T. S.; Liu, Y. (2015). Occupational Engagement and Academic Major Satisfaction: Vocational Identity's Mediating Role. *The Career Development Quarterly*, v. 64, n. 2, 169-180. <https://doi.org/10.1002/cdq.12049>
- Díaz-Mujica, A.; García, D.; López, Y.; Maluenda, J.; Hernández, H.; Pérez-Villalobos, M. V. (2018). Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandono en primer año de universidad. En *Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1934/2876>
- Deus Yela, J.; Hermoso, B.; Pujol, J. (2015). Neuroimagen en las demencias: correlatos cognitivos y conductuales. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 220, 83-94.

- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C.; Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredericks, J. A.; McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. En S. Christenson; A. Reschly; C. Wylie (editores), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Gómez H., P.; Pérez V., C.; Parra P., P.; Oritz M., L.; Matus B., O.; McColl C., P.; Torres, G.; Meyer K., A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, v. 143, n. 7, 930-937. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- Hu, S.; McCormick, A. C. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, v. 53, n. 7, 738-754. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- López-Angulo, Y.; Maluenda Albornoz, J.; Varas Contreras, M. (2019). Factores personales e institucionales vinculados con el compromiso académico en estudiantes universitarios chilenos de ingeniería. En *Novena Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Bogotá, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/338459060_Factores_personales_e_institucionales_vinculados_con_el_compromiso_academico_en_estudiantes_universitarios_chilenos_de_ingenieria
- Maluenda Albornoz, J.; Flores-Oyarzo, G.; Varas Contreras, M.; Díaz Mujica, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 19, n. 39, 145-161.
- Maluenda Albornoz, J.; López Angulo, Y.; Bernardo Gutiérrez, A.; Díaz Mujica, A.; Moraga Villablanca, F. (2019a). Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos. En *Novena Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Bogotá, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2633/3374>
- Maluenda Albornoz, J. I.; Moraga Villablanca, F.; Díaz Mujica, A. (2019b). El rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimb Lu*, v. 14, n. 1, 81-94. <https://doi.org/10.15517/WL.V14I1.35876>

- Maroco, J.; Maroco, A. L.; Campos, J. A. D. B.; Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, n. 21, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Masip, J.; Garrido, E.; Herrero, C. (2002). La detección del engaño sobre la base de sus correlatos conductuales: la precisión de los juicios. *Anuario de Psicología Jurídica*, v. 12, n. 1, 37-55. <https://journals.copmadrid.org/apj/archivos/80162.pdf>
- Parra P., P.; Pérez V., 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*, v. 7, n. 2, 128-133.
- Pérez Villalobos, M. V.; Cobo Rendón, R.; Matos Fernández, L.; Hernández, H.; Del Valle, M.; Díaz Mujica, A. (2017). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención de abandonar estudios en estudiantes de primer año. *Congreso CLABES VII*, 1-6. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1663>
- Pineda-Báez, C.; Bermúdez-Aponte, J. J.; Rubiano-Bello, Á.; Pava-García, N.; Suárez-García, R.; Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 20, n. 2, 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>
- Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es>
- Salanova, M.; Schaufeli, W. B.; Llorens, S.; Peiro, J. M.; Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, v. 16, n. 2, 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- 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*, v. 23, n. 1, 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>

- Sánchez Aragón, R.; Sánchez Ruíz, A. L. (2009). Correlatos cognitivos, afectivos y conductuales de la tristeza, el enojo y el miedo. *Revista Costarricense de Psicología*, v. 28, n. 41-42, 41-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748706010>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 16, n. 1, 104-122.
- Schaufeli, W. B.; Bakker, A. B.; Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, v. 66, n. 4, 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B.; Martínez, I. M.; Marques Pinto, A.; Salanova, M.; Bakker, A. (2002a). Burnout and Engagement in University Students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 33, n. 5, 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B.; Salanova, M.; González-Romá, V.; Bakker, A. B. (2002b). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, v. 3, n. 1, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Skinner, E.; Furrer, C.; Marchand, G.; Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 4, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Spormann R., C.; Pérez V., C.; Fasce H., E.; Ortega B., J.; Bastías V., N.; Bustamante D., C.; Ibáñez G., P. (2015). Predictores afectivos y académicos del aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile*, v. 143, n. 3, 374-382. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000300013>
- Strauss, A. L.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- van Uden, J. M.; Ritzen, H.; Pieters, J. M. (2013). I think i can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 32, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>

- van Uden, J. M.; Ritzen, H.; Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, v. 37, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>
- van Uden, J. M.; Ritzen, H.; Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: a learning history. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 22, n. 8, 983-999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200545>
- Vergara, J.; Del Valle, M.; Cobo, R.; Pérez, M. V.; Díaz, A. (2016). Factores explicativos del abandono académico en estudiantes de pedagogía. *Congreso CLABES VI*, 1-11. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1345>