

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

COMPROMISO ESTUDIANTIL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO UNIVERSITARIO:
COMPROBANDO EL VÍNCULO

CLELIA PINEDA BÁEZ (PhD)

Investigadora Principal

NATALIA ALEXANDRA PAVA GARCÍA

ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO

FABIÁN ERNESTO CRUZ BECERRA

Investigadores auxiliares

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Chía, 2013

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	10
Planteamiento del problema	14
Pregunta Principal.....	20
Preguntas Asociadas	20
Objetivo General.....	20
Objetivos Específicos	20
Justificación	21
Marco Teórico y Estado del Arte	23
Marco Teórico	23
Deserción y retención.....	23
Modelos que propenden por la integración académica y social del estudiante.	25
Compromiso estudiantil.	28
Desempeño académico.....	34
Estado del Arte	38
Metodología	48
Tipo de Estudio.....	48
Selección de la Población- Universo y Diseño Muestral.....	48
Diseño de Muestreo	50
Procedimiento para el Contacto con las IES y Aplicación del Instrumento.....	51

Instrumento de Investigación.....	53
Consideraciones Éticas	59
Análisis de los Datos	60
Datos Sociodemográficos	60
Resultados de los Índices de Referencia o Benchmarks que componen la encuesta.....	68
Análisis de la Asociación entre el Promedio Académico y los índices de referencia del Compromiso Estudiantil	75
Análisis comparativo entre los resultados descriptivos obtenidos por estudiantes que pertenecen a programas con mayor y con menor deserción	83
Resultados de ítems adicionales que se incluyen en la NSSE	85
Conclusiones y Discusión	94
Recomendaciones	107
Limitaciones y Nuevos Interrogantes de Investigación	113
Limitaciones del Estudio	113
Nuevos Interrogantes de Investigación.....	114
Referencias	116
Anexos.....	125

Lista de Tablas

Tabla 1. Número de estudiantes del universo y la muestra por programa y universidad.....	49
Tabla 2. Índices de referencia e ítems que mide la NSSE- 2012	53
Tabla 3. Otras variables que mide la NSSE- 20012	56
Tabla 4. Distribución de la muestra por género	60
Tabla 5. Distribución de la muestra por nacionalidad.....	60
Tabla 6. Grupo deportivo en el que participa el estudiante.....	63
Tabla 7. Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Reto Académico’	68
Tabla 8. Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’	70
Tabla 9. Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’	71
Tabla 10. Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia de ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’	72
Tabla 11. Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Apoyo Institucional’ ...	74
Tabla 12. Correlación entre promedio académico y los índices de referencia del compromiso estudiantil	75
Tabla 13. Correlación de cada pregunta de ‘Reto Académico’ con el promedio académico	76
Tabla 14. Correlación de cada pregunta de ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’ con el promedio académico.....	78
Tabla 15. Correlación de cada pregunta de ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’ con el promedio académico	79
Tabla 16. Correlación de cada pregunta de ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’ con el promedio académico.....	80

Tabla 17. Correlación de cada pregunta de ‘Apoyo Institucional’ con el promedio académico ...	82
Tabla 18. Resultados de la prueba t de Student para la comparación de los promedios entre estudiantes que pertenecen a programas con deserción menor Vrs. deserción mayor	84
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen las Experiencias Académicas e Intelectuales.....	86
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen las Actividades de Memorización	87
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el Número de Libros Leídos por el Estudiante para su Enriquecimiento Personal o Académico	88
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen las Actividades Mentales.....	88
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen la Magnitud en la que los Exámenes Estimulan al Estudiante.....	88
Tabla 24. Estadísticos descriptivos de los ítems que componen Experiencias Universitarias Adicionales.....	89
Tabla 25. Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales referentes al Uso del Tiempo	90
Tabla 26. Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales del Ambiente Institucional.....	91
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales del Crecimiento Educativo y Personal	92
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales de Consejería Académica y Satisfacción	93

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo interaccionista.....	26
Figura 2. Factores asociados al rendimiento académico	36
Figura 3. Distribución del grupo étnico de los participantes.....	61
Figura 4. Distribución porcentual por semestre	61
Figura 5. Iniciación de estudios en la misma universidad o en otra.....	62
Figura 6. Distribución de los tipos de residencia del estudiante	64
Figura 7. Nivel educativo de los padres	65
Figura 8. Programa al que pertenecen los estudiantes encuestados	66
Figura 9. Distribución de estudiantes en las universidades.....	67
Figura 10. Distribución de estudiantes de acuerdo al promedio académico auto reportado	67
Figura 11. Comparación de los puntajes promedio entre estudiantes que pertenecen a programas de menor y mayor deserción	84

Lista de Anexos

Anexo A. Versión final del instrumento	125
Anexo B. Cartas de invitación a las IES	129
Anexo C. Consentimiento informado para estudiantes	130

Resumen

El compromiso se considera un predictor del desempeño académico del estudiante, de su intención de permanecer en el sistema educativo y es fundamental para la exitosa culminación de su carrera. Aunque el tema se ha estudiado en el contexto internacional, en Colombia su abordaje ha sido escaso y por consiguiente constituye un tema de gran interés que puede contribuir a enriquecer la experiencia educativa que se le brinda al estudiante colombiano. Esta investigación tuvo como objetivos establecer la frecuencia de participación del estudiante universitario colombiano en actividades propias del compromiso estudiantil y determinar la relación de esa participación con su desempeño académico.

De manera más concreta, el estudio de corte cuantitativo transversal correlacional, determinó la relación entre los cinco índices de referencia que mide la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil¹ (NSSE siglas en inglés) y el rendimiento académico de los estudiantes en general, y agrupados por programas de alta y baja deserción. La muestra estuvo compuesta por un total de 1906 estudiantes activos en el período académico 2012- II y seleccionados de forma aleatoria, matriculados en programas presenciales de pregrado de 7 universidades públicas y privadas que contaban con acreditación institucional de alta calidad. El instrumento aplicado fue la versión en español de la NSSE, diseñado por la Universidad de Indiana, que mide la participación del estudiante en actividades agrupadas de acuerdo a los cinco índices de referencia que conforman el compromiso estudiantil: ‘Reto Académico’, ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’, ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’, ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras, y ‘Apoyo Institucional’.

¹ Items 1 to 28 used with permission from The College Student Report, National Survey of student Engagement, Copyright 2001-12 The Trustees of Indiana University. National Survey of Student Engagement, Indiana University, 1900 East Tenth Street, Suite 419, Bloomington, IN 47406-7512. nsse@indiana.edu. www.nsse.iub.edu

Los hallazgos de esta investigación señalan que, desde la perspectiva de los estudiantes, las universidades se preocupan por proponer actividades y tareas que implican la aplicación de conceptos y teorías en problemas prácticos. También demuestran que se le asigna una gran importancia al trabajo entre compañeros en clase, a la utilización de medios electrónicos con fines académicos y a los procesos de realimentación del aprendizaje de los estudiantes. Es relevante señalar que se fomentan espacios de socialización que fortalecen la calidad de las relaciones entre el estudiante y los diferentes miembros de la comunidad educativa. Empero, hay una baja participación de los encuestados en experiencias educativas como las tutorías, proyectos comunitarios, prácticas de carácter social y en proyectos de investigación liderados por sus docentes. Un rasgo notable es la necesidad de ampliar las oportunidades de movilidad académica y flexibilidad curricular que ofrecen las instituciones de educación superior.

En cuanto a la relación entre los cinco índices de referencia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, los resultados mostraron que existen correlaciones estadísticamente significativas aunque débiles, lo cual concuerda con hallazgos de estudios similares realizados a nivel internacional. También existen diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en la NSSE por los grupos de alta y baja deserción, lo cual conduce a pensar en la incidencia de ciertas prácticas en el compromiso de los estudiantes que pertenecen a programas de alta vulnerabilidad. Los resultados propician nuevas reflexiones sobre la calidad de las experiencias educativas que se le ofrecen al estudiante para fortalecer su sentido de pertenencia con la universidad, sus relaciones con otros miembros de la comunidad académica y su éxito académico. Además cuestionan el papel de esas experiencias en la formación de un estudiante con espíritu científico y con proyección y sensibilidad social.

Palabras clave: Compromiso estudiantil, desempeño académico, educación superior, Colombia, deserción, retención.

Introducción

Investigaciones sobre la retención estudiantil a nivel universitario han generado nuevos interrogantes sobre el papel que cumplen las experiencias educativas propuestas por las instituciones de educación superior para el fortalecimiento del compromiso de los estudiantes y su éxito académico (Noel-Levitz, 2012; Gilardi & Guglielmetti, 2011). Entre estos estudios a nivel nacional, se resaltan las investigaciones realizadas por el grupo Educación y Educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

El primero de esos estudios fue una investigación fenomenológica que se denominó ‘La Voz del Estudiante: El Éxito de Programas de Retención Universitaria’ y permitió identificar cómo resignifican los estudiantes las políticas contra la deserción en la Universidad de La Sabana (Pineda, 2010). El segundo, ‘Persistencia y graduación: Hacia un Modelo de Retención Estudiantil para las Instituciones de Educación Superior’ consistió en la caracterización de los programas de apoyo que brindan las universidades para favorecer la retención (Pineda & Pedraza, 2011). Los hallazgos evidenciaron la ausencia de estudios acerca del compromiso estudiantil en Colombia, por lo cual en el año 2011 la Maestría en Educación presentó una propuesta que dio origen al presente proyecto de investigación, denominado: ‘Compromiso Estudiantil y Desempeño Académico Universitario: Comprobando el Vínculo’, el cual fue aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana (Código EDUMSC-23-2011).

El propósito era aportar a la construcción del conocimiento en el campo de la deserción y la retención a partir del estudio puntual de la relación entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de los estudiantes universitarios colombianos, por medio de la aplicación de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil versión 2012, en siete universidades con

acreditación institucional de alta calidad. Los referentes teóricos, la ruta metodológica, el análisis de datos y la discusión de resultados conforman el presente documento.

En el primer capítulo se plantean los antecedentes de la problemática que aborda el estudio y se esboza un marco global, regional y local que sustenta la necesidad de contribuir a examinar la relación del compromiso estudiantil con el desempeño académico de los universitarios colombianos. También se presenta un breve recorrido por los principales hallazgos derivados de la aplicación de la NSSE en el ámbito internacional. Los elementos expuestos constituyen una evidencia acerca de la relevancia social de la temática expuesta en el contexto colombiano y de las opciones que brinda esta investigación para aportar alternativas de acción a las instituciones de educación superior que pretenden disminuir sus índices de deserción.

En el segundo capítulo se consignan el rastreo teórico y estado del arte, en los cuales se recogen los principales avances que se han dado en materia de integración académica y social, y factores determinantes del compromiso del estudiante con su proceso de formación que guardan relación con la permanencia y el éxito académico. El desarrollo de este apartado aborda los principales constructos que fundamentan conceptualmente el proyecto. Es decir, se analizan las principales tendencias teóricas acerca de la deserción, la retención, los modelos de integración académica y social, el compromiso estudiantil y se presenta una descripción de las dimensiones que integran este último concepto.

En el tercer capítulo se describe la ruta metodológica que se desarrolló para dar respuesta a las preguntas de investigación. Se fundamenta la razón para el tipo de estudio empleado y se explica el procedimiento de muestreo, la codificación de los ítems que integran la versión en español de la NSSE 2012 y la manera como se contactó a las 7 instituciones participantes para la aplicación del instrumento.

El cuarto capítulo presenta el análisis de resultados de la administración de la encuesta. En primera instancia se analizan las estadísticas que corresponden a los datos sociodemográficos con el fin de caracterizar a los participantes. A continuación se enuncian los resultados descriptivos generales de los 42 ítems que integran los cinco índices de referencia del compromiso estudiantil. Así mismo se describen los puntajes obtenidos en los ítems adicionales de la encuesta que complementan la información arrojada de los cinco índices de referencia. Posteriormente, se presentan los resultados para el análisis correlacional entre cada uno de los 42 ítems y el desempeño académico de los encuestados. Para concluir el capítulo se comparan los resultados descriptivos de los puntajes obtenidos en los estudiantes que pertenecen a programas con mayor y menor deserción.

El quinto capítulo aborda las principales conclusiones a partir del correspondiente análisis de resultados obtenidos en esta primera aplicación de la NSSE en Colombia y se presentan puntos de convergencia y divergencia con otros estudios realizados en el mundo. Por una parte se discuten los principales hallazgos descriptivos y se establece el nivel de compromiso estudiantil del universitario colombiano medido a través de los cinco índices de referencia. En segunda instancia, se analiza el grado de relación que existe entre cada una de las dimensiones del compromiso y el rendimiento académico. En el cierre del capítulo se discuten y analizan los hallazgos presentados en los ítems que componen cada índice de referencia en los estudiantes que pertenecen a programas con mayor y menor deserción.

Por otra parte, en el sexto capítulo se consignan algunas reflexiones que permiten establecer en qué medida los cinco índices de prácticas educativas efectivas que hacen parte de la experiencia universitaria se relacionan con el desempeño académico. A partir del análisis detallado de los resultados estadísticos se brindan recomendaciones a las universidades para definir áreas de mejora específicas que contribuyan a fortalecer dicha experiencia.

Finalmente, se presentan las limitaciones y posibles estudios teniendo como fundamento las reflexiones presentadas en la discusión de resultados desde las cuales surgen preguntas para futuras investigaciones que podrían ampliar la comprensión sobre las dinámicas propias de la experiencia universitaria.

Planteamiento del problema

Los resultados de diversos estudios realizados en Colombia con el propósito de identificar los factores que contribuyen al abandono escolar a nivel superior son similares a los obtenidos a nivel mundial. Carencia de recursos económicos, la errada selección vocacional, debilidades en las habilidades académicas relacionadas principalmente con la lectura crítica, la escritura y el empleo del pensamiento lógico matemático, las barreras de adaptación social, el desapego de la institución, la inmadurez del estudiante, la reducida participación de la familia y la falta de compromiso estudiantil son, entre otras, algunas de las razones que llevan al estudiante a no culminar sus estudios (Guzmán, et al., 2009; Rojas, 2008; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2006; Pinto, Durán, Pérez, Reverón & Rodríguez, 2007).

Hasta hace un tiempo la deserción estudiantil universitaria se consideraba sinónimo de exigencia académica, pero posteriormente esta idea se reevaluó y en la actualidad una alta tasa de deserción se asume como un factor que afecta la calidad de la educación superior porque se interpreta como indicador de baja eficiencia institucional, a la vez que representa una reducción en el ingreso económico derivado de las matrículas (Pineda & Pedraza, 2011). De acuerdo a lo reportado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para el año 2012, la deserción en el nivel universitario alcanzó el 45,3%, lo que significa que en promedio uno de cada dos estudiantes que ingresa a educación superior no finaliza su carrera. Para identificar la tendencia en el comportamiento de la deserción por cohorte, indicador que ilustra la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema de cada 100 que ingresan a algún programa universitario, vale la pena señalar que para el año 2004, la tasa de deserción estudiantil universitaria en Colombia se reportó en 49% y en el año 2006, se alcanzó el 47,5%. Lo anterior significa que entre el año 2004 y el 2006 se presentó un descenso de 1,5%, mientras que la diferencia entre la tasa de deserción del 2006 y el 2012 es de 2,2%.

Sin embargo, si se compara el caso colombiano con el comportamiento de este indicador en otros países el panorama no resulta alentador. De acuerdo a la información analizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (por sus siglas en inglés OECD, 2011) acerca de la deserción universitaria en los países que la integran, se reporta que para el año 2011, este indicador alcanzó el 38% en México y en Turquía, el 36% en Suecia, el 31% en Portugal, 20% en Estados Unidos, 16,5% en Corea del Sur, 9,2% en Japón, 7,8% en el Reino Unido, 6,7% en España, 4,03% en Alemania, 0,45% en Finlandia y 0,07% en los Países Bajos.

El rastreo teórico evidenció que en el mundo se han emprendido numerosas acciones para afrontar el fenómeno, puesto que hay consenso frente a la afectación social que ocasiona en el desarrollo de un país, ya que contribuye a perpetuar esquemas de pobreza al disminuir la posibilidad de que las personas asciendan social y laboralmente. Entonces, interrumpir la trayectoria académica trae consecuencias económicas y sociales a nivel personal, familiar, institucional y nacional (Pinto et al., 2007). Acerca de las implicaciones que la deserción acarrea en el desarrollo, Donoso y Schiefelbein (2007) argumentan que la exclusión social es una de las más relevantes porque tiene un impacto negativo en el proyecto de vida de las personas, ya que limita las posibilidades de inclusión. Así mismo, la tendencia de los hallazgos de estudios sobre el tema señalan que las causas de esta situación nos son únicamente de índole personal sino que el fenómeno constituye el resultado de una serie de desventajas acumuladas como consecuencia de las debilidades en el sistema educativo y que por lo tanto el enfoque requerido para su comprensión y abordaje debe ser necesariamente interdisciplinario (Fernández, 2009; Donoso & Schiefelbein, 2007).

Son incontables las iniciativas que han propuesto las instituciones a nivel nacional e internacional para frenar el abandono escolar a nivel universitario. De hecho, el diseño e implementación de esas acciones se ha fundamentado en los hallazgos de la investigación sobre

deserción estudiantil, y en este sentido el compromiso estudiantil ha surgido como un área de notable injerencia en el éxito académico de los estudiantes. Este concepto proviene de los trabajos teóricos e investigativos de Astin (1993), Pascarella y Terenzini (2005) y de la teoría interaccionista de Tinto (1993) que postula que la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios está influida por su grado de integración académica y social. La posibilidad de esa integración, a su vez, está condicionada por actividades educativas con propósitos definidos que se diseñan para incrementar la posibilidad de que los estudiantes aprendan y logren desarrollos cognitivos significativos. Por consiguiente, el estudiante desarrolla su compromiso estudiantil si la institución le ofrece experiencias académicas significativas, con propósitos claros y que lo estimulen intelectual y emocionalmente. Carini, Kuh y Klein (2006) proponen que ese acto de compromiso contribuye a la construcción de los cimientos para el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para vivir una vida productiva y satisfactoria que se extiende más allá de la universidad. Esto implica que en la medida en que los estudiantes se involucren en actividades educativas productivas en la universidad, desarrollarán hábitos que favorecerán su capacidad para el aprendizaje a lo largo de la vida y su desarrollo personal.

El estudio del compromiso estudiantil se ha operacionalizado en un instrumento diseñado por la universidad de Indiana denominado National Survey of Student Engagement, (NSSE siglas en inglés) que cuenta con una versión en español igualmente titulada Encuesta Nacional de participación Estudiantil. El instrumento mide el grado de participación del estudiante en actividades promovidas por la institución y que la literatura ha señalado como esenciales para fomentar su compromiso, incrementar su nivel de membresía con la universidad y fortalecer sus procesos académicos y sociales. Esas actividades se agrupan en cinco grandes dimensiones denominados índices de referencia o benchmarks y que examinan el reto académico de las experiencias educativas que se proponen, las oportunidades para interactuar con docentes,

personal administrativo y pares, los espacios para el trabajo activo y colaborativo, la propuesta de experiencias enriquecedoras, es decir, de oportunidades para potenciar diferentes áreas de crecimiento intelectual, cognitivo y social de estudiante, y los diversos apoyos que ofrecen las instituciones a sus estudiantes.

La NSSE surge en el año 2000 en el marco de un ambicioso proyecto de la Universidad de Indiana. El objetivo era aportar al discurso académico sobre la calidad de la educación superior en programas de pregrado, para lo cual se pretendía diseñar un instrumento sólido y confiable en sus propiedades psicométricas que brindara un panorama más amplio acerca de la participación estudiantil en las experiencias que proponían las instituciones de educación superior. Los resultados positivos que se han dado como consecuencia del diseño de planes de mejora institucional a partir de los resultados de la NSSE, han permitido describir con mayor claridad las prácticas educativas de alto impacto en el proceso académico del estudiante (Kuh, 2008). De ahí que se haya incrementado paulatinamente el número de instituciones que administran la encuesta; en el año 2000 la primera aplicación del instrumento en Estados Unidos involucró 276 IES. Según el Informe Anual de Resultados 2012 presentado por la Universidad de Indiana (National Survey of Student Engagement, 2012) la NSSE se utiliza ahora en un promedio de 770 instituciones cada año, para un total acumulado de más de 1500 IES desde el inicio. El efecto más importante derivado de estos últimos 13 años de aplicación es el uso de los resultados para iluminar enfoques profundos de aprendizaje, lo que constituye una prueba de las tendencias positivas en los resultados de la NSSE en una amplia gama de instituciones (Pascarella & Terenzini, 2005; Chickering & Gamson, 1987). En razón de lo anterior, la validez y confiabilidad del instrumento han sido demostradas científicamente (Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup & Gonyea, 2008; Kuh, 2002; Pike, 2006).

Estudios a nivel latinoamericano permiten establecer la alta frecuencia con la que se ha abordado el compromiso estudiantil. Muestra de esto son los abordajes de Díaz (2008) y Baldañez (2010) en los contextos chileno y puertorriqueño respectivamente. El primero propone un modelo conceptual basado en la motivación positiva o negativa que explica los fenómenos de la deserción y la permanencia. La motivación está directamente relacionada con la integración académica y social del estudiante, así como por los determinantes preuniversitarios, familiares, personales, institucionales y laborales. A partir de esto, se propone un modelo conceptual del equilibrio dinámico del estudiante en cuanto a su permanencia en la institución, combinando los diferentes factores que intervienen en su compromiso: académicos, sociales e institucionales, lo que establece la manera en la que un estudiante debe adaptarse a las transformaciones en los ámbitos mencionados. Los hallazgos del estudio permitieron establecer que el modelo de deserción y permanencia le ofrece a las instituciones de educación superior un amplio contexto sobre el cual puedan diseñar e implementar programas de retención estudiantil, teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes, lo que implica un seguimiento y evaluación constante y sistemática de los factores que afectan la integración académica y social del estudiante, traducido en mayores tasas de graduación.

Por otra parte, el segundo estudio muestra la comparación de los resultados obtenidos en la aplicación de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil en los años 2001, 2003 y 2008. La muestra estaba conformada por dos grupos de estudiantes: de primer año y graduados, pertenecientes a la universidad de Puerto Rico en Humacao. Uno de los propósitos del estudio fue establecer aquellas prácticas educativas efectivas y significativas que estaban asociadas con altos niveles de aprendizaje y desarrollo personal de los participantes. Los principales hallazgos en el año 2008 con el grupo de primer año, se relacionan con el gran avance que han tenido los estudiantes respecto al nivel de 'Reto Académico' y al 'Aprendizaje Activo y Colaborativo'. Para

los índices de referencia 'Interacción de Estudiantes con Profesores' y de 'Experiencias Educativas Enriquecedoras' se mantienen puntajes bajos, lo que indicó que las prácticas educativas que conforman esas dimensiones representaban áreas de mejora en las instituciones. Este comportamiento de los índices de referencia fue similar al encontrado en los resultados de la aplicación de la NSSE en el año 2003. Por otra parte, el análisis de resultados del año 2008, en el grupo de los estudiantes graduados, arrojó que existía una mayor frecuencia de participación en las experiencias que conforman los cinco índices de referencia que en los estudiantes de primer año. Nuevamente esta situación era similar a la encontrada en el año 2003.

Como se observa, a nivel internacional se han realizado estudios que describen el tipo de experiencias que promueven en compromiso y su relación con el desempeño y el éxito académico (Gilardi & Guglielmetti, 2011; Baldaguez, 2010; Noel-Levitz, 2009). Sin embargo, la literatura sobre el tema en Colombia es escasa. No existen estudios concretos que relacionen el tipo de actividades que conducen al compromiso estudiantil y social de los universitarios ni datos sobre su relación con el desempeño académico. En Colombia existe un amplio número de investigaciones sobre las causas del fenómeno de la deserción estudiantil universitaria (Osorio, Bolancé & Castillo, 2012; García & Muñoz, 2011; Universidad Nacional de Colombia, 2011; Guzmán et al., 2009; Sánchez, Navarro & García, 2009; Fajardo, Ibáñez & Saad, 2007). Se ha demostrado que razones de tipo económico, familiar, académico, personal e institucional influyen en la decisión de interrumpir la trayectoria académica. Uno de los factores asociados a la deserción en Colombia es el compromiso estudiantil, sin embargo no se evidencia investigación acerca de esta variable y su relación con el desempeño académico y la retención. Lo enunciado anteriormente conduce a los siguientes planteamientos:

Pregunta Principal

¿Cuáles formas de compromiso estudiantil se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes universitarios colombianos?

Preguntas Asociadas

- ¿Qué señala la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) en relación con el nivel de compromiso de un grupo de estudiantes universitarios colombianos?
- ¿Cuál es la relación que existe entre los cinco índices de referencia de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios colombianos?
- ¿Cuál es la diferencia en el nivel de compromiso de los estudiantes que pertenecen a carreras con mayor y menor deserción en los ítems que componen cada índice de referencia en un periodo acotado (2012-2)?

Objetivo General

- Establecer las formas de compromiso estudiantil que más se relacionan con el desempeño académico de los estudiantes universitarios colombianos.

Objetivos Específicos

- Describir el nivel de compromiso estudiantil del universitario colombiano medido con los índices de referencia de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (en sus siglas en inglés NSSE).
- Determinar la relación que existe entre los cinco índices de referencia que mide la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios colombianos.

- Determinar la relación que existe entre los índices de referencia de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) y el rendimiento académico de estudiantes de programas de mayor y menor deserción en un periodo acotado.

Justificación

A diferencia de factores de riesgo como el género o el coeficiente intelectual, el compromiso estudiantil es una característica que puede ser modificada. Esto hace que su estudio sea relevante puesto que al develar las formas en que se manifiesta ese compromiso, si es que esto ocurre, se posibilita el direccionamiento de las experiencias que se proponen en las instituciones para promover el involucramiento del estudiante con su proyecto académico, lo cual redundará en éxito académico y en mayores tasas de graduación. Los hallazgos de esta investigación, por consiguiente, se constituyen en un aporte para las IES interesadas en mejorar sus tasas de graduación ya que permite obtener una visión, desde la perspectiva de los estudiantes, del tipo de experiencia educativa que se ofrece y del papel que están cumpliendo los docentes y el personal administrativo en la creación de espacios para involucrar activamente al estudiante en su proyecto académico. Como el proyecto involucra un primer acercamiento a la comprensión sobre las relaciones que determinan el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, se espera que los resultados puedan orientar las acciones encaminadas a incrementar la eficiencia terminal en el proceso de educación superior.

Además, varias universidades han creado unidades de apoyo cuyo objetivo es guiar las estrategias y programas para fortalecer el éxito académico de los estudiantes, y para dichas unidades es de importancia capital ahondar en el conocimiento de los fenómenos académicos y no académicos que atañen a los estudiantes y que afectan su rendimiento académico y su bienestar en general. En este orden de ideas, el proyecto permite conocer variables que pueden

explicar en alguna medida el desempeño académico de los universitarios, lo cual redundará en un marco propicio para ampliar el conocimiento y la concepción de los frentes de trabajo. Los resultados del proyecto permiten entender cada vez más las situaciones de vida de los estudiantes y de esta manera establecer acciones y apoyos que propendan por el éxito en el proceso de formación. La efectividad de las prácticas educativas está relacionada en gran medida con la comprensión que se tiene del estudiante, de su marco de referencia, de la construcción de su identidad, del momento que vive y del contexto en que se desenvuelve. El proyecto conjunto arrojará conclusiones para que a futuro se puedan perfilar mucho mejor las estrategias de apoyo a los estudiantes en los niveles Preventivo, Interventivo y Correctivo; puntualmente aquellas orientadas a trabajar en el compromiso con su proyecto de vida y el desarrollo de su propia autonomía.

A nivel institucional este trabajo fortalece la línea de investigación “innovación y cambio de la institución educativa” de La Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana que ha venido realizando varios trabajos sobre los temas de deserción y retención estudiantil a nivel universitario y fortalece el trabajo adelantado por la Coordinación del Programa de Éxito Académico, dependencia de la Dirección General de Estudiantes que orienta los procesos para el fortalecimiento académico en la Universidad de La Sabana. El trabajo mancomunado entre estas dos unidades representa una oportunidad para crear sinergias que posibilitan la realización de iniciativas de investigación de interés común y la aplicación de resultados de tal manera que se enriquezca el conocimiento y la gestión alrededor de problemáticas que atañen al universitario y que condicionan su desempeño académico y graduación.

Marco Teórico y Estado del Arte

Marco Teórico

Este capítulo presenta el sustento teórico en el que se enmarca el proyecto de investigación y recoge los principales avances que se han dado en materia de integración académica y social, factores determinantes del compromiso del estudiante con su proyecto educativo y que ejercen injerencia en la permanencia y el éxito académico. Los contenidos se centran en una breve explicación sobre los conceptos de deserción y retención y sobre los modelos de integración académica y social (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 1990; Tinto, 1975, 1982) que se complementan con las más recientes investigaciones sobre el tema. En el apartado se describen además las características del compromiso estudiantil, que es el constructo central de la propuesta, y se describen las cinco dimensiones que comprende ese compromiso y que conforman los índices de referencia de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE). Finalmente se discute el concepto de rendimiento académico y se expone el estado del arte sobre el compromiso estudiantil y su relación con la permanencia en el sistema de educación superior.

Deserción y retención.

La deserción es un término con diversos matices. De hecho, la falta de consenso sobre lo que el término involucra conduce a diferentes concepciones y formas de medición, pero en términos generales se puede afirmar que su significado se asocia tanto con la interrupción, como con el abandono del estudiante de su proyecto educativo por motivos de diversa índole. De manera más concreta, Pinto et al. (2007) asumen la deserción como

“la interrupción o desvinculación de un proceso que es la trayectoria académico institucional que llevaba un estudiante. Por tanto, es un evento que ocurre en la trayectoria del estudiante y se define

entonces en el plano individual, aunque tenga causas y consecuencias propias del plano institucional y social” (p. 42).

La deserción es un fenómeno multicausal asociado a la falta de recursos económicos, a las condiciones de acceso a la institución de educación superior, formas de preparación de los estudiantes en la educación secundaria, la selección vocacional, pertinencia de las propuestas curriculares y riqueza de las experiencias que ofrecen las universidades, a las metodologías aplicadas en el aula de clase y a factores de orden personal, entre muchos otros aspectos (Pineda & Pedraza 2009; Guzmán et al., 2009, Pinto et al., 2007).

La retención por su parte alude a “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (OEA. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2006, p. 19). Esto implica que todos los esfuerzos encaminados a promover una trayectoria exitosa del estudiante por su programa académico y por su institución y que conduzcan al logro de la titulación se consideran estrategias para el fomento de la retención y el logro académico.

Swail, Redd y Perna (2003) señalan que existen tres grupos de factores que se interrelacionan y actúan en la persistencia y el logro académico del estudiante; el primero es de tipo cognoscitivo e involucra la capacidad académica y el nivel de competencia en procesos de lectura, escritura y pensamiento lógico-matemático. Este grupo de factores se relaciona directamente con la capacidad del estudiante para desarrollar el componente académico de su programa de estudios en la universidad. También presenta relación con el desempeño académico y la persistencia, puesto que se asocia también con el proceso de toma de decisiones y con la capacidad para resolver problemas. El segundo grupo de factores es de carácter social y agrupa variables como la habilidad para interactuar efectivamente con otras personas, la calidad en el

apoyo de los padres y los compañeros y la capacidad para desenvolverse en situaciones sociales. Finalmente, la tercera agrupación de factores incluye variables institucionales que determinan la capacidad de la universidad para proveer apoyo adecuado a sus estudiantes, tanto en lo académico como en lo social. Este último grupo adquiere mayor importancia cuando la institución se esfuerza por comprender las características individuales y las necesidades particulares de cada estudiante mediante la implementación de programas de apoyo flexibles.

Estos factores han llevado a las instituciones a promover programas para el éxito académico que están clasificados en cinco grandes categorías: programas de ayuda financiera, de promoción y admisión, de servicios académicos y estudiantiles y programas relacionados con el mejoramiento del currículo, los cuales están dirigidos a mejorar las condiciones tanto de acceso como de permanencia y acompañamiento académico y social para grupos de estudiantes con características cada vez más heterogéneas. Muchas instituciones han tomado como fundamento las posturas de modelos de retención como los que se presentan a continuación.

Modelos que propenden por la integración académica y social del estudiante.

Tinto (1982), plantea que la trayectoria del estudiante universitario es un proceso en el que se presentan aciertos y desaciertos; y que la decisión de permanecer o abandonar los estudios está influenciada por la estructura de la institución y por las oportunidades que se generen para que el estudiante se integre académica y socialmente. La integración académica hace referencia tanto al rendimiento académico como al desarrollo cognitivo e intelectual del estudiante, mientras que la integración social implica las oportunidades para interactuar con docentes y con pares, además de las opciones que se ofrezcan para participar en actividades diferentes a las estrictamente académicas.

La teoría de Tinto (1975, 1982) postula que los estudiantes ingresan a la institución con un bagaje de características individuales y sociales que incluyen el nivel educativo de los padres, el estrato social, el género, el origen étnico, habilidades intelectuales y sociales, recursos económicos, la experiencia educativa previa, la motivación, habilidades y atributos personales, entre otros aspectos y que ese bagaje juega un papel decisivo en el compromiso inicial del estudiante con su institución, con su carrera y en su decisión de permanecer o abandonar sus estudios. El modelo propone además que la institución a la que ingresa el estudiante está compuesta por comunidades académicas y sociales que han construido sus propios conjuntos de valores y normas a los que el estudiante debe adaptarse y que inciden en el grado de afiliación y membresía con su institución. De lo anterior se desprende que las instituciones de educación superior deben emprender acciones que propendan por la integración del estudiante atendiendo a su cúmulo de características y experiencias personales y familiares y a la manera para relacionarse con las comunidades que conforman su entorno académico. La representación gráfica del modelo de Tinto es la siguiente:

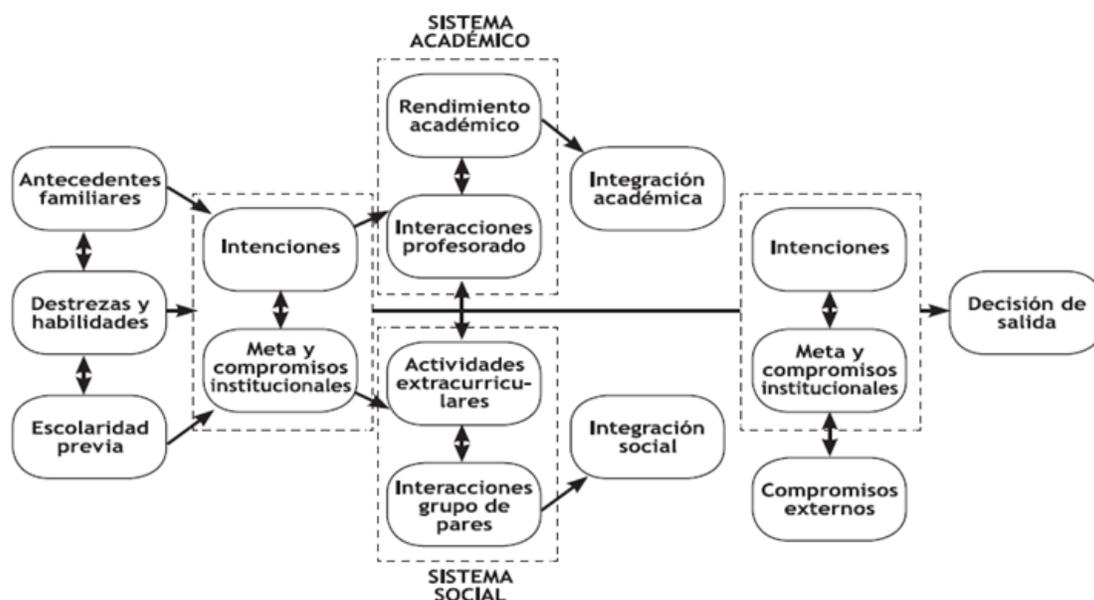


Figura 1. Modelo Interaccionista. Fuente: Donoso & Schiefelbein, 2007

El modelo de interacción social y académico propuesto por Tinto también ha estado sujeto a críticas. Por ejemplo, Gilardi y Guglielmetti (2011) plantean que la propuesta no involucra estudiantes diferentes de los denominados “tradicionales”, es decir sujetos con características como extraedad, ser cabeza de hogar y que están sujetos a laborar para costear sus estudios. También se le critica al modelo su tendencia a plantear rutas de adaptación únicas, lo que implica una perspectiva de “asimilación” del estudiante a la cultura de la universidad. En relación con la primera crítica, el concepto mismo de integración reviste un carácter ambiguo y no precisa la calidad de la interacción social de los estudiantes con diferentes actores dentro y fuera del aula de clase. La segunda observación es que parece tender a un modelo único de adaptación, lo cual implica la adhesión a las normas de los grupos dominantes y el distanciamiento del individuo de sus afiliaciones personales. Según las autoras:

“estos supuestos son extremadamente reduccionistas en la medida en que no consideran la diversidad del estudiante. Además, este tipo de enfoque no contempla la posibilidad de socialización dual que permite la interiorización y la identificación con las normas y valores de diferentes culturas, sin necesariamente estar forzado a seleccionar una u otra”. (p. 36)

Las autoras agregan que esto es particularmente cierto para los estudiantes denominados ‘no tradicionales’ ya que ellos se desenvuelven en contextos diversos e interactúan con grupos culturales variados. Son sujetos que trabajan, que están casados y responden por sus familias y por consiguiente han desarrollado formas de afiliación variadas con quienes interactúan. El reto para ellos no está en desarrollar una identidad social con su nuevo ambiente sino balancear sus compromisos internos y externos para llevar a buen término su propuesta académica.

Desde otra arista, se propone un modelo de retención con un matiz que enfatiza actitudes y creencias. Bean (1983, 1985) añade al modelo de Tinto algunas de las características del modelo de productividad de Price (1977) que se basa en el supuesto de “que las intenciones

conductuales son configuradas por un proceso mediante el cual las creencias moldean las actitudes y éstas a su vez influyen sobre las intenciones conductuales” (p. 103). Es decir, Bean (1983) enfatiza el papel de las actitudes y su influencia en la intención de un estudiante para llevar a buen término su proyecto académico. Para este autor también es decisivo el papel que cumple la institución universitaria por cuanto la calidad de sus programas, de sus docentes y de los pares afecta las creencias de los estudiantes, y por consiguiente las actitudes que ellos asumen.

Kuh, Kinzie, Schuh y Whitt (2005) por su parte, también enfatizan el papel de la integración académica y social del estudiante y especifican cinco factores que inciden en estos dos ámbitos: el nivel de reto académico de los programas y las instituciones, el aprendizaje activo y colaborativo, la interacción de los estudiantes con docentes y otros miembros de la comunidad, las oportunidades educativas enriquecedoras, y el ambiente de apoyo en el campus. Estos cinco aspectos conforman los pilares de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil que mide el nivel de compromiso de los estudiantes universitarios.

Compromiso estudiantil.

El compromiso estudiantil es un concepto variopinto que se ha discutido en la literatura desde varias perspectivas. Para varios autores comprende tres dimensiones: a) comportamental, que alude a la participación en actividades académicas, sociales y extracurriculares, b) cognitiva, que se refiere a la participación, motivación y la disposición para aprender conceptos complejos, desarrollar habilidades y acrecentar el uso de estrategias y c) afectivo que implica aspectos emocionales como sentimientos, actitudes y percepciones hacia los ambientes educativos y las relaciones con compañeros y docentes (Sheard, Carbone & Hurst, 2010; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, (2009) señalan sin embargo, que la

literatura no ha considerado las variaciones que pueden presentar esos conceptos entre individuos y en el tiempo, lo que conduce a pensar que sin considerar las características heterogéneas de la población, se podrían hacer generalizaciones poco pertinentes.

Kuh, et al., (2005), Pascarella y Terenzini (2005) por su parte, proponen otra definición del compromiso estudiantil que relaciona el tiempo y energía de los estudiantes a la realización de actividades educativas dentro y fuera del aula así como a las políticas y las prácticas de la institución para fomentar la participación de los alumnos en los programas y servicios que ofrece la institución. Se asume que el compromiso, desde esta perspectiva, se fortalece en la medida en que la institución diseñe y organice sus oportunidades de aprendizaje de tal forma que estimulen al estudiante a invertir mayor esfuerzo y dedicación a la realización de sus tareas cognitivas y la participación social. Según Braxton, Milem y Sullivan (2000), existe evidencia contundente que demuestra que la integración social y académica de los estudiantes con su medio universitario tiene injerencia en el nivel de compromiso que desarrollan durante su trayectoria y en su probabilidad de graduarse de manera exitosa.

El compromiso estudiantil se presenta cuando las instituciones trabajan en estos cinco frentes o agrupaciones: nivel de reto académico, aprendizaje colaborativo y activo, interacción entre el estudiante y el docente, experiencias educativas enriquecedoras y ambiente de apoyo universitario (Kuh, 2001). Estos indicadores son empleados en la NSSE y parten de la propuesta de Chickering y Gamson (1987) quienes plantean siete principios de buenas prácticas en la educación de pregrado: contacto entre estudiantes y docentes, cooperación entre estudiantes, aprendizaje activo, realimentación inmediata, tiempo dedicado a la realización de tareas, altas expectativas y respeto por la diversidad de talentos y formas de aprendizaje.

A pesar de las críticas presentadas por Gilardi y Guglielmetti (2011), el compromiso estudiantil se ha examinado y enriquecido con la aplicación anual de la NSSE en diferentes

contextos universitarios, que ha permitido incorporar factores que tienen injerencia en la manera e intensidad con que un estudiante se involucra con su proyecto académico, lo cual redundó en un concepto más flexible y actualizado de este concepto. En su más reciente aplicación (National Survey of Student Engagement, 2012), se incluyeron preguntas asociadas con la selección de la carrera que mostraron que las opciones de los estudiantes estaban más fuertemente influidas por las oportunidades de movilidad y empleo que por la pasión que despiertan las carreras. Otro aspecto de sumo interés fue el estrés financiero producido por las crisis económicas recientes, y más concretamente la recesión económica en Estados Unidos. Se evidenció una gran preocupación por el incremento en las horas de trabajo para poder financiar los estudios, lo cual repercute en la disponibilidad de horarios y en la capacidad del estudiante para responder a los retos académicos de sus proyectos de formación.

Por último, un hallazgo interesante de la NSSE versión 2012 fue el papel que están cumpliendo las redes sociales como Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+, etc. Aunque los resultados de la encuesta muestran que prevalece su uso con una intención social, también lo es que algunos estudiantes las están empleando para conocer sobre eventos académicos en sus instituciones y para el trabajo colaborativo con pares. Sin embargo, el estudio destaca las consecuencias negativas de emplear ciertas redes sociales en clase, pues se constituyen en distractores por cuanto se emplean solo para establecer relaciones e interacciones netamente con un papel de socialización. A continuación se describen los cinco índices de referencia que componen el compromiso estudiantil:

Reto académico.

Este concepto representa un objetivo académico que demanda esfuerzo sistemático para llevarlo a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para el estudiante que lo

afronta. En consecuencia, las actividades de aprendizaje que se propongan deben estar encaminadas a estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender. Se asume que las tareas que inspiren cognitivamente al estudiante harán que este se empeñe en el cumplimiento de las expectativas propuestas por los docentes, invierta más tiempo en la preparación de cada asignatura y desarrolle procesos de autonomía más evidentes. Como factor asociado al compromiso, el reto académico se constituye en objeto de investigación por lo cual se han diseñado diferentes escalas para medir el nivel de motivación que generan las actividades académicas en el estudiante (Seifert, Pascarella, Goodman, Salisbury & Blaich, 2010).

Aprendizaje activo y colaborativo.

Diversos autores coinciden en señalar que los estudiantes aprenden más cuando están intensamente involucrados en su educación (McCormick, 2011). Se asume que cuanto más activo sea el estudiante con su proceso de aprendizaje mayor será su posibilidad de éxito académico, es decir que en la medida en que se promuevan estrategias pedagógicas que les impliquen analizar y poner en práctica los conocimientos, se generará un aprendizaje significativo. Así mismo, la construcción de conocimientos se potencia en la interacción con los pares. En este sentido, el diálogo, la discusión de temas y trabajos y la participación activa en proyectos en colaboración con otros facilita el intercambio de saberes y favorece el dominio de los contenidos de las asignaturas. Colaborar con los demás también potencia la participación en la resolución de problemas y prepara a los estudiantes para hacer frente a diversas situaciones inesperadas que encontrarán todos los días, durante y después de la universidad.

Interacción con docentes y personal administrativo.

El concepto de interacción con docentes y personal administrativo se refiere al proceso de intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el

profesorado o los administrativos de la institución, y por ende es considerado como un factor importante en el proceso de integración académica y social del estudiante. La relevancia de este concepto se deriva de numerosos estudios que han examinado el efecto de esta interacción en la experiencia de los universitarios (Kuh & Hu, 2001). Los resultados de investigaciones en este campo indican que este factor tiene una influencia positiva en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes (Pascarella & Terenzini, 2005; Astin, 1993). Otras investigaciones sugieren que la interacción entre estudiante y profesor no impacta de manera similar a todos los estudiantes y que esto depende de características personales y contextuales (Kim & Sax, 2009). En consecuencia, las interacciones con un amplio espectro de personas, ideas, valores y diferentes perspectivas a la propia y el desafío que supone las diversas visiones del mundo tienen potenciales impactos en el desarrollo personal e intelectual del estudiante durante su trayectoria en la universidad.

Experiencias educativas enriquecedoras.

Las experiencias educativas enriquecedoras son oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula que permiten al estudiante aprender acerca de sí mismo y de otros a través de un proceso colaborativo con sus compañeros y profesores. El beneficio que traen dichas experiencias está representado en la significatividad de los aprendizajes, pero ante todo en la utilidad de éstos porque lo que un estudiante sabe se convertirá en parte fundamental de lo que llegue a ser como profesional (National Survey of Student Engagement, 2005). La adquisición de conocimientos es importante en el proceso educativo, pero también es necesario que los estudiantes desarrollen capacidades para aplicar los conocimientos en diferentes contextos. A partir de esta idea se han generado innovaciones en las experiencias educativas orientadas al aprendizaje por competencias (Pozo & García, 2006) y menos centradas en la mera adquisición de conocimientos. Es posible encontrar ejemplos de este tipo de aprendizajes en espacios de trabajo comunitario o voluntario,

experiencias cooperativas con estudiantes de distintos trasfondos económicos, sociales, raciales y étnicos, que ofrecen al estudiante nuevas oportunidades de conocer otras visiones y formas de pensamiento, y conocimientos que son interiorizados y empleados en diferentes contextos.

Apoyo institucional.

El apoyo institucional hace referencia a las acciones que realizan las universidades para contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. Es decir, involucra un conjunto de programas o proyectos que se encaminan a atender las necesidades consideradas transversales en los estudiantes que se encuentran cursando estudios de pregrado (Guzmán et al., 2009). El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) indagó sobre las estrategias que las instituciones de educación superior ofrecen como apoyo a los estudiantes y estableció cuatro categorías según el aspecto común que trabajan.

1. Estrategias de apoyo académico: encaminadas hacia el acompañamiento de los estudiantes en la forma de tutorías, monitorias, asesorías académicas, talleres de refuerzo, cursos de nivelación y cursos remediales.

2. Estrategias de apoyo financiero: en la modalidad de becas, descuentos en el valor de la matrícula, créditos, estímulos y auxilios económicos.

3. Estrategias de atención psicológica: orientadas hacia el trabajo en identificación y atención a estudiantes que presentan conductas de riesgo como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados, violencia, etc. Diagnóstico y atención a patologías mentales.

4. Estrategias de gestión universitaria: involucra programas de movilidad estudiantil, flexibilidad curricular, doble titulación, doble programa y vinculación con el sector laboral (Botero, 2006).

Desempeño académico.

Los planteamientos de diversos autores coinciden en que el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo 2007; Vélez & Roa, 2005; Pérez, Ramón & Sánchez, 2000). Por tanto las notas obtenidas, como una medida que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

Frente a los determinantes personales y académicos Garbanzo (2007) retoma factores como la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico, la asistencia a clases, la inteligencia, las aptitudes, el género, la formación académica previa en la secundaria y la nota de acceso a la universidad como predictores dentro del desempeño académico, y como aspectos estudiados ampliamente en su análisis. Por otra parte, existen los determinantes institucionales como los “componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, entre otros” (p. 56). Así, dentro de estos determinantes se distinguen algunos como la elección de los estudios según el interés del estudiante y la complejidad de los mismos, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo, el ambiente estudiantil, la relación estudiante- docente y las pruebas específicas de acceso a la universidad. Cabe resaltar en este punto la relación entre

algunos factores asociados al rendimiento académico y algunas de las dimensiones que se tienen en cuenta dentro del concepto del compromiso estudiantil.

Por otra parte Armenta, Pacheco & Pineda (2008) aportan a la definición operativa del rendimiento académico, al establecer varios criterios para ampliar la comprensión del concepto. En primera instancia el rendimiento inmediato se refiere a los resultados y calificaciones que obtienen los estudiantes a lo largo de sus estudios hasta la graduación. Este contiene los siguientes aspectos: a) Rendimiento en sentido amplio: Asumido como éxito (graduación en los años previstos en el plan de estudios); retraso (graduación empleando más tiempo del establecido oficialmente) y abandono (deserción). b) Regularidad académica: Índices de presentación o no a los exámenes. Y c) Rendimiento en sentido estricto: Notas obtenidas por los estudiantes (Tejedor citado por Armenta et al., 2008).

En segundo lugar aparece el rendimiento diferido que hace referencia a la aplicación o utilidad que la formación recibida en la universidad tiene en la vida laboral y social. De Miguel y Arias (1999) indica que la valoración de este rendimiento es más compleja, ya que intervienen otras variables de índole personal y social difíciles de cuantificar a las cuales es difícil hacerles seguimiento.

Aunque los puntos expuestos anteriormente son relevantes, en el sistema educativo prevalece la noción de desempeño académico como las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Empero las medidas empleadas no son resultado del azar sino que dependen de las características del estudiante, de su preparación y empeño, así como de las didácticas del docente y de características contextuales e institucionales (Garbanzo, 2007). Entre las características contextuales es relevante el factor de cultura de cohorte que propone Conner (2009), puesto que existen particularidades sociodemográficas de las cohortes o grupos de estudiantes que parecen incidir en el desempeño académico. La cultura de cohorte, hace referencia al conjunto de

actitudes, valores, creencias que cada grupo de estudiantes ha instituido en torno al aprendizaje y al trabajo escolar. Este concepto se relaciona con el “choque cultural” (cultural clash) propuesto por Kolikant (2008), ya que la cultura profesional del docente y la cultura del estudiante pueden estar en choque, en la medida que los intereses de ambos no se dirigen hacia el mismo camino.

En este punto conviene mencionar los aportes de Artunduaga (2008) quien presenta un análisis sobre los factores asociados al rendimiento académico en la educación superior y propone una clasificación en factores contextuales y personales. El primer grupo contiene variables socioculturales, institucionales y pedagógicas. El segundo grupo, incluye variables demográficas, cognoscitivas y actitudinales.

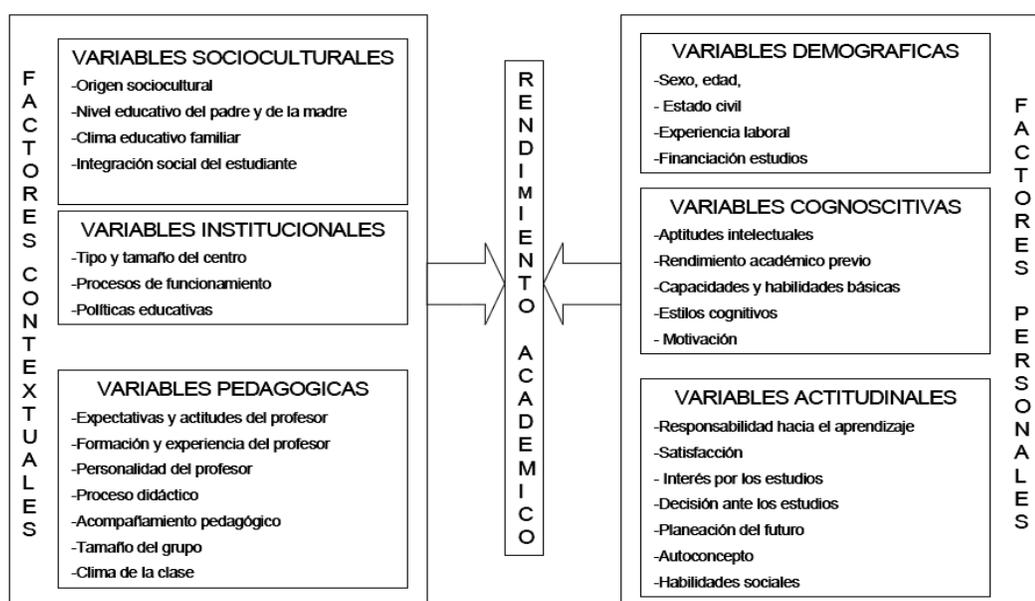


Figura 2. Factores asociados al rendimiento académico. Fuente: Artunduaga (2008, p. 2)

Finalmente, Garbanzo (2007) analiza algunos aspectos del rendimiento académico en relación con la calidad de la educación superior, argumentando que

“el rendimiento académico es el resultado de la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, donde entran en juego interacciones de determinantes personales, sociales e institucionales en las que se desenvuelve el estudiante, cuyos resultados se les atribuye un

valor mediante las calificaciones que se le otorgan al estudiante, que podrían dar como resultado: abandono, retraso, éxito académico, situación que finalmente conduce a conocer la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje” (p. 186).

Sin embargo, la autora considera que en el estudio de los diferentes factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, se pueden presentar múltiples interrelaciones entre las distintas variables, lo que permite la no generalización de los fenómenos, y complejiza aún más su análisis.

Dentro del presente estudio resulta relevante mencionar que los estudios para encontrar los factores asociados al rendimiento han despertado recientemente el interés de investigadores para medir el grado de correlación entre el rendimiento académico y los descriptores de cada una de las variables. Así mismo, algunos de estos estudios buscan identificar la incidencia del rendimiento académico en otros fenómenos como el estrés estudiantil, la ansiedad y la autoimagen (Hernández et al., 2008) e incluso, en Colombia como lo señalan Pereira, Hernández & Gómez (2011) se observa interés por identificar el valor predictivo de los exámenes de ingreso a la Educación Superior como es el caso de las pruebas Saber 11 y Saber- Pro, que han encontrado correlaciones predictivas débiles entre los dos exámenes obligatorios asociados a la educación superior en Colombia.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos presentados, se deduce que el desempeño académico es un concepto dinámico con múltiples causas y con una gran incidencia en la persona que aprende y en su medio universitario, ya que de este indicador se pueden derivar diversos análisis frente a la trayectoria individual y con relación a la calidad institucional. Para el presente estudio, se asumirá el promedio académico acumulado del estudiante como indicador del desempeño académico.

Estado del Arte

Son innumerables los esfuerzos de las instituciones de educación superior para confrontar el fenómeno de deserción y los apoyos y programas para que sus estudiantes permanezcan en el proceso de formación y lo culminen con éxito. Esas acciones están generalmente concentradas en los dos primeros años, especialmente en el primero, dado que es el período en el que se presentan tasas elevadas de abandono (Díaz, 2009; Castaño, et al., 2006). Es incuestionable, además, que se ha producido un elevado número de investigaciones en la última década sobre las iniciativas de las instituciones para frenar el abandono; sin embargo, la diversidad de temas estudiados no permite establecer conclusiones generales (Oseguera & Shik, 2009), aunque si es posible determinar algunos patrones que se describen a continuación.

Un gran número de estudios se orientan primordialmente a determinar el impacto de los apoyos y programas de las instituciones en el logro académico y en la graduación de estudiantes universitarios. Tal es el caso del estudio de Jamelske (2009) que evidenció que el efecto de un programa de apoyo académico en las notas promedio y en las tasas de deserción fue más significativo para los estudiantes caracterizados por una alta vulnerabilidad académica que para aquellos que no presentaban dicho riesgo. El estudio se realizó con 1700 estudiantes de primer año de la cohorte 2006 en la Universidad de Wisconsin. Estos resultados guardan estrecha relación con los obtenidos por Nelson, Quinn, Marrington y Clarke (2012) en Queensland University of Technology, que demostraron que el programa “Student Success Program” fue más efectivo cuando se propuso para estudiantes categorizados en riesgo por su bajo rendimiento académico en el colegio, sus dificultades económicas, pobre claridad vocacional y desconocimiento del contexto social de la universidad, entre otros factores, que cuando se orientó hacia estudiantes que no presentaban estas características. Los estudiantes con alta vulnerabilidad mostraron cambios significativos en sus notas y por ende en la permanencia en su institución.

Además, los hallazgos muestran el impacto positivo de las ayudas económicas que incluía el programa para el pago de la matrícula o para los gastos de sostenimiento, y de las políticas institucionales de apoyo financiero. El número de estudiantes con condiciones de desfavorabilidad económica que persistieron en sus estudios fue mayor tras la participación en el programa, que cuando el programa no se había establecido.

En relación con el punto anterior, un estudio liderado por la Universidad de Cornell, en el que se analizaron 670000 observaciones de estudiantes de universidades públicas, identificó el efecto negativo que tuvo la conformación de grupos numerosos sobre el rendimiento académico de los estudiantes. A partir de este hallazgo, el estudio concluyó que en cohortes de gran tamaño se complejiza la tarea de identificar a los estudiantes en riesgo y por lo tanto atender sus necesidades específicas. Una recomendación, por consiguiente, es que las instituciones diseñen apoyos específicos de tal manera que a pesar de la distribución de las clases, sea posible acompañar a los estudiantes de forma más personalizada (Kokkelenberg, Dillon, & Christy, 2008).

Otro grupo de estudios ha enfatizado en el papel de los apoyos académicos en modalidades como tutorías, monitorías y mentorías. Bowen, Chingos y McPherson (2009) detectaron el efecto positivo en la permanencia de los estudiantes en universidades públicas, de un programa transversal de acompañamiento académico en las primeras dos modalidades. Se destaca la inclusión de sesiones de estudio entre alumnos, que voluntariamente buscaron apoyo y profesores y estudiantes destacados, y el efecto que ese trabajo conjunto tuvo en la confianza de los estudiantes para permanecer en la universidad y en la obtención de mejores notas en las materias asociadas a las áreas trabajadas.

En ese trabajo de acompañamiento académico parece destacarse la influencia de tratar temas diferentes a los netamente académicos. El estudio de Crisp (2010) llevado a cabo en

universidades públicas de la zona sur y centro de los Estados Unidos, indagó sobre la percepción de los estudiantes de primer y segundo año acerca de diversos programas de asesorías o consejerías en los cuales participaron. Los hallazgos indican que los estudiantes tuvieron percepciones de mayor vinculación en los encuentros con sus asesores, en la medida en que se trabajaron temas de carácter personal, familiar o social. Esto parece mostrar el interés de las instituciones por abarcar otro tipo de factores de riesgo que condicionan el desempeño y graduación de los estudiantes (Bailey & Alfonso, 2005). Los resultados comparten rasgos similares con los obtenidos en el estudio cualitativo con estudiantes universitarios en el contexto colombiano realizado por Pineda (2010), y que señalan que aquellos docentes y tutores que generaron un clima de confianza y abrieron canales efectivos de comunicación, fueron asertivos en su forma de preguntar, motivaron y guiaron al estudiante, jugaron un papel decisivo en la toma de decisiones informadas por parte de los estudiantes, en su autodeterminación y valoración de sí mismos.

Otros estudios destacan el papel de políticas que funcionen como directrices para el manejo de los recursos que se destinen para los programas de apoyo estudiantil. La investigación de Gansemer-Topf y Schuh (2006), realizada con 466 instituciones de educación superior, demostró que las tasas de retención y graduación son significativamente más altas para aquellas instituciones en las que existen políticas específicas para trabajar estos temas y que cuentan con unidades específicas encargadas de la gestión de recursos físicos y económicos (materiales, aulas, becas y auxilios de sostenimiento), y en donde se contemplan además de programas de acompañamiento académico, otros que propenden por la participación estudiantil en actividades culturales, deportivas y sociales.

Un elemento común a las instituciones que tienen acciones encaminadas al apoyo estudiantil, es que poseen una estructura organizacional definida que se encarga de la puesta en

marcha de las estrategias y de la medición del impacto de las mismas (Tinto, 2006). El establecimiento de políticas o directrices desde el gobierno central de las instituciones, genera cambios culturales en la comunidad universitaria, supera la resistencia por parte de profesores, estudiantes y administrativos para participar en este tipo de actividades de acompañamiento, y por ende construye una noción de credibilidad en la efectividad de las mismas. Por lo general los programas de características académicas involucran intervención u orientación de los profesores, de profesional externo especializado o de los mismos estudiantes con desempeños destacados (Hossler, 2006).

Cabe recordar que el compromiso estudiantil involucra dos aspectos clave. Uno de ellos está ceñido al tiempo y esfuerzo que los estudiantes invierten en la realización de tareas y actividades propias de su formación académica y el otro a los recursos que se destinan para la generación de oportunidades de aprendizaje y su organización de tal modo que se estimule la participación activa en los servicios que ofrezca la institución (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2005). Estas ideas implican que los docentes deben focalizarse en el empleo de pedagogías activas que promuevan la participación estudiantil dentro y fuera del aula de clase, ya que esas pedagogías conducen a que el estudiante realice mayores esfuerzos y asuma diferentes tipos de retos.

Nelson, Chen y Kuh (2008) plantean que cuando se proponen buenas prácticas pedagógicas los estudiantes

“escriben más ensayos, leen más libros, se reúnen más frecuentemente con sus profesores y compañeros y usan la tecnología de manera más apropiada, lo cual resulta en mayores ganancias en áreas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la ciudadanía responsable” (p. 3).

De hecho la investigación realizada por estos 3 autores con 924 programas de pregrado en Estados Unidos demuestra que aquellas instituciones de educación superior que tuvieron tasas de persistencia más altas de lo esperado obtuvieron puntajes más altos en indicadores de la NSSE que medían la frecuencia de participación en actividades que retaban al estudiante cognitivamente y en actividades que estimulan la interacción y la colaboración.

El mayor número de artículos consultados para este trabajo muestra el creciente interés por examinar lo que acontece al interior de las aulas y las oportunidades de enriquecimiento fuera de ellas en relación con su impacto en el estudiante. La investigación de Sheard, Carbone y Hurst (2010) con estudiantes de primer año y sus profesores en una universidad australiana examinó las percepciones de ambos grupos sobre el nivel de compromiso estudiantil. Los hallazgos indican que mientras los estudiantes se sienten satisfechos con su nivel, los docentes opinan que no es suficiente. Además, el estudio plantea que las condiciones del contexto educativo y las transiciones y cambios en los estilos de vida de los estudiantes, así como sus patrones de trabajo y dependencia de la tecnología, reconfiguran los procesos educativos de los estudiantes del nuevo milenio. Los hallazgos también ponen de relieve las discrepancias en términos de estilos de enseñanza y aprendizaje, entre contenidos que se “imparten” y los intereses de formación de los alumnos, y más importante aún, el choque cultural entre estudiantes y profesores sobre el uso de las tecnologías. Esto guarda estrecha relación con la propuesta de Kolikant (2008) quien por medio de encuestas y entrevistas con docentes de ciencias de la computación demostró que sus perspectivas sobre ese campo de conocimiento, así como los enfoques para la resolución de problemas y propuestas de solución diferían notablemente de las de los estudiantes. Ese distanciamiento, según el autor, va en detrimento de la construcción de conocimientos basada en el capital cultural del estudiante. En la medida en que se explore y se use ese capital se crearán

“zonas fértiles de encuentros culturales” que permitirán anclar los nuevos conocimientos en los bagajes que ellos han acumulado.

Otro conjunto de estudios han demostrado que la participación de estudiantes en proyectos de diversa índole favorece su membresía con la institución, produce vínculos con diversos actores (profesores, pares y miembros de la sociedad civil) y propicia un sentido más amplio de responsabilidad social y de conciencia sobre su papel como profesional. El componente cualitativo de la investigación de Pineda y Pedraza (2011) sobre la efectividad de los programas de retención universitaria en Colombia realizado con 26 instituciones, mostró el efecto positivo de la participación estudiantil en sectores como la industria, el comercio, proyectos comunitarios y proyectos de investigación liderados por docentes. Las autoras concluyen que:

“es perentorio generar o aumentar el número y variedad de escenarios en los que el estudiante se relaciona y aúna esfuerzos con sus maestros en busca de un fin común. Las pasantías u otras alternativas, voluntariados, prácticas sociales o cualquier otra forma de enlace con el entorno, además de mantener al alumno en el sistema, lo lleva a vivenciar una realidad social y cultural que facilita la identificación de campos de acción y la reflexión sobre su proyecto profesional” (p. 163).

El estudio reveló que además de favorecer la preparación para responder a las necesidades de desempeño profesional de los estudiantes, la participación estudiantil en ese tipo de experiencias incrementa su responsabilidad y los transforman en catalizadores de cambios sociales.

Otra propuesta de sumo interés es la conformación de las denominadas comunidades de aprendizaje, las cuales intervienen de manera directa en la motivación del estudiante para aprender y en sus procesos de socialización. Algunos planes de estudio, que reúnen a los docentes y a sus estudiantes a través del crecimiento intelectual y social, ofrecen además experiencias únicas que enriquecen el trabajo en equipo, y promueven la participación del estudiante en

comités, grupos o unidades de investigación y que permiten la construcción de nuevos conocimientos. Un ejemplo concreto de este tipo de trabajo es el de la Universidad de Alabama que bajo el lema de “una universidad de investigación centrada en el estudiante” ha propuesto iniciativas encaminadas a promover, en primera instancia, la erudición del docente, y en segundo lugar su participación en comunidades de investigación e innovación que vinculan también a los estudiantes y que se caracterizan por un alto porcentaje de actividades encaminadas al aprendizaje colaborativo y activo (Bonner, 2010). Esas acciones incluyen la adjudicación de presupuestos para el rediseño curricular, la creación de comités para el fomento de la erudición y la enseñanza y la socialización de directrices y experiencias sobre el proceso. Un aspecto peculiar del trabajo que se adelanta en esa institución es que se ha orientado a estimular también la participación de los estudiantes en su primer año de formación.

El análisis de la interacción entre docentes y estudiantes con frecuencia hace parte de las evaluaciones de finalización de clases o semestres en varias universidades. Además numerosas investigaciones han examinado la influencia de dicha interacción en la experiencia educativa de los estudiantes universitarios y han encontrado que tiene un efecto positivo en su desarrollo cognitivo y personal (Pascarella & Terenzini, 2005; Kuh & Hu, 2001). Otros estudios señalan el valor predictivo de esta interacción en el rendimiento académico y en la permanencia, pero resaltan que el beneficio depende de los tipos de interacción, ya que hay un mayor impacto cuando la relación entre el docente y el estudiante se centra en aspectos académicos que en otros puramente sociales (Kim & Sax, 2009; Lau, 2003). De lo anterior se desprende el estudio realizado por Lambert, Rocconi, Ribera, Miller & Dong (2012), el cual indagó acerca de las interacciones que se dan entre los profesores y sus estudiantes durante el desarrollo la clase. Esta investigación empleó datos del estudio piloto ‘NSSE 2011, 2.0’ que contó con la participación de 1006 estudiantes de primer año y 2578 estudiantes de último año en 19 instituciones de

educación superior en Estados Unidos. La investigación examinó la relación entre claridad de la enseñanza y las buenas prácticas docentes con el GPA (promedio de calificaciones acumulado en el semestre) y la persistencia, encontrando correlaciones moderadas. Este hallazgo guarda relación con los resultados de un estudio realizado por Pascarella (2006) el cual concluyó que la claridad de la enseñanza está moderadamente correlacionada con el desempeño académico. Las conclusiones de los estudios de Lambert et al., (2012) y de Pascarella (2006) confirman la importancia de la claridad en la enseñanza. Este concepto hace referencia a dos aspectos; la claridad en el contenido, es decir a la capacidad del profesor para lograr que sus estudiantes comprendan las temáticas abordadas en clase y la claridad en el proceso con respecto a las metodologías de enseñanza acordes a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

En este mismo campo, el estudio de Ceja y Rivas (2010) examinó la influencia de la interacción entre estudiantes y el cuerpo docente en las aspiraciones para cursar un doctorado. El estudio tuvo en cuenta las entrevistas de 17 estudiantes de origen mexicano que residían en Estados Unidos. Se analizó cómo los factores de raza y de género afectaban la naturaleza de las interacciones que estos estudiantes tenían con el profesorado, y que podrían afectar su ingreso a programas de apoyo institucional, que se consideran fundamentales, pues constituyen un soporte en el aumento de la participación de los estudiantes en programas de doctorado. Esta investigación es coherente con las propuestas de Astin (1993) y Coursen, Mazzarella, Jeffress, y Hadderman, (1989) en cuanto que las experiencias positivas que los estudiantes tienen con sus docentes son determinantes en la decisión para cursar o no estudios de postgrado. Sin embargo, es importante también mencionar que otros estudios han revelado hallazgos diametralmente opuestos. Tal es el caso de los trabajos de Cole y Barber (2003), Collins, Kamya, y Tourse (1997) y Cole (1979), quienes demostraron que las relaciones docentes-estudiantes fundamentados en la

raza y el género no tienen una implicación directa en la decisión profesional o aspiraciones de los estudiantes.

Estudios similares como el de Cole (2010) examinaron el efecto de la interacción de un grupo racial y étnico variado conformado por 2073 estudiantes con sus profesores, y la relación de esa interacción con el promedio académico acumulado (Grade Point Average). La investigación se focalizó en tres áreas. La primera indagó acerca del contacto con los profesores sobre temas asociados al curso y reveló que existe una fuerte correlación entre ese tipo de interacción y las notas obtenidas. El segundo examinó la relación entre consejos y críticas por parte de los docentes acerca de la producción escrita de los estudiantes. También se observó una relación con el promedio académico lo cual sirve como pauta para enfatizar el papel que cumple la realimentación en los trabajos intelectuales de los estudiantes y que repercute en su rendimiento. El tercer y último aspecto que se concentró en determinar las relaciones de mentoría entre el estudiante y el cuerpo docente también mostró que es posible desarrollar una relación social y académica entre ambos actores y que esto también impacta el desempeño del estudiante, independiente del grupo racial al que pertenezca.

En otra línea de trabajo, una investigación con 1118 estudiantes de cinco universidades ubicadas en Bogotá, Colombia (Medellín, 2010) arrojó como resultado que cuando se apoyan procesos autónomos de los estudiantes, que les permitan tomar decisiones sobre su proceso académico, se “incrementan las percepciones positivas que tienen éstos de sus competencias académicas, de que sus acciones o comportamientos dentro del contexto académico son voluntarios y de la calidad de sus relaciones con los demás” (p. 66). El estudio señala que la autodeterminación se fortalece y en consecuencia se obtiene un impacto positivo en los procesos de retención. De este hallazgo se desprende la necesidad que los docentes empleen estilos pedagógicos activos que involucren estrategias focalizadas en el robustecimiento del aprendizaje

autónomo con esquemas educativos menos conservadores y tradicionales marcados por lo general por un control excesivo.

Suhre, Jansen, y Harskamp (2007) por su parte, realizaron un estudio con 186 estudiantes de derecho, en el que establecieron el impacto que un programa de retención tuvo en la satisfacción del estudiante con su carrera y su universidad, en su desempeño académico y en su persistencia. Esta investigación encontró un efecto significativo sobre los niveles motivacionales hacia el proyecto académico y la frecuencia en la que se presentaban conductas de estudio adecuadas. Así mismo, estableció que existe una relación bidireccional entre la obtención de buenos resultados académicos y la satisfacción con la carrera, en la cual una variable es realimentada por la otra.

El recorrido teórico que se ha presentado en este capítulo y estado del arte demuestra la importancia de las cinco dimensiones que componen el compromiso estudiantil en el rendimiento académico, la permanencia y graduación de los estudiantes universitarios. El impacto de promover prácticas educativas efectivas y significativas se ha examinado de manera exhaustiva desde múltiples aristas a nivel mundial, pero sin respuestas definitivas en el contexto colombiano, lo que abre el espacio de una zona fértil de exploración para recabar información que permita generar y o perfeccionar las propuestas para garantizar la participación del estudiante en oportunidades de aprendizaje que hagan de su vida académica y social en la universidad una experiencia única, enriquecedora y productiva que potencie al estudiante al desarrollo pleno de sus habilidades y lo conduzcan al éxito profesional.

Metodología

Tipo de Estudio

El proyecto de tipo cuantitativo empleó un diseño correlacional transversal. Un estudio correlacional se define como aquel que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” y “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández, Fernández & Baptista, 2011, p. 81) Para el presente caso, el estudio buscó establecer el nivel de relación que existía entre los 42 ítems o puntos de referencia que componen los 5 índices de referencia que conforman el compromiso estudiantil y el desempeño académico medido en términos del promedio académico acumulado el cual fue auto reportado por cada estudiante. Se trata de un estudio transversal por cuanto se focalizó en un período específico, más puntualmente los estudiantes activos de programas presenciales de pregrado de universidades con acreditación institucional de alta calidad matriculados en el periodo académico 2012-2.

Selección de la Población- Universo y Diseño Muestral

Se encuestó una muestra de 1906 estudiantes, en 26 programas académicos de 7 universidades de Colombia. En cada universidad se contó con la información de los estudiantes matriculados en los dos programas con el mayor nivel de deserción estudiantil y de los dos programas con el nivel más bajo de abandono del año 2011, según información reportada por las instituciones en el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior en Colombia- SPADIES. Fueron incluidos los estudiantes de todos los semestres de dichas carreras. El universo de las instituciones de referencia fue definido por las que manifestaron intención de participar en la investigación, del total de universidades acreditadas que fueron invitadas. El marco de muestreo estuvo compuesto por 9845 alumnos matriculados y activos en el segundo

semestre del 2012 de los programas incluidos en las 7 universidades. La tabla 1 contiene el resumen del número de estudiantes existentes en el marco de muestreo por universidad y por programa, así como el número de estudiantes encuestados.

Tabla 1
Número de estudiantes del universo y la muestra por programa y universidad

Universidad/Programa	Nivel de deserción del Programa	Número de estudiantes activos	Muestra de estudiantes
De Antioquia		3,118	287
Ingeniería en telecomunicaciones	Alta	707	54
Matemáticas	Alta	353	12
Medicina	Baja	1,475	221
Odontología	Baja	583	-
De Caldas		1,608	213
Antropología	Alta	331	57
Sociología	Alta	212	42
Enfermería	Baja	431	42
Medicina	Baja	634	72
De la Sabana		1,131	262
Enfermería	Alta	220	56
Ingeniería de producción agroindustrial	Alta	109	42
Administración de mercadeo y logística internacionales	Baja	189	17
Administración de negocios internacionales	Baja	613	147
Del Valle		1,184	107
Física	Alta	127	17
Matemáticas	Alta	123	24
Ingeniería Química	Baja	274	43
Medicina y cirugía	Baja	660	23
Santo Tomas		806	293
Estadística	Alta	151	58
Ingeniería mecánica	Alta	307	120
Ingeniería electrónica	Baja	223	73
Licenciatura en filosofía y lengua castellana	Baja	125	42
Tecnológica de Bolívar		1,025	398
Comunicación social	Alta	186	36
Ingeniería eléctrica	Alta	106	73
Contaduría pública	Baja	160	41
Ingeniería industrial	Baja	573	248
UPTC de Tunja		973	346
Física	Alta	127	75
Matemáticas	Alta	131	71
Enfermería	Baja	190	-
Medicina	Baja	525	200
Total general		9,845	1,906

Fuente: Listados de estudiantes de las universidades

Diseño de Muestreo

De las universidades que participaron en el estudio se recibió el listado de estudiantes de todos los semestres de los programas incluidos, los registros se identificaban por su nombre, cedula y/o código estudiantil. A partir de esta información se planteó un diseño muestral probabilístico y fue seleccionada una muestra mediante el algoritmo de selección coordinado negativo.

Esto implicó que todos los registros del marco de muestreo tuvieran una probabilidad de selección conocida y superior a cero, lo cual permitió establecer a priori la precisión deseada en las estimaciones para los universos de estudio y calcular a posteriori, la precisión finalmente observada de los resultados del universo investigado. El número de estudiantes seleccionados contempló una sobre muestra de 5% para cubrir las posibles pérdidas de muestra por rechazo o por ausencia de los alumnos al momento de la recolección de la información en la universidad. Se había definido un tamaño de muestra esperado de 3999 estudiantes², dividido según nivel de deserción de los programas en 1647 estudiantes de los programas de mayor nivel de deserción y de 2352 estudiantes de los programas de menor nivel de deserción; esto permitiría tener los mismos niveles de error relativo en las estimaciones en estos dos dominios de análisis. Además, se esperaba que las estimaciones en estos dominios no tuvieran un error relativo superior al 5%, en indicadores tipo proporción mayores o igual a 30%.

² El tamaño de muestra fue estimado mediante la implementación de la siguiente ecuación:

$$n = \frac{Npq * deff}{N(Esrel * p)^2 + pq * deff}$$

Dónde:

- N: Tamaño del grupo poblacional para el cual se desea estimar una proporción.
- p: Proporción mínima esperada del indicador
- q: Es 1-p
- Esrel: Error Estándar Relativo deseado. Nivel de precisión deseado para la investigación.

Aunque a cada una de las universidades se llegó con una muestra de lista para buscar a los estudiantes y poderles aplicar el instrumento, se presentaron diferentes situaciones en varias instituciones que impidieron que se pudiera encuestar a la muestra de estudiantes seleccionada. Circunstancias como que la universidad no pudo citar a los estudiantes de la muestra, no haber tenido acceso a información de contacto para poder establecer una cita para la encuesta o el rechazo de algunos administrativos de las universidades, hicieron que resultara imposible encontrar a los estudiantes que habían sido seleccionados.

Estas situaciones hicieron que se tuviera que cambiar la estrategia de recolección que se había planteado inicialmente. La cooperación de los docentes que dictan clases en los programas de referencia, permitió que el equipo de recolección de información ingresara a las aulas para que, en el transcurso de la clase, se aplicara la encuesta a un grupo de los estudiantes que estuvieran en el salón y que manifestarán el interés de participar en el estudio; de esta forma se logró recoger la muestra finalmente encuestada.

Dada la forma en que fue planeada la recolección de la información y la que finalmente se logró implementar, los resultados que se obtengan del análisis de la información serán representativos de la muestra encuestada para los dos dominios de análisis (programas de alto y bajo nivel de deserción) y no se hará inferencia al universo total de estudiantes de estos programas.

Procedimiento para el Contacto con las IES y Aplicación del Instrumento

El objetivo era contactar al mayor número posible de universidades con acreditación de alta calidad, por lo cual en el mes de marzo de 2012 se envió carta a las 21 IES que cumplieran con esta condición (Cf. Anexo B). En dicha carta se presentó el objetivo general del proyecto, las características del instrumento y la relevancia social del estudio en la medida en que aporta

información para las IES interesadas en aumentar sus tasas de graduación. Aunque la carta se envió a los representantes legales; en algunos casos ellos remitieron la información a Coordinadores, Vicerrectores Administrativos o Directores de Investigación. Inicialmente respondieron las siguientes instituciones:

1. Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena, Bolívar)
2. Universidad de Antioquia (Medellín, Antioquia)
3. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (Tunja, Boyacá)
4. Universidad Santo Tomás de Aquino (Bogotá, Cundinamarca)
5. Universidad de La Sabana (Chía, Cundinamarca)
6. Universidad de Caldas (Manizales, Caldas)
7. Universidad del Valle (Cali, Valle del Cauca)
8. Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia)
9. Universidad EAFIT (Medellín, Antioquia)
10. Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Cundinamarca)

Se obtuvo respuesta de estas 10 instituciones después de haber enviado de manera repetida correos a los representantes legales, en promedio 3 o 4 veces se insistió para tener el mayor número de universidades participantes. A pesar de que inicialmente habían respondido 10 instituciones, 3 de ellas declinaron participar por aspectos administrativos o razones de otra índole. Teniendo en cuenta que la participación en el estudio era de tipo voluntario se hacía necesario respetar las decisiones de las instituciones y únicamente se incluyeron aquellas que manifestaron su determinación de participar.

En las 7 IES que manifestaron su intención de participar en el estudio, se desarrolló un proceso individual que implicó comunicación permanente a través de medios virtuales y

telefónicos para realizar el procedimiento de contacto y coordinar los momentos, espacios y metodologías de convocatoria de los estudiantes para la aplicación de la NSSE.

De igual manera es importante enfatizar que aunque los representantes legales, el rector, el vicerrector, el coordinador o los directores de investigación dieron su aval para el estudio, en el momento de aplicación algunos directores de programa se rehusaron a permitir la aplicación del instrumento, razón por la cual hay ausencia de datos en algunos programas seleccionados.

Instrumento de Investigación

Como se mencionó anteriormente, la información se acopió por medio de la versión en español 2012 de la NSSE o Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (Indiana University, 2012). Este instrumento, validado a nivel internacional (Carini, et al., 2006), está compuesto por preguntas de selección múltiple y abierta que examinan la frecuencia de participación de los estudiantes en actividades que representan buenas prácticas educativas.

La NSSE 2012 contiene 106 ítems que componen la encuesta de los cuales 42 corresponden a los 5 índices de referencia (benchmarks) que integran el compromiso estudiantil, 1 pregunta hace referencia al auto reporte del promedio acumulado del estudiante, 20 preguntas están relacionadas con aspectos sociodemográficos, 2 ítems indagan por la satisfacción sobre la experiencia universitaria y 41 son ítems adicionales relacionados con el compromiso estudiantil (Cf. Anexo A). A continuación se presenta la clasificación de los ítems que componen cada uno de los índices de referencia y la escala con la cual se midieron en el instrumento:

Tabla 2
Índices de referencia e ítems que mide la NSSE- 2012

Índices de referencia/ benchmarks	Definición	Ítems/ putos de referencia	Escala
Reto Académico	En este índice de referencia se examina si las instituciones	Trabajo más fuerte de lo que se pensaba para satisfacer las expectativas del profesor	Likert de 1 a 4
		Énfasis en el análisis de elementos básicos de una idea, experiencia o teoría	Likert de 1 a 4

	proponen experiencias encaminadas a estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender.	Énfasis en la síntesis y organización de ideas	Likert de 1 a 4
		Énfasis en la toma de decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos	Likert de 1 a 4
		Énfasis en la aplicación de teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas	Likert de 1 a 4
		Libros o paquetes de lecturas asignadas en los cursos	Intervalos (5)
		Informes o trabajos escritos de 20 páginas o más	Intervalos (5)
		Informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas	Intervalos (5)
		Informes o trabajos escritos de menos de 5 páginas	Intervalos (5)
		Horas dedicadas a la preparación de clase	Intervalos (8)
		Utilización cantidades considerables de tiempo para estudiar y hacer trabajos académicos	Likert de 1 a 4
Aprendizaje Colaborativo y Activo	Este índice de referencia examina el grado de participación activa de los estudiantes en sus clases y el trabajo que realizan con sus compañeros	Realización de preguntas en clase o contribuciones a las discusiones en clase	Likert de 1 a 4
		Realización de exposiciones en clase	Likert de 1 a 4
		Trabajo con otros estudiantes en proyectos en clase	Likert de 1 a 4
		Reuniones con compañeros fuera de clase para preparar tareas	Likert de 1 a 4
		Apoyo como tutor a otros estudiantes (con pago o como trabajo voluntario)	Likert de 1 a 4
		Participación en proyectos comunitarios (como práctica social) que fue parte de una clase	Likert de 1 a 4
		Discusión de ideas sobre las lecturas o cursos con otros compañeros fuera de clase	Likert de 1 a 4
Interacción con Docentes y Personal Administrativo	Este índice de referencia examina la frecuencia de la interacción con miembros de la comunidad académica (docentes y personal administrativo) tanto en el aula de clase como fuera de ella.	Discusión de las calificaciones o tareas con los profesores	Likert de 1 a 4
		Diálogo sobre planes de la carrera profesional con un profesor o consejero	Likert de 1 a 4
		Discusión de ideas sobre lecturas o clases con profesores fuera del aula	Likert de 1 a 4
		Recepción de una pronta respuesta, por parte del profesor, sobre el rendimiento académico del estudiante	Likert de 1 a 4
		Participación con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de participar en actividades relacionadas con proyectos de investigación liderados por profesores (aparte de los propuestos en el programa)	Likert de 1 a 4
Experiencias Educativas Enriquecedoras	Este índice de referencia examina el grado de participación de los estudiantes en actividades que enriquezcan la vida universitaria fuera del aula	Utilización de medios electrónicos para discutir o completar una tarea	Likert de 1 a 4
		Conversaciones serias con estudiantes de un origen étnico diferente al suyo	Likert de 1 a 4
		Conversaciones serias con estudiantes que tenían diferentes creencias religiosas, políticas o valores personales	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de realizar prácticas, internados, trabajo de campo, experiencia cooperativa	Likert de 1 a 4

		o asignatura clínica antes de graduarse	
		Realización o intención de realizar actividades relacionadas con servicio comunitario o trabajo voluntario antes de graduarse	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de realizar actividades relacionadas con comunidades de aprendizaje o con grupos formales de más de dos estudiantes	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de realizar cursos de idiomas extranjeros antes de graduarse	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de realizar estudios en el extranjero antes de graduarse	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de hacer estudios independientes o elegir un énfasis en un área de conocimiento	Likert de 1 a 4
		Realización o intención de cumplir con los requisitos para culminar el plan de estudios (tesis, pasantías, diplomados, etc.)	Likert de 1 a 4
		Participación en actividades co-curriculares	Intervalos (8)
		Énfasis en el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas	Likert de 1 a 4
Apoyo Institucional	Este índice de referencia se relaciona con todas las iniciativas de la institución para propender por el fortalecimiento académico de los estudiantes y para apoyarlos en otro tipo de responsabilidades y en su integración social.	Calidad de la relación con otros estudiantes en la institución	Likert de 1 a 7
		Calidad de la relación con los profesores en la institución	Likert de 1 a 7
		Calidad de relación con el personal administrativo y de oficinas en la institución	Likert de 1 a 7
		Énfasis en el suministro de apoyo que se necesita para tener éxito académico	Likert de 1 a 4
		Énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas	Likert de 1 a 4
		Énfasis en el apoyo para crecer socialmente	Likert de 1 a 4

Como se indicó en el estado del arte, este instrumento es estandarizado y sus propiedades psicométricas han sido validadas a nivel internacional (LaNassa, Cabrera & Trangsrud, 2009; Carle, Jaffee, Vaughan & Eder, 2009) por lo que también se tendrá en cuenta si los ítems representan oportunidades de compromiso disponibles a nivel local, específicamente en el contexto colombiano. El equipo investigador realizó modificaciones relacionadas con uso del lenguaje a la versión original del instrumento que contó con la aprobación de la Universidad de Indiana. Una vez hechas las modificaciones de lenguaje en algunos ítems y ajustado el correspondiente a grupos raciales o étnicos, se realizó un pilotaje del instrumento entre el 29 y 31

de agosto de 2012. En dicha prueba piloto participaron 86 estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de La Sabana; el criterio de selección de los participantes correspondió a estudiantes que asistieran a 4 asignaturas de núcleo común en el que confluyeran diferentes facultades y semestres, es decir, espacios académicos interdisciplinarios. Se realizó tabulación de los resultados y ajustaron las preguntas que presentaron alguna dificultad para los estudiantes participantes. La encuesta fue aplicada por los profesores responsables de las asignaturas y permitió detectar que la duración promedio de respuesta fue de 15 minutos además de otros aspectos útiles para el trabajo de campo.

Aparte de los 42 ítems que hacen referencia a los 5 índices de referencia que representan la naturaleza multidimensional del compromiso estudiantil la encuesta incluye preguntas que miden la frecuencia de participación con relación a experiencias académicas e intelectuales, actividades mentales, lecturas adicionales, tareas para resolver, exámenes, experiencias universitarias adicionales, uso del tiempo, ambiente institucional, crecimiento educativo y personal, consejería estudiantil, satisfacción y preguntas demográficas.

Tabla 3
Otras variables que mide la NSSE- 20012

Área	Definición	Ítem	Escala
Experiencias académicas intelectuales	Esta área examina el grado de esfuerzo del estudiante en diferentes tareas propias de la vida académica universitaria	Preparación de dos o más borradores de una tarea o un trabajo antes de entregarlo	Likert de 1 a 4
		Trabajo en un informe o proyecto que requería la integración de dos o más ideas	Likert de 1 a 4
		Inclusión de diferentes perspectivas en las discusiones de clases o trabajos escritos	Likert de 1 a 4
		Llegada a clase sin haber acabado las lecturas o con tareas incompletas	Likert de 1 a 4
		Integración de conceptos o ideas de diferentes cursos para completar proyectos o discusiones en clase	Likert de 1 a 4
		Utilización del correo electrónico para comunicarse con el instructor	Likert de 1 a 4
Actividades mentales	Área que examina el énfasis en el proceso de memorización	Énfasis en la memorización de hechos, ideas o métodos de los cursos y lecturas para repetirlos básicamente en la misma forma	Likert de 1 a 4
Lecturas adicionales	Cantidad de libros leídos fuera de las exigencias de clase	Libros leídos por su propia cuenta para el disfrute personal o para el enriquecimiento académico	Intervalos (5)

Tareas para resolver	Área que indaga por la cantidad de tareas en relación con el tiempo empleado en su desarrollo	Tareas que le toman más de una hora para resolver	Intervalos (5)
		Tareas que le toman menos de una hora para resolver	Intervalos (5)
Exámenes	Medida en la cual se estimula cognitivamente al estudiante a partir de la realización de sus exámenes	Magnitud en la que los exámenes estimularon al estudiante a un mejor desempeño durante el actual año académico	Diferencial semántica de 1 a 7
Experiencias universitarias adicionales	Área que examina el grado de participación del estudiante en actividades no académicas	Asistencia a una exposición de arte, obra teatral, danza, musical, concierto u otra presentación artística	Likert de 1 a 4
		Realización de ejercicio o participación en actividades de acondicionamiento físico	Likert de 1 a 4
		Participación en actividades para desarrollar la espiritualidad	Likert de 1 a 4
		Examen de las fortalezas y debilidades del propio punto de vista del estudiante sobre un tema o problema	Likert de 1 a 4
		Comprensión del punto de vista de otra persona	Likert de 1 a 4
		Aprendizaje de algo que cambió la manera como entendía un problema o concepto	Likert de 1 a 4
Uso del tiempo	Se examina las variables relacionadas con el empleo del tiempo para actividades no académicas	Horas dedicadas al trabajo remunerado dentro del campus	Intervalos (8)
		Horas dedicadas a trabajo remunerado fuera del campus	Intervalos (8)
		Horas dedicadas a la relajación y socialización	Intervalos (8)
		Horas dedicadas al cuidado de personas a cargo del estudiante	Intervalos (8)
		Horas que le toma trasladarse hacia y desde la universidad	Intervalos (8)
Ambiente institucional	Se indaga acerca del grado de participación del estudiante en actividades dentro del campus y el uso de recursos tecnológicos para complementar su formación académica.	Énfasis en la asistencia a eventos y actividades en el campus	Likert de 1 a 4
		Énfasis en el uso de los computadores para las tareas académicas	Likert de 1 a 4
Crecimiento educativo y personal	Se examina el grado en el que la institución ha aportado al desarrollo del estudiante a nivel personal y profesional	Contribución de la institución en la adquisición de una educación amplia	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el desarrollo de conocimientos y destrezas relacionadas con el trabajo	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el desarrollo de conocimientos y destrezas de escritura	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el desarrollo de conocimientos y destrezas de habla	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el análisis de problemas cuantitativos	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el uso de tecnología de computación e informática	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el trabajo efectivo con otros	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución en el fomento de la ciudadanía	Likert de 1 a 4

		Contribución de la institución en el fomento del autoaprendizaje	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución en el autoconocimiento	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución en la comprensión de personas de diversas procedencias étnicas	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el desarrollo de habilidades y destrezas en la resolución de problemas complejos del mundo real	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución para el desarrollo de un código personal de valores y ética	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución en el bienestar de la comunidad	Likert de 1 a 4
		Contribución de la institución desarrollar un sentido más profundo de la espiritualidad	Likert de 1 a 4
Consejería académica	Área que examina el grado de satisfacción del estudiante con respecto al apoyo brindado por la consejería académica de su Institución	Percepción de la calidad de la consejería académica que recibió en la institución	Likert de 1 a 4
Satisfacción	Se indaga por el grado de satisfacción del estudiante acerca de su institución	Percepción sobre la experiencia educativa en la institución	Likert de 1 a 4
		Percepción sobre la satisfacción del estudiante con su institución	Likert de 1 a 4
Demográficas	Indaga acerca de aspectos sociodemográficos de los estudiantes	Año correspondiente a su nacimiento	Escribir el año de nacimiento
		Género	Nominal (2 opciones)
		Estudiante internacional o extranjero	Nominal (2 opciones)
		Grupo racial o étnico	Nominal (6 opciones)
		Semestre que cursa	Ordinal (12 opciones)
		Realización de estudios en otro lugar	Nominal (2 opciones)
		No se ha asistido a ninguna otra institución	Nominal (2 opciones)
		Asistencia a institución técnica	Nominal (2 opciones)
		Asistencia a institución tecnológica	Nominal (2 opciones)
		Asistencia a otra universidad	Nominal (2 opciones)
		Modalidad de matrícula	Nominal (2 opciones)
		Membresía a grupos de la institución	Nominal (2 opciones)
		Participación en grupos deportivos patrocinados por la institución	Nominal (2 opciones)

		Grupo deportivo en el que participa el estudiante	Escribir nombre del grupo deportivo
		Auto-reporte del promedio acumulado del estudiante	Intervalos (10 intervalos)
		Residencia del estudiante	Nominal (5 opciones)
		Nivel de educación del padre	Ordinal (11 opciones)
		Nivel de educación de la madre	Ordinal (11 opciones)
		Carrera	Escribir el nombre del programa
		Nombre de la carrera si está haciendo (o piensa realizar) doble titulación	Escribir el nombre del programa
		Nombre de la institución	Escribir el nombre de la institución

Consideraciones Éticas

El estudio siguió los lineamientos para la investigación en Ciencias Sociales y educación en los que prima el respeto por el individuo, su integridad y su dignidad. Se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los estudiantes que respondió la encuesta (Cf. Anexo C), en la cual se incluyó una breve explicación de los objetivos que perseguía el proyecto, un enunciado del carácter voluntario de participación y se presentaron los compromisos de los investigadores. Además, se contó con el aval de los representantes legales o encargados de las unidades de investigación de las IES que participaron. Así mismo, para la aplicación de la encuesta se obtuvo el permiso legal del “Center for Postsecondary Research” de la Universidad de Indiana, unidad encargada de gestionar los permisos para el uso del instrumento. Parte del compromiso ético con las instituciones que participaron de manera voluntaria incluyó la socialización de los resultados generales y por institución.

Análisis de los Datos

Datos Sociodemográficos

El total de estudiantes encuestados fue de 1906, de los cuales el 54,4% corresponde al género masculino y 45,6% al género femenino. (Tabla 4)

Tabla 4
Distribución de la muestra por género

	N	Porcentaje
Mujeres	868	45,6%
Hombres	1037	54,4%
Total	1905	100%
Datos perdidos	1	

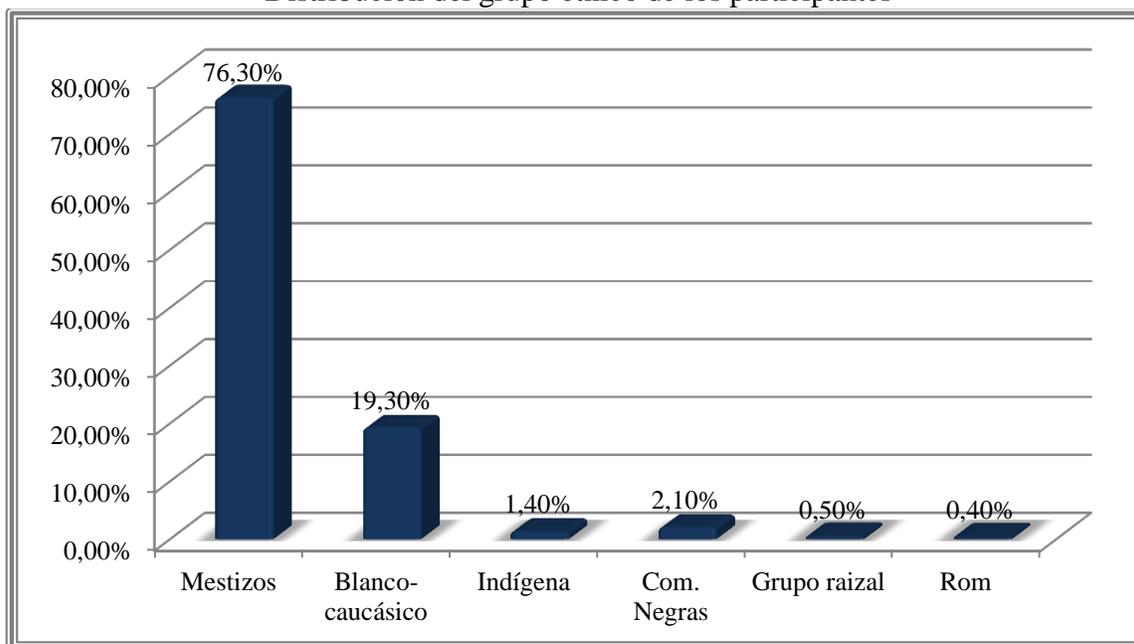
Del total de estudiantes que respondieron el ítem sobre nacionalidad, un 95,17% corresponde a colombianos y el restante 4,83% reportan ser extranjeros (Tabla 5).

Tabla 5
Distribución de la muestra por nacionalidad

	N	Porcentaje
Estudiantes colombianos	1865	95,17%
Estudiantes extranjeros	38	4,83%
Total	1903	100%
Datos perdidos	3	

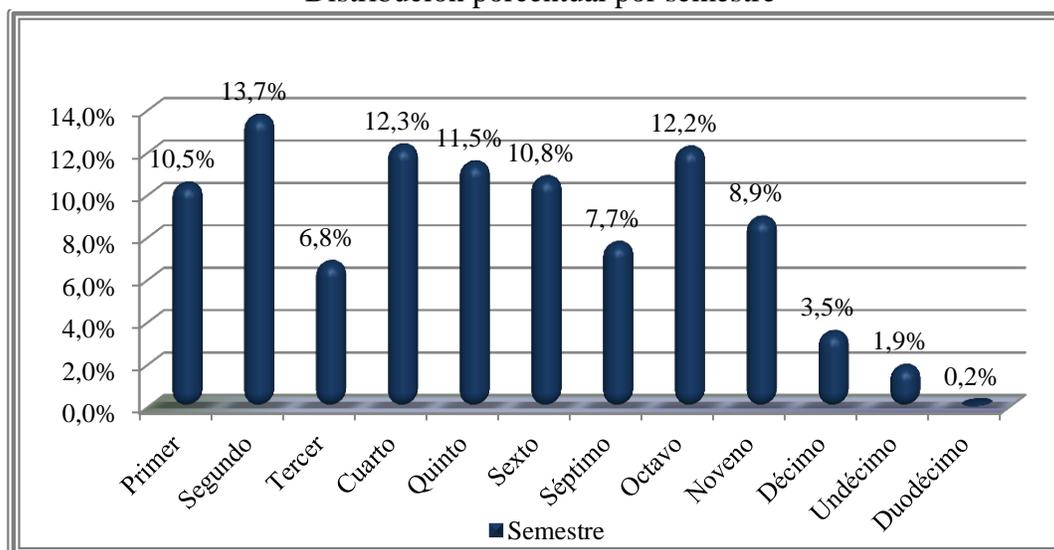
El grupo étnico mayoritario es mestizo (76,3%) seguido de blanco (19,3%) y en menor proporción respondieron estudiantes de grupos étnicos minoritarios. La menor participación se observa en los grupos raizal (0,5%) y rom (0,4%) (Figura 3).

Figura 3
Distribución del grupo étnico de los participantes



Con respecto a los semestres que cursaban los estudiantes en el momento de aplicar la encuesta, se muestra en la figura 4 que el mayor número de estudiantes se concentran en segundo, cuarto, octavo y quinto semestre. En menor cantidad aquellos que cursaban duodécimo, undécimo y décimo.

Figura 4
Distribución porcentual por semestre



Con respecto a si los estudiantes iniciaron sus estudios en la institución en la que se aplicó la encuesta o si comenzaron en otra universidad, el 87% comenzó sus estudios en la universidad actual reportada, mientras que el 13% lo hizo en otro lugar (Figura 5).

Figura 5
Iniciación de estudios en la misma universidad o en otra



La encuesta también preguntaba si se había asistido a una institución diferente de la que el estudiante se encontraba matriculado en el momento de la aplicación. El 65,1% reportó haber asistido a otra institución después de haber terminado la secundaria, mientras que el 34,9% no lo hizo. Por su parte, de quienes reportaron haber asistido a otra institución, el 11,4% lo hizo a una institución técnica, el 5,0% a una institución tecnológica y el 21,9% a otra universidad. En cuanto a la modalidad de matrícula, el 91,9% tenía la matrícula completa y el 8,1% contaba con otra modalidad.

Uno de los aspectos que la literatura sobre compromiso estudiantil ha enfatizado es la vinculación del universitario con su medio; eso involucra la participación de estudiantes en grupos representativos de la universidad, es decir, en grupos artísticos, culturales, deportivos o de cualquier otra índole. Al respecto se preguntó a los estudiantes si pertenecían a alguno de ellos y el 20% aseguró que era miembro de algún grupo establecido en su institución. Con respecto a la

participación de los estudiantes en grupos deportivos es de anotar que aquellos que afirmaron que participaban lo hicieron con una alta frecuencia en fútbol (25,8 %) y en baloncesto (15,1%) (Ver Tabla 6).

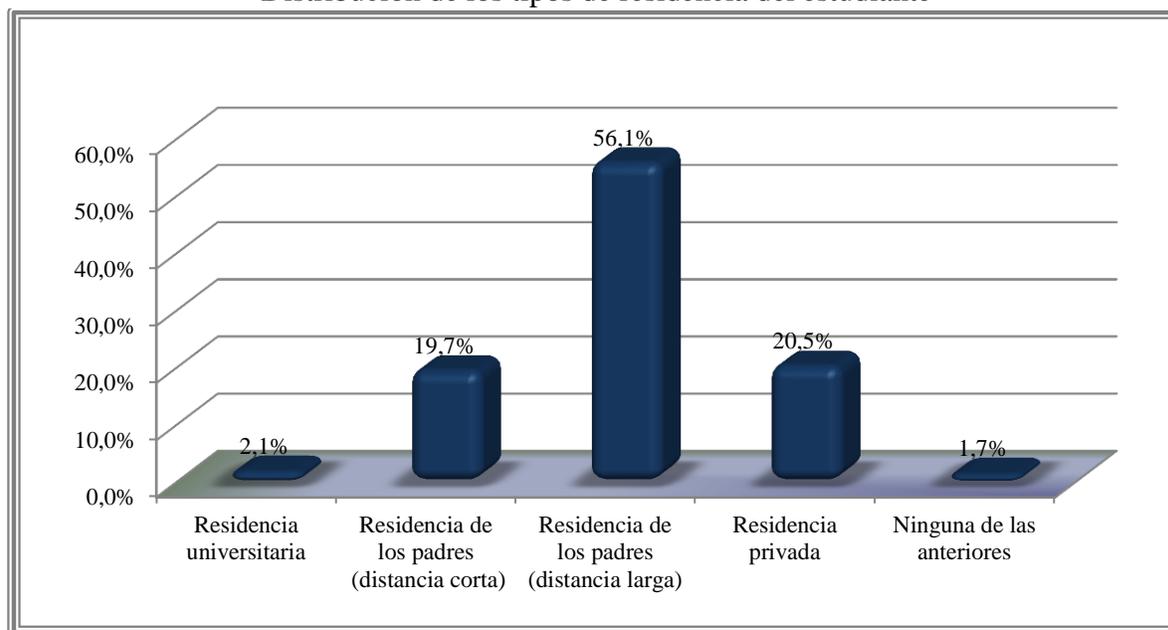
Tabla 6
Grupo deportivo en el que participa el estudiante

	Frecuencia	Porcentaje
Ajay	1	,6
Ajedrez	4	2,5
Baloncesto	24	15,1
Beisbol	1	,6
Capoeira	3	1,9
Cheeheading	1	,6
Ciclismo	1	,6
Danzas	2	1,3
Escalada	1	,6
Frisbee	2	1,3
Fútbol	41	25,8
Fútbol de salón	7	4,4
Gymbar	1	,6
Halterofilia	1	,6
Karate	1	,6
Kickball	2	1,3
Lucha grecorromana	1	,6
Microfútbol	2	1,3
Natación	7	4,4
Ping pong	2	1,3
Polo acuático	1	,6
Porrismo	5	3,1
Rugby	12	7,5
Softball	2	1,3
Taekwondo	7	4,4
Tenis	3	1,9

Tenis de campo	1	,6
Tenis de mesa	1	,6
Tiro con arco	1	,6
Ultimate	2	1,3
Volleyball	19	11,9
Total	159	100,0
Perdidos	1747	
Total	1906	

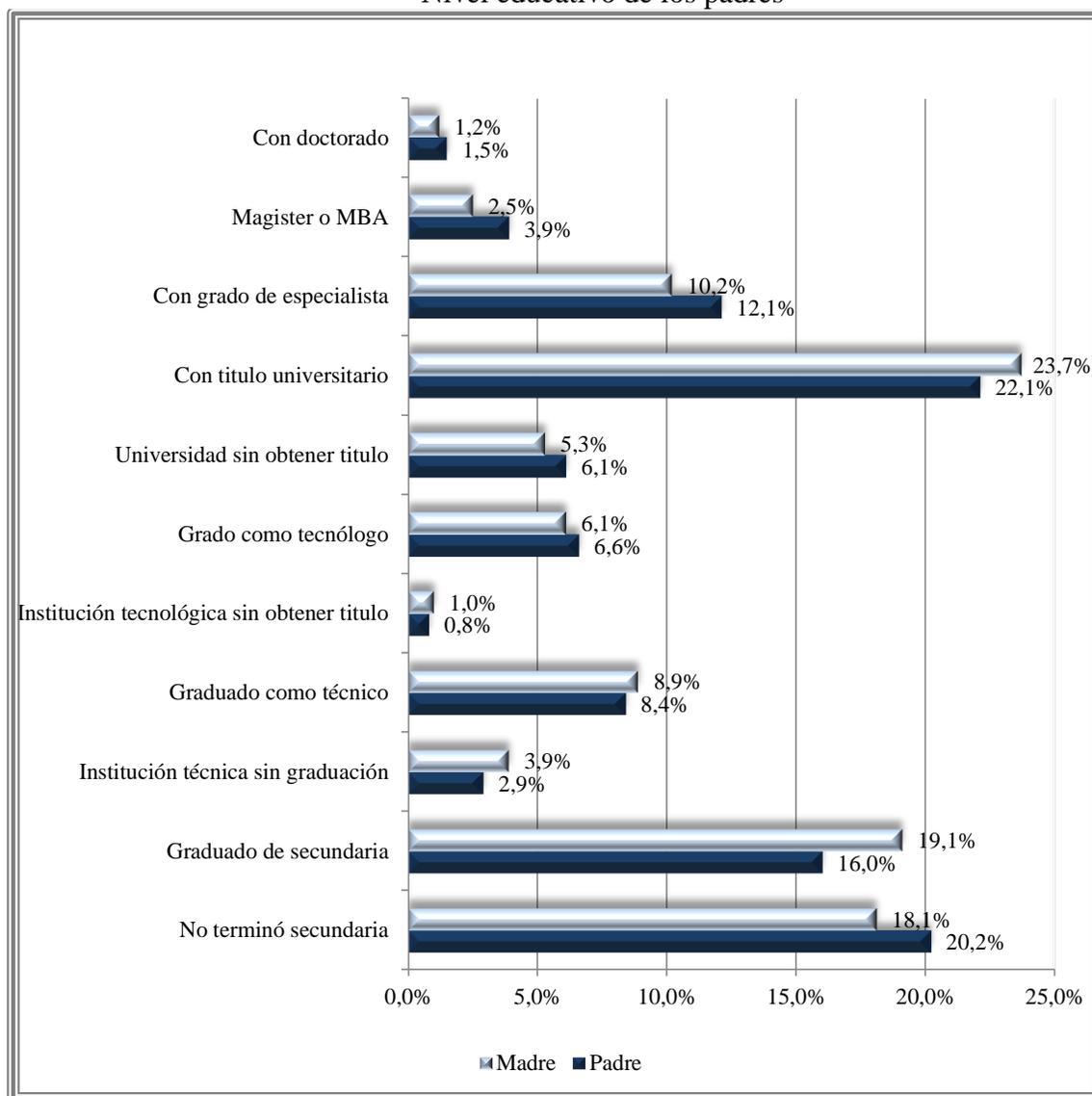
Con respecto al lugar donde residen los participantes mientras realizan sus estudios, la figura 6 muestra que el 56,1% vive en la residencia de sus padres u otro familiar (casa, apartamento, etc.) a una distancia que requiere el uso de transporte para llegar a la universidad, y el 20,5% reside en un lugar o residencia privada (casa, apartamento, estudio) por la cual se paga alquiler. Un pequeño porcentaje (2,1%) reporta vivir en residencias universitarias u otro alojamiento dentro del campus.

Figura 6
Distribución de los tipos de residencia del estudiante



Con respecto al nivel educativo más alto alcanzado por los padres de los estudiantes, la figura 7 evidencia que un alto porcentaje de padres y madres obtuvieron un título universitario (22,1% y 23,7% respectivamente), seguido de padres que no terminaron la secundaria (20,2% padres y 18,1% madres). Solo un porcentaje muy reducido señaló que sus padres cuentan con título de doctorado (1,5% padres, 1,2% madres)

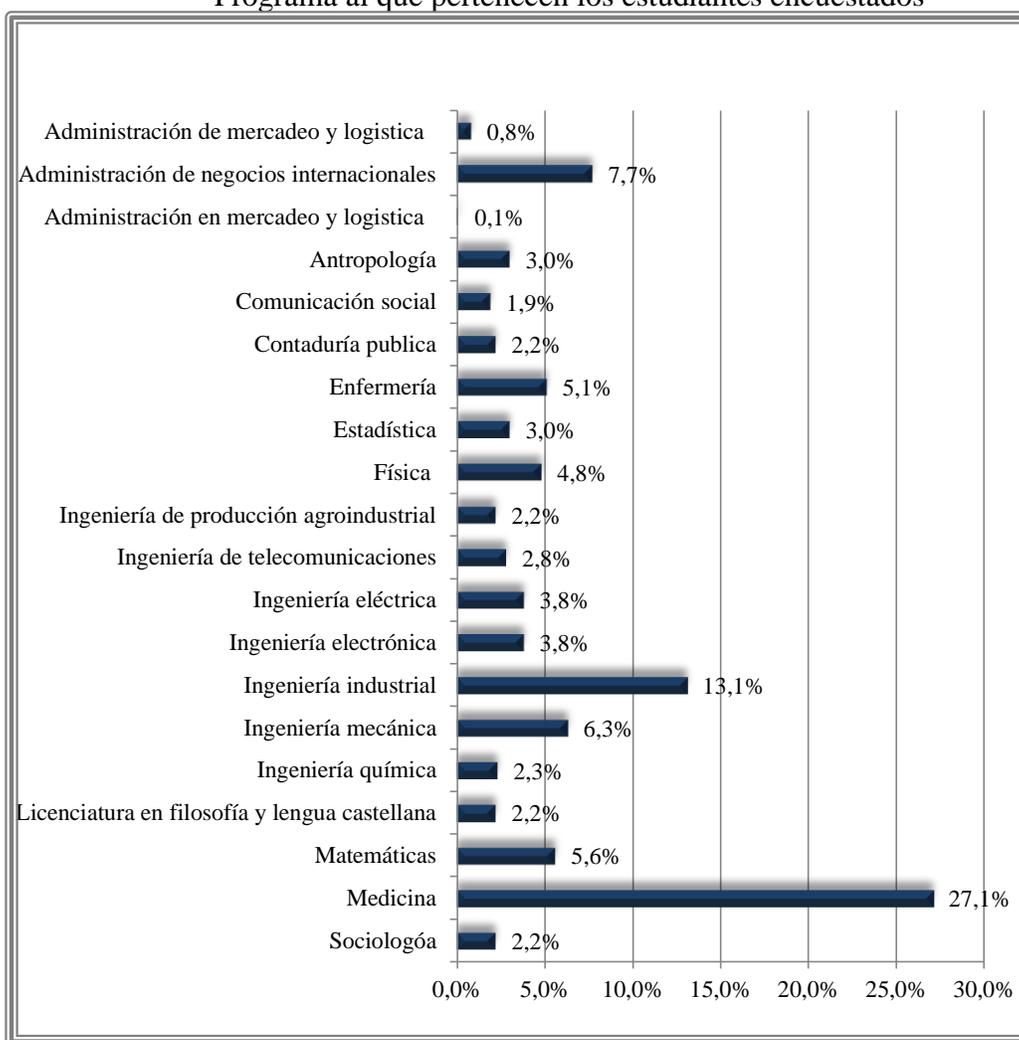
Figura 7
Nivel educativo de los padres



Con respecto al programa al cual pertenecían los estudiantes encuestados, la figura 8 señala que la encuesta fue respondida mayoritariamente por estudiantes de Medicina (27,1%),

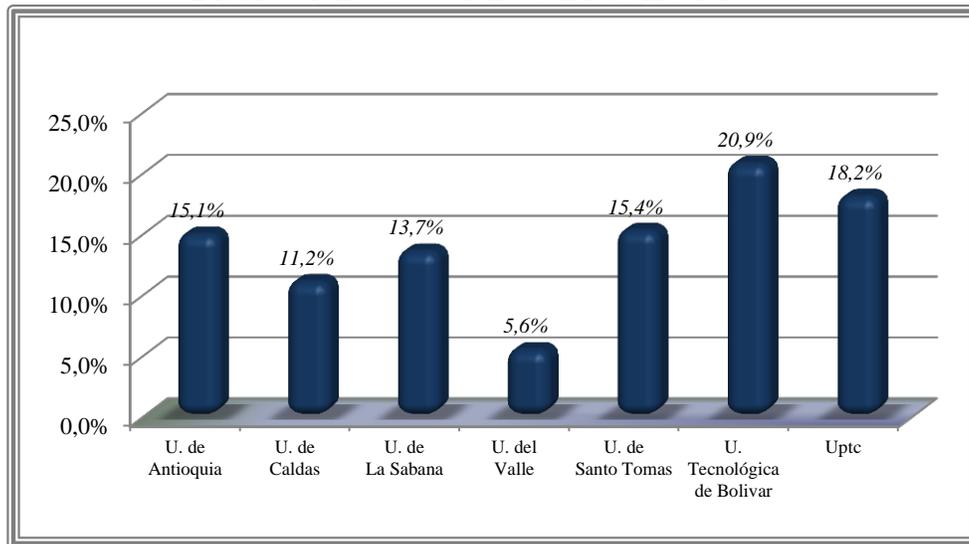
seguido de Ingeniería Industrial (13,1%), Administración de Negocios (7,7%) e Ingeniería Mecánica (6,3%)

Figura 8
Programa al que pertenecen los estudiantes encuestados



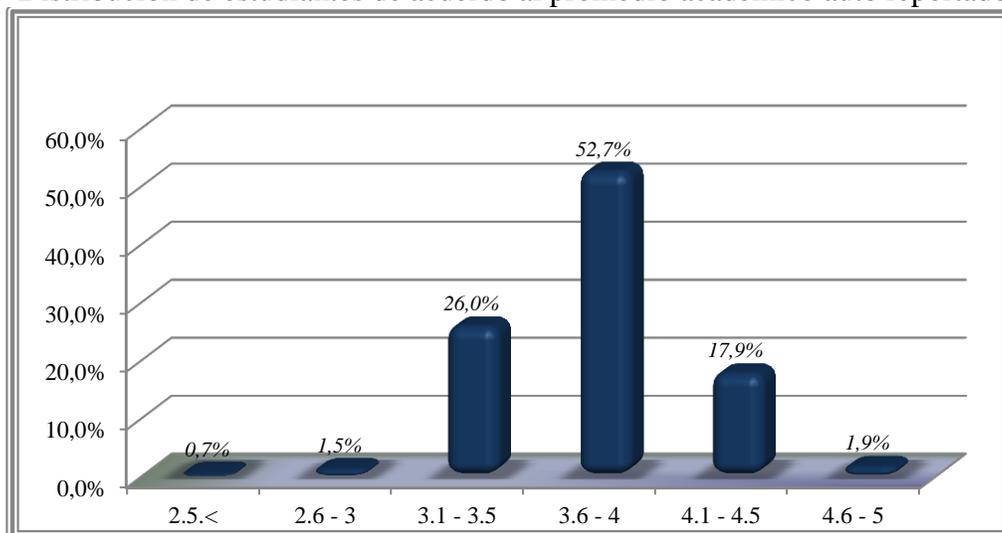
La figura 9 muestra la distribución de estudiantes por universidades participantes. La mayor participación fue de la Universidad Tecnológica de Bolívar (20,9%), seguida por la UPT (18,2%) y en menor proporción la Universidad del Valle (5,6%). Es importante recordar que, como se indicó anteriormente, diversas circunstancias incidieron en la disminución de la tasa de respuesta en relación con la muestra que se esperaba obtener.

Figura 9
Distribución de estudiantes en las universidades



En relación con la variable dependiente, es decir el promedio académico acumulado, la figura 10 presenta el reporte de los estudiantes. Un poco más de la mitad de los participantes cuenta con un promedio entre 3.6 y 4.0 (52,7%), seguido por aquellos con promedios entre 3.1 y 3.5 (26,0%) y finalmente un bajo porcentaje reporta promedios inferiores a 2.5 (0,7%)

Figura 10
Distribución de estudiantes de acuerdo al promedio académico auto reportado



Resultados de los Índices de Referencia o Benchmarks que componen la encuesta

A continuación se presentan los resultados descriptivos obtenidos en cada uno de los índices de referencia que componen el instrumento, junto con los resultados para los ítems o preguntas que hacen parte de cada uno de ellos, de tal manera que se identifiquen las principales tendencias en cada caso.

El primer benchmark o índice de referencia que se presenta es ‘Reto Académico’ que examina si las instituciones proponen experiencias encaminadas a estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender (Ver tabla 7). De los 11 ítems que componen esta área los que presentaron un mayor promedio fueron: el análisis de elementos básicos de una idea, experiencia o teoría ($\bar{X}= 79,2301$) seguido por el énfasis en la aplicación de teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas ($\bar{X}= 74,3132$). El aspecto en el que se presentó la menor media fue el relacionado con el número de informes o trabajos escritos de 20 páginas o más ($\bar{X}= 35,4868$).

Tabla 7
Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Reto Académico’

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Reto Académico	1906	15,48	100,00	61,5215	13,82985
Número de libros o paquetes de lecturas asignadas en los cursos	1903	0,00	100,00	66,3163	30,05758
Número de informes o trabajos escritos de 20 páginas o más	1900	0,00	100,00	35,4868	28,58498
Número de informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas	1902	0,00	100,00	47,1872	26,89383
Número de informes o trabajos escritos de menos de 5 páginas	1904	0,00	100,00	53,2563	29,64416

Énfasis en el análisis de elementos básicos de una idea, experiencia o teoría	1905	0,00	100,00	79,2301	22,26369
Énfasis en la síntesis y organización de ideas	1904	0,00	100,00	72,1989	24,27863
Énfasis en la toma de decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos	1904	0,00	100,00	70,8683	26,37859
Énfasis en la aplicación de teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas	1905	0,00	100,00	74,3132	26,16066
Frecuencia con la que se trabajó más fuertemente de lo que se pensaba para satisfacer las expectativas del profesor	1904	0,00	100,00	63,2703	26,75752
Número de horas dedicadas a la preparación de clase	1901	0,00	100,00	48,1476	27,98896
Utilización de cantidades considerables de tiempo para estudiar y hacer trabajos académicos	1902	0,00	100,00	66,4388	26,27219

El segundo benchmark que se presenta es ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’, que examina el grado de participación activa de los estudiantes en sus clases y el trabajo que realizan con sus compañeros (Ver tabla 8). De los 7 ítems que componen esta área los que presentaron un mayor promedio fueron frecuencia de reuniones con compañeros fuera de clase para preparar tareas ($\bar{X}= 66,6316$) seguido por la frecuencia de trabajo con otros estudiantes en proyectos en clase ($\bar{X}= 63,7895$). Los aspectos en los que se presentó la menor media fueron la frecuencia con la que se participó en un proyecto comunitario (como práctica social) que fue parte de una clase ($\bar{X}= 23,7169$) y la frecuencia de apoyo como tutor a otros estudiantes (con pago o como trabajo voluntario) ($\bar{X}= 31,6167$)

Tabla 8
Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Aprendizaje Activo y Colaborativo	1906	0,00	100,00	51,4590	15,71717
Frecuencia con la que se realizaron preguntas en clase o contribuciones a las discusiones en clase	1906	0,00	100,00	54,8618	24,91107
Frecuencia de la realización de exposiciones en clase	1906	0,00	100,00	60,7555	27,64248
Frecuencia de trabajo con otros estudiantes en proyectos en clase	1900	0,00	100,00	63,7895	27,47166
Frecuencia de reuniones con compañeros fuera de clase para preparar tareas	1900	0,00	100,00	66,6316	28,33303
Frecuencia de apoyo como tutor a otros estudiantes (con pago o como trabajo voluntario)	1903	0,00	100,00	31,6167	31,26190
Frecuencia con la que se participó en proyecto comunitario (como práctica social) que fue parte de una clase	1903	0,00	100,00	23,7169	30,69299
Frecuencia de la discusión de ideas sobre las lecturas o cursos con otros compañeros fuera de clase	1903	0,00	100,00	58,9771	27,70296

La ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’ es el tercer benchmark que se presenta, el cual examina la frecuencia con que el estudiante discute tanto las tareas como las calificaciones con su instructor, si discute sus planes profesionales con miembros de la facultad y la interacción con los miembros de la comunidad académica (Ver tabla 9). De los 6 ítems que componen esta área los que presentaron un mayor promedio fueron frecuencia con la que se

discutieron las calificaciones o tareas con los profesores ($\bar{X}= 56,0168$) seguido por la frecuencia en la recepción de una pronta respuesta, por parte del profesor, sobre el rendimiento académico del estudiante ($\bar{X}= 49,6324$). El aspecto en el que se presentó la menor media fue la realización o intención de participar en actividades relacionadas con proyectos de investigación liderados por profesores (aparte de los propuestos en el programa) ($\bar{X}= 17,7801$).

Tabla 9
Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Interacción con docentes y personal administrativo	1906	0,00	100,00	39,2378	18,89860
Frecuencia con la que se discutieron las calificaciones o tareas con los profesores.	1903	0,00	100,00	56,0168	27,04156
Frecuencia con la que se discutieron ideas sobre lecturas o clases con profesores fuera del aula	1906	0,00	100,00	42,7422	28,24858
Frecuencia con la que se habló sobre planes de la carrera profesional con un profesor o consejero	1901	0,00	100,00	37,4364	32,01970
Frecuencia en la recepción de una pronta respuesta, por parte del profesor, sobre el rendimiento académico del estudiante	1904	0,00	100,00	49,6324	27,31401
Frecuencia de la participación con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso	1906	0,00	100,00	31,7594	31,76311

Realización o intención de participar en actividades relacionadas con proyectos de investigación liderados por profesores (aparte de los propuestos en el programa)	1901	0,00	100,00	17,7801	38,24459
---	------	------	--------	---------	----------

En cuanto al benchmark ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’, que se refiere no solamente al trabajo que se realiza al interior del aula de clase, sino a aquel que impacta el compromiso del estudiante con su proyecto académico, como todo aquello que se planea para enriquecer la experiencia del estudiante, se puede observar en la tabla 10 que el mayor promedio se obtuvo en el ítem que examina la frecuencia en la utilización de medios electrónicos para discutir o completar una tarea ($\bar{X}= 78,1277$), seguido del énfasis en el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas ($\bar{X}= 49,8771$), y el menor en la realización o intención de realizar estudios en el extranjero antes de graduarse ($\bar{X}= 7,5789$). En términos generales para este índice de referencia los promedios son bajos, ya que como se puede observar de los 13 ítems tan solo uno de ellos logra superar el 50%, mientras los demás puntúan muy por debajo.

Tabla 10
Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia de ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Experiencias educativas enriquecedoras	1906	2,78	100,00	27,6535	14,45230
Frecuencia con la que se sostuvieron conversaciones serias con estudiantes que tenían diferentes creencias religiosas, políticas o valores personales	1905	0,00	100,00	46,5792	33,42239

Frecuencia en el mantenimiento de conversaciones serias con estudiantes de un origen étnico diferente al suyo	1901	0,00	100,00	32,6846	33,42339
Énfasis en el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas	1898	0,00	100,00	49,8771	32,11145
Número de horas dedicadas a la participación en actividades co-curriculares	1902	0,00	100,00	12,9788	17,68124
Frecuencia en la utilización de medios electrónicos para discutir o completar una tarea	1905	0,00	100,00	78,1277	25,83559
Realización o intención de realizar prácticas, internados, trabajo de campo, experiencia cooperativa o asignatura clínica antes de graduarse	1904	0,00	100,00	15,1786	35,89073
Realización o intención de realizar actividades relacionadas con servicio comunitario o trabajo voluntario antes de graduarse	1903	0,00	100,00	18,9700	39,21671
Realización o intención de realizar actividades relacionadas con comunidades de aprendizaje o con grupos formales de más de dos estudiantes	1897	0,00	100,00	16,8160	37,41072
Realización o intención de realizar cursos de idiomas extranjeros antes de graduarse	1900	0,00	100,00	33,3684	47,16526
Realización o intención de realizar estudios en el extranjero antes de graduarse	1900	0,00	100,00	7,5789	26,47306
Realización o intención de hacer estudios independientes o elegir un énfasis en un área de conocimiento	1899	0,00	100,00	11,5324	31,94965

Realización o intención de cumplir con los requisitos para culminar el plan de estudios (tesis, pasantías, diplomados, etc.)	1903	0,00	100,00	8,0399	27,19820
--	------	------	--------	--------	----------

El benchmark o índice de referencia de ‘Apoyo Institucional’ examina las iniciativas de la institución para propender por el fortalecimiento académico de los estudiantes y para apoyarlos en otro tipo de responsabilidades y en su integración social (Ver Tabla 11). De los 6 ítems que componen esta área, el mayor promedio se presentó en la calidad de la relación con otros estudiantes ($\bar{X}=75,1358$), seguido por la calidad de la relación con los profesores en la institución ($\bar{X}= 65,5194$). Los ítems en los cuales se presentó el menor promedio fueron el énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas ($\bar{X}= 39,7719$) y el énfasis en el apoyo para crecer socialmente ($\bar{X}= 46,6632$).

Tabla 11
Resultados descriptivos obtenidos en el índice de referencia ‘Apoyo Institucional’

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Apoyo institucional	1900	2,78	100,00	56,9988	17,85814
Énfasis en el apoyo para crecer socialmente	1898	0,00	100,00	46,6632	30,53133
Énfasis en el suministro de apoyo que se necesita para tener éxito académico	1900	0,00	100,00	56,3509	26,84892
Énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas	1900	0,00	100,00	39,7719	31,29741
Calidad de la relación con otros estudiantes en la institución	1903	0,00	100,00	75,1358	22,43249
Calidad de la relación con los profesores en la institución	1903	0,00	100,00	65,5194	22,73757

Calidad de relación con el personal administrativo y de oficinas en la institución	1904	0,00	100,00	58,4909	27,13911
--	------	------	--------	---------	----------

Análisis de la Asociación entre el Promedio Académico y los índices de referencia del Compromiso Estudiantil

Un segundo objetivo del proyecto era determinar si existía relación entre los índices de referencia que componen el compromiso estudiantil y el auto reporte del promedio académico. Se llevó a cabo un análisis de correlación de Spearman entre el promedio académico acumulado y los puntajes de los índices de referencia evaluados para el compromiso estudiantil. Se encuentra que todas resultaron significativas al nivel 0.01 y son positivas, esto es, puntuaciones altas en promedio académico tienden a estar acompañadas con puntuaciones altas en cada una de los índices de referencia del compromiso estudiantil. Sin embargo los valores de los coeficientes son muy bajos indicando que la fuerza de la asociación es débil (ver tabla 12).

Tabla 12

Correlación entre promedio académico y los índices de referencia del compromiso estudiantil

		Reto Académico	Aprendizaje Activo y Colaborativo	Interacción con docentes y personal administrativo	Experiencias educativas enriquecedoras	Apoyo institucional
Promedio académico acumulado (R)	Correlación de Spearman	,183**	,138**	,145**	,126**	,092**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1880	1880	1880	1880	1874

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Para indagar la existencia de posibles relaciones entre cada pregunta de cada benchmark y el promedio académico acumulado, se aplicó también el coeficiente de correlación de Spearman. Se presentan a continuación los resultados para cada conjunto de preguntas en cada índice de referencia.

Los resultados de la correlación entre cada pregunta del benchmark o índice de referencia ‘Reto Académico’ y el promedio académico, según la tabla 13, sugieren asociaciones significativas para casi todas las preguntas excepto para el ítem número de informes o trabajos escritos de 20 páginas o más, y para número de informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas. Nuevamente se aprecia que la asociación si bien es significativa, es débil.

Tabla 13
Correlación de cada pregunta de ‘Reto Académico’ con el promedio académico

		Promedio académico acumulado (R)
Reto Académico	Correlación de Spearman	,183**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1880
Número de libros o paquetes de lecturas asignadas en los cursos	Correlación de Spearman	,187**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1877
Número de informes o trabajos escritos de 20 páginas o más	Correlación de Spearman	-,011
	Sig. (bilateral)	,649
	N	1875
Número de informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas	Correlación de Spearman	,001
	Sig. (bilateral)	,967
	N	1876

Número de informes o trabajos escritos de menos de 5 páginas	Correlación de Spearman	,056*
	Sig. (bilateral)	,015
	N	1878
Énfasis en el análisis de elementos básicos de una idea, experiencia o teoría	Correlación de Spearman	,174**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1879
Énfasis en la síntesis y organización de ideas	Correlación de Spearman	,163**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1878
Énfasis en la toma de decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos	Correlación de Spearman	,120**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1878
Énfasis en la aplicación de teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas	Correlación de Spearman	,110**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1879
Frecuencia con la que se trabajó más fuertemente de lo que se pensaba para satisfacer las expectativas del profesor	Correlación de Spearman	,071**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	1878
Número de horas dedicadas a la preparación de clase	Correlación de Spearman	,204**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1875
Utilización cantidades considerables de tiempo para estudiar y hacer trabajos académicos	Correlación de Spearman	,056*
	Sig. (bilateral)	,015
	N	1876

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El mismo tipo de análisis con las preguntas correspondientes a ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’, muestra que no se presentan asociaciones significativas entre el promedio académico acumulado y la frecuencia de trabajo con otros estudiantes en proyectos en clase, ni con la frecuencia de reuniones con compañeros fuera de clase para preparar tareas. Las demás asociaciones fueron estadísticamente significativas pero débiles (ver tabla 14).

Tabla 14
Correlación de cada pregunta de ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’ con el promedio académico

		Promedio académico acumulado (R)
Aprendizaje Activo y Colaborativo	Correlación de Spearman	,138**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1880
Frecuencia con la que se realizaron preguntas en clase o contribuciones a las discusiones en clase	Correlación de Spearman	,152**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1880
Frecuencia de la realización de exposiciones en clase	Correlación de Spearman	,066**
	Sig. (bilateral)	,004
	N	1880
Frecuencia de trabajo con otros estudiantes en proyectos en clase	Correlación de Spearman	-,006
	Sig. (bilateral)	,808
	N	1875
Frecuencia de reuniones con compañeros fuera de clase para preparar tareas	Correlación de Spearman	-,002
	Sig. (bilateral)	,914
	N	1874
Frecuencia de apoyo como tutor a otros estudiantes (con pago o como trabajo voluntario)	Correlación de Spearman	,138**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1877

Frecuencia con la que se participó en proyecto comunitario (como práctica social) que fue parte de una clase	Correlación de Spearman	,067**
	Sig. (bilateral)	,004
	N	1877
Frecuencia de la discusión de ideas sobre las lecturas o cursos con otros compañeros fuera de clase	Correlación de Spearman	,110**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1877

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por su parte, la tabla 15 muestra que los coeficientes de correlación entre las preguntas del benchmark ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’ con el promedio académico son muy bajos aunque muestran ser significativos.

Tabla 15

Correlación de cada pregunta de ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’ con el promedio académico

		Promedio académico acumulado (R)
Interacción con docentes y personal administrativo	Correlación de Spearman	,145**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1880
Frecuencia con la que se discutieron las calificaciones o tareas con los profesores	Correlación de Spearman	,055*
	Sig. (bilateral)	,016
	N	1877
Frecuencia con la que se discutieron ideas sobre lecturas o clases con profesores fuera del aula	Correlación de Spearman	,074**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	1880
Frecuencia con la que se habló sobre planes de la carrera profesional con un profesor o consejero	Correlación de Spearman	,060**
	Sig. (bilateral)	,010
	N	1876

Frecuencia en la recepción de una pronta respuesta, por parte del profesor, sobre el rendimiento académico del estudiante	Correlación de Spearman	,092**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1878
Frecuencia de la participación con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso	Correlación de Spearman	,075**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	1880
Realización o intención de participar en actividades relacionadas con proyectos de investigación liderados por profesores (aparte de los propuestos en el programa)	Correlación de Spearman	,128**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1875

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Como se observa en la tabla 16, de las 11 preguntas que conforman el benchmark ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’ sólo cinco correlaciones resultaron estadísticamente significativas pero débiles: realización o intención de realizar actividades relacionadas con servicio comunitario o trabajo voluntario antes de graduarse, realización o intención de realizar actividades relacionadas con comunidades de aprendizaje o con grupos formales de más de dos estudiantes, realización o intención de realizar cursos de idiomas extranjeros antes de graduarse, frecuencia con la que se sostuvieron conversaciones serias con estudiantes que tenían diferentes creencias religiosas, políticas o valores personales y frecuencia en la utilización de medios electrónicos para discutir o completar una tarea.

Tabla 16

Correlación de cada pregunta de ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’ con el promedio académico

		Promedio académico acumulado (R)
Experiencias enriquecedoras	educativas	
	Correlación de Spearman	,126**
	Sig. (bilateral)	,000

	N	1880
Realización o intención de realizar prácticas, internados, trabajo de campo, experiencia cooperativa o asignatura clínica antes de graduarse	Correlación de Spearman	,035
	Sig. (bilateral)	,129
	N	1878
Realización o intención de realizar actividades relacionadas con servicio comunitario o trabajo voluntario antes de graduarse	Correlación de Spearman	,117**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1877
Realización o intención de realizar actividades relacionadas con comunidades de aprendizaje o con grupos formales de más de dos estudiantes	Correlación de Spearman	,088**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1871
Realización o intención de realizar cursos de idiomas extranjeros antes de graduarse	Correlación de Spearman	,088**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1874
Realización o intención de realizar estudios en el extranjero antes de graduarse	Correlación de Spearman	,030
	Sig. (bilateral)	,196
	N	1875
Realización o intención de hacer estudios independientes o elegir un énfasis en un área de conocimiento	Correlación de Spearman	,129
	Sig. (bilateral)	,217
	N	1873
Realización o intención de cumplir con los requisitos para culminar el plan de estudios (tesis, pasantías, diplomados, etc.)	Correlación de Spearman	-,002
	Sig. (bilateral)	,919
	N	1877
Frecuencia con la que se sostuvieron conversaciones serias con estudiantes que tenían diferentes creencias religiosas, políticas o valores personales	Correlación de Spearman	,095**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1879
Frecuencia en el mantenimiento de	Correlación de Spearman	,021

conversaciones serias con estudiantes de un origen étnico diferente al suyo	Sig. (bilateral)	,357
	N	1875
	<hr/>	
Número de horas dedicadas a la participación en actividades co-curriculares	Correlación de Spearman	,036
	Sig. (bilateral)	,120
	N	1876
Frecuencia en la utilización de medios electrónicos para discutir o completar una tarea	Correlación de Spearman	,072**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	1879
Énfasis en el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas	Correlación de Spearman	,009
	Sig. (bilateral)	,694
	N	1872

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Similar a lo observado con los anteriores benchmarks, las correlaciones entre las preguntas correspondientes a ‘Apoyo Institucional’ y el promedio académico son muy bajas, todas son significativas excepto la correlación entre el énfasis en el apoyo para crecer socialmente y promedio académico así como entre énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas y el promedio académico (ver tabla 17).

Tabla 17
Correlación de cada pregunta de ‘Apoyo Institucional’ con el promedio académico

	Promedio académico acumulado (R)	
Apoyo institucional	Correlación de Spearman	,097**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1874

Énfasis en el apoyo para crecer socialmente	Correlación de Spearman	,000
	Sig. (bilateral)	,877
	N	1872
Énfasis en el suministro de apoyo que se necesita para tener éxito académico	Correlación de Spearman	,058*
	Sig. (bilateral)	,012
	N	1874
Énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas	Correlación de Spearman	,008
	Sig. (bilateral)	,714
	N	1874
Calidad de la relación con otros estudiantes en la institución	Correlación de Spearman	,064**
	Sig. (bilateral)	,005
	N	1877
Calidad de la relación con los profesores en la institución	Correlación de Spearman	,157**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1878
Calidad de relación con el personal administrativo y de oficinas en la institución	Correlación de Spearman	,104**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	1878

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Análisis comparativo entre los resultados descriptivos obtenidos por estudiantes que pertenecen a programas con mayor y con menor deserción

Uno de los objetivos del estudio fue establecer si los estudiantes que pertenecían a carreras con mayor y menor deserción presentaban el mismo comportamiento en los ítems que componen cada índice de referencia. Para este fin, se hizo un análisis estadístico con la prueba *t de Student*, que evidenció la existencia de diferencias significativas entre los puntajes obtenidos

por los dos grupos, excepto para la variable 'Interacción con Docentes y Personal Administrativo'. En general, los resultados fueron significativamente más altos para los estudiantes en los programas con menor deserción en comparación con los que pertenecían a aquellos con mayor deserción (ver figura 11 y tabla 18).

Figura 11

Comparación de los puntajes promedio entre estudiantes que pertenecen a programas de menor y mayor deserción

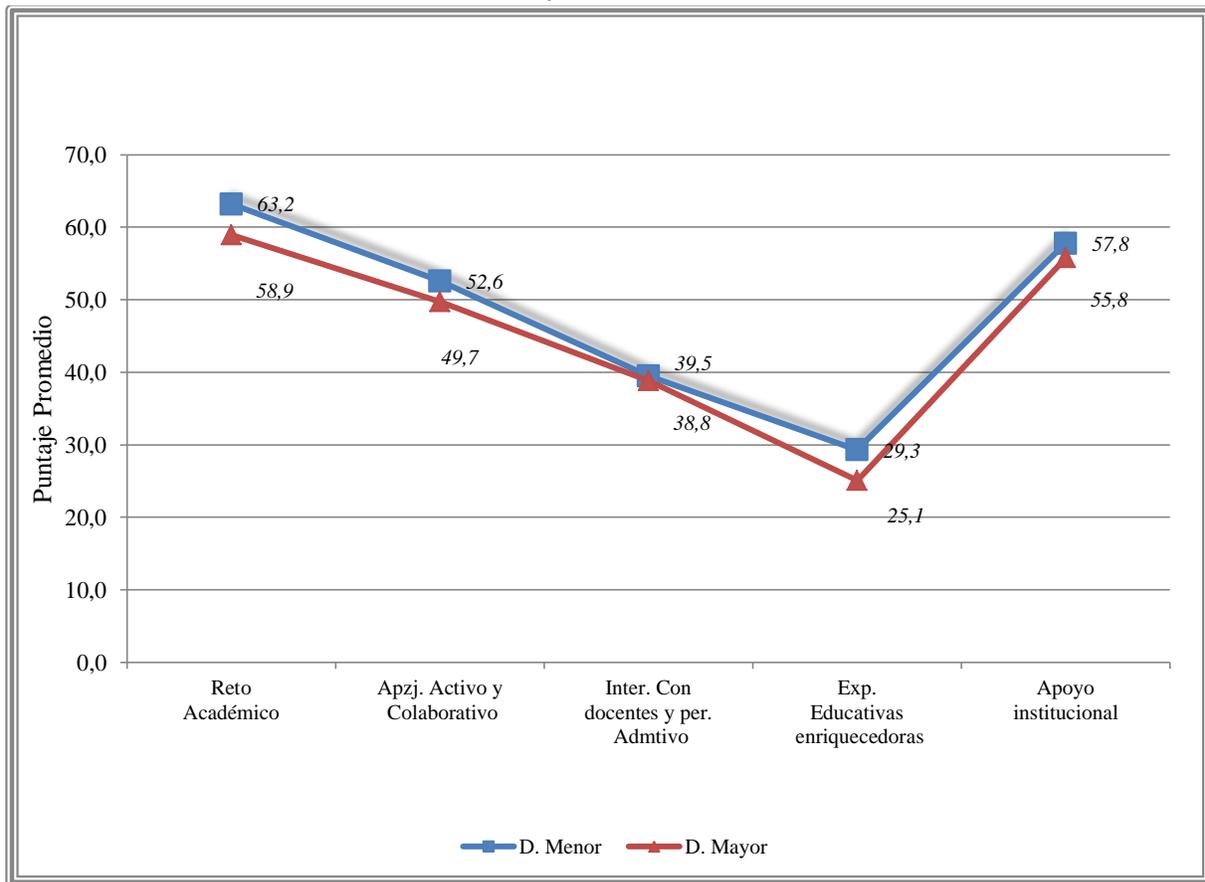


Tabla 18

Resultados de la prueba t de Student para la comparación de los promedios entre estudiantes que pertenecen a programas con deserción menor Vrs. deserción mayor

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
F	Sig.	t	gl	Sig.

(bilateral)

Reto Académico	Se han asumido varianzas iguales	10,672	,001	6,73	1904	,000
	No se han asumido varianzas iguales			6,88	1704,69	,000
Aprendizaje Activo y Colaborativo	Se han asumido varianzas iguales	1,384	,240	4,02	1904	,000
	No se han asumido varianzas iguales			4,07	1647,14	,000
Interacción con docentes y personal administrativo	Se han asumido varianzas iguales	,578	,447	,84	1904	,401
	No se han asumido varianzas iguales			,85	1628,50	,397
Experiencias educativas enriquecedoras	Se han asumido varianzas iguales	12,595	,000	6,31	1904	,000
	No se han asumido varianzas iguales			6,49	1730,43	,000
Apoyo institucional	Se han asumido varianzas iguales	1,067	,302	2,39	1898	,017
	No se han asumido varianzas iguales			2,42	1631,80	,016

Resultados de ítems adicionales que se incluyen en la NSSE

La Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (Indiana University, 2012) incluye además de los 42 ítems que componen los benchmarks, 41 ítems adicionales que examinan otros

aspectos relacionados con el compromiso estudiantil y 2 más que determinan la percepción del universitario frente a su institución. Seis de los ítems se relacionan con experiencias académicas e intelectuales que examinan el grado de esfuerzo del estudiante del estudiante en diferentes tareas propias de la vida académica universitaria.

La tabla 19 muestra que el mayor promedio lo presenta la pregunta referida a la frecuencia con la que el estudiante llegó a clase sin haber acabado las lecturas o con tareas incompletas ($\bar{X}=58,5959$), seguido por la frecuencia con la que se incluyeron diferentes perspectivas en las discusiones de clases o trabajos escritos ($\bar{X}=53,6590$), el menor promedio lo obtuvo la frecuencia en la utilización del correo electrónico para comunicarse con el instructor ($\bar{X}=29,3788$), así como la frecuencia con la que se trabajó en un informe o proyecto que requería la integración de dos o más ideas ($\bar{X}=31,2511$).

Tabla 19
Estadísticos descriptivos de los ítems que componen las Experiencias Académicas e Intelectuales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Experiencias académicas e intelectuales	1905	0,00	94,44	43,2867	15,18095
Frecuencia con la que se prepararon dos o más borradores de una tarea o un trabajo antes de entregarlo	1901	0,00	100,00	49,3600	30,53662
Frecuencia con la que se trabajó en un informe o proyecto que requería la integración de dos o más ideas	1905	0,00	100,00	31,2511	27,15466
Frecuencia con la que se incluyeron diferentes perspectivas en las discusiones de clases o trabajos escritos	1904	0,00	100,00	53,6590	29,66364
Frecuencia con la que llegó a clase sin haber acabado las lecturas o con tareas incompletas	1904	0,00	100,00	58,5959	22,63360

Frecuencia con la que se integraron conceptos o ideas de diferentes cursos para completar proyectos o discusiones en clase	1904	0,00	100,00	37,5175	25,09978
Frecuencia en la utilización del correo electrónico para comunicarse con el instructor	1905	0,00	100,00	29,3788	28,45201

Entre los 42 ítems que corresponden a los índices de referencia, se incluyen preguntas que examinan la frecuencia con la que se estimula cognitivamente al estudiante. Uno de los ítems adicionales de la encuesta examina el énfasis en la memorización.

La tabla 20 muestra que los estudiantes perciben un promedio bajo en actividades relacionadas con memorización de hechos, ideas o métodos ($\bar{X}=36,7997$)

Tabla 20
Estadísticos descriptivos de los ítems que componen las Actividades de Memorización

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Énfasis en la memorización de hechos, ideas o métodos de los cursos y lecturas para repetirlos básicamente en la misma forma	1904	0,00	100,00	36,7997	28,56414

Otro ítem en la encuesta indagaba acerca del número de libros leídos por el estudiante para su enriquecimiento personal o académico. La encuesta proponía cinco intervalos con un número específico por intervalo, siendo 1 el intervalo más bajo y 5 el más alto. La media para este ítem fue de 2,08, lo cual significa que los estudiantes leen por su cuenta 5 a 10 libros anuales en promedio (ver tabla 21).

Tabla 21
Estadísticos descriptivos de los ítems que componen el Número de Libros Leídos por el Estudiante para su Enriquecimiento Personal o Académico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Número de libros leídos por su propia cuenta para el disfrute personal o para el enriquecimiento académico	1900	1	5	2,08	,840

Dos ítems de la encuesta indagaban por la cantidad de tareas en relación con el tiempo empleado para su desarrollo. La tabla 22 muestra que para el ítem cantidad de tareas que le toman más de una hora para resolver se evidencia un promedio de 3,35; mientras que para la cantidad de tareas que le toman menos de una hora para resolver el promedio es de 2,77.

Tabla 22
Estadísticos descriptivos de los ítems que componen las Actividades Mentales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Cantidad de tareas que le toman más de una hora para resolver	1903	1	5	3,35	1,023
Cantidad de tareas que le toman menos de una hora para resolver	1900	1	5	2,77	1,249

Un aspecto adicional que se examinó en la encuesta indagaba acerca de la magnitud en la que los exámenes estimulaban al estudiante a mejorar su desempeño. Se medía la percepción del estudiante en una escala de 1 a 7, siendo 1 muy poco y 7 muchísimo. Se obtuvo una media de 5,29 (ver tabla 23).

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de los ítems que componen la Magnitud en la que los Exámenes Estimulan al Estudiante

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Magnitud en la que los exámenes estimularon al estudiante a un mejor desempeño durante el actual año académico	1896	1	7	5,29	1,269

Un grupo de seis ítems en el instrumento examino el grado de participación de los estudiantes en actividades no académicas. El mayor promedio se observa en la frecuencia de la participación en actividades para desarrollar la espiritualidad ($\bar{X}= 77,6961$) y la menor se relacionó con la frecuencia con la que el estudiante aprendió algo que cambió la manera como entendía un problema o concepto ($\bar{X}= 36,0266$) (ver tabla 24).

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de los ítems que componen Experiencias Universitarias Adicionales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Experiencias universitarias adicionales	1906	0,00	100,00	56,8772	18,15232
Frecuencia en la asistencia a una exposición de arte, obra teatral, danza, musical, concierto u otra presentación artística	1906	0,00	100,00	64,2008	28,84547
Frecuencia en la realización de ejercicio o participación en actividades de acondicionamiento físico	1906	0,00	100,00	61,5950	34,28966
Frecuencia de la participación en actividades para desarrollar la espiritualidad	1904	0,00	100,00	77,6961	30,73176

Frecuencia con la que se examinaron las fortalezas y debilidades del propio punto de vista del estudiante sobre un tema o problema	1906	0,00	100,00	49,6153	28,76120
Frecuencia con la que se intentó comprender mejor el punto de vista de otra persona	1906	0,00	100,00	44,8409	27,96533
Frecuencia con la que el estudiante aprendió algo que cambió la manera como entendía un problema o concepto	1906	0,00	100,00	36,0266	26,95337

Otro aspecto que se examinó estaba asociado al tiempo dedicado a la realización de diversas actividades no académicas. La tabla 25 muestra que el promedio de respuesta de estudiantes es de 3,44, que significa que los estudiantes invierten entre 6 y 10 horas para la relajación, socialización y para trasladarse hacia y desde la universidad. Por otra parte, se obtuvo un promedio de 1,92 en el ítem que examina el número de horas dedicadas al cuidado de personas a cargo del estudiante, lo cual indica que la mayoría se ubica en un rango inferior al de 1 a 5 horas destinadas a esta tarea.

Tabla 25
Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales referentes al Uso del Tiempo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Número de horas dedicadas al trabajo remunerado dentro del campus	1902	1	8	1,81	1,412
Número de horas dedicadas a trabajo remunerado fuera del campus	1900	1	8	2,24	1,794
Número de horas dedicadas a la relajación y socialización	1902	1	8	3,44	1,601
Número de horas dedicadas al cuidado de personas a cargo del	1903	1	8	1,92	1,486

estudiante

Número de horas que le toma trasladarse hacia y desde la universidad	1902	1	8	3,11	1,525
--	------	---	---	------	-------

Dos ítems más median el grado de participación del estudiante en actividades dentro del campus y el uso de recursos tecnológicos para complementar su formación académica. Los estudiantes perciben que hay algún grado de énfasis en la asistencia a eventos en el campus ($\bar{X}=55,67$) y reportan que se incentiva bastante el uso de computadores ($\bar{X}=67,33$) (ver tabla 26).

Tabla 26
Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales del Ambiente Institucional

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Énfasis en la asistencia a eventos y actividades en el campus	1897	0	100	55,67	3,77
Énfasis en el uso de los computadores para las tareas académicas	1901	0	100	67,33	4,13

Dieciséis ítems correspondían al área de crecimiento educativo y personal, en la cual se examina el grado en que la institución ha aportado al desarrollo del estudiante a nivel personal y profesional. La tabla 27 muestra que el ítem de mayor promedio es la contribución de la institución en la adquisición de una educación amplia ($\bar{X}=76,8975$) y la contribución de la institución para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico ($\bar{X}=76,6282$). De manera contraria los menores promedios los obtuvieron la contribución de la institución para desarrollar un sentido más profundo de la espiritualidad ($\bar{X}=44,0245$), y la contribución en el fomento de la ciudadanía ($\bar{X}=43,3999$).

Tabla 27
Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales del Crecimiento Educativo y Personal

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Crecimiento educativo y personal	1898	0,00	100,00	65,1349	17,52247
Contribución de la institución en la adquisición de una educación amplia	1906	0,00	100,00	76,8975	22,04807
Contribución de la institución para el desarrollo de conocimientos y destrezas relacionadas con el trabajo	1905	0,00	100,00	73,7708	24,93540
Contribución de la institución para el desarrollo de conocimientos y destrezas de escritura	1904	0,00	100,00	64,7759	28,01165
Contribución de la institución para el desarrollo de conocimientos y destrezas de habla	1898	0,00	100,00	68,3351	26,88721
Contribución de la institución para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico	1904	0,00	100,00	76,6282	25,14578
Contribución de la institución para el análisis de problemas cuantitativos	1899	0,00	100,00	71,7220	25,79179
Contribución de la institución para el uso de la tecnología de computación e informática	1904	0,00	100,00	70,9559	27,69301
Contribución de la institución para el trabajo efectivo con otros	1900	0,00	100,00	67,7895	26,47381
Contribución de la institución en el fomento de la ciudadanía	1904	0,00	100,00	43,3999	32,50281
Contribución de la institución en el fomento del autoaprendizaje	1903	0,00	100,00	72,1843	26,59624
Contribución de la institución en el autoconocimiento	1899	0,00	100,00	62,2784	31,08964

Contribución de la institución en la comprensión de personas de diversas procedencias étnicas	1903	0,00	100,00	56,9977	32,24550
Contribución de la institución para el desarrollo de habilidades y destrezas en la resolución de problemas complejos del mundo real	1902	0,00	100,00	65,5801	29,19196
Contribución de la institución para el desarrollo de un código personal de valores y ética	1904	0,00	100,00	61,6947	30,09918
Contribución de la institución en el bienestar de la comunidad	1903	0,00	100,00	64,8800	28,58313
Contribución de la institución desarrollar un sentido más profundo de la espiritualidad	1905	0,00	100,00	44,0245	35,80662

Finalmente, la encuesta incluye tres ítems que examinan la percepción del estudiante con respecto a la consejería académica, la experiencia educativa en su institución y el nivel de satisfacción con su institución. La tabla 28 muestra que existe una buena percepción promedio para la experiencia educativa en la institución ($\bar{X}= 75,00$) lo cual corresponde con los resultados obtenidos en la pregunta que indagaba por la satisfacción del estudiante con su universidad, ya que la opción que obtuvo la mayor media indica que probablemente los estudiantes escogerían la misma institución si pudieran iniciar nuevamente su carrera ($\bar{X}= 1,69$ en una escala de 1 a 4).

Tabla 28
Estadísticos descriptivos de los ítems adicionales de Consejería Académica y Satisfacción

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Percepción de la calidad de la consejería académica que recibió en la institución	1901	0	100	60,33	7,03
Percepción sobre la experiencia educativa en la institución	1904	0	100	75,00	12.63

Percepción sobre la satisfacción del estudiante con su institución	1902	1	4	1,69	,882
--	------	---	---	------	------

Conclusiones y Discusión

El objetivo general del proyecto fue establecer las formas de compromiso estudiantil de los universitarios colombianos y su relación con el desempeño académico. Para tal efecto se aplicó la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (Indiana University, 2012) por primera vez en el contexto colombiano. Dicha aplicación y el correspondiente análisis de resultados permitió establecer el nivel de relación que existía entre los 42 ítems que componen los 5 índices de referencia (benchmarks) del compromiso estudiantil y el desempeño académico medido en términos del promedio acumulado auto reportado por cada estudiante.

Con respecto al nivel de compromiso estudiantil del universitario colombiano, los principales resultados se enumeran y discuten en relación con los cinco índices de referencia:

1. Reto académico: este índice examina el estímulo cognitivo de las prácticas educativas que las instituciones proponen para motivar al estudiante a aprender. Los ítems que presentaron un mayor promedio son aquellos relacionados con el análisis de elementos básicos de una idea, experiencia o teoría y la competencia para aplicarlos en contextos prácticos o nuevos. Esto puede indicar que las instituciones se han preocupado por proponer actividades y tareas que trascienden los procesos de memorización; es decir que se está fomentando la criticidad, que incluye procesos como el análisis, la síntesis de ideas o métodos y la aplicación de conceptos. Sin embargo, se evidencia una baja participación en producción escrita reflejada en la reducida frecuencia con que los estudiantes elaboran informes o trabajos escritos de 20 páginas o más. Este aspecto invita a reflexionar sobre el trabajo pedagógico que realizan las instituciones para fortalecer los procesos

escriturales del estudiante que son condición indispensable para la construcción y socialización del conocimiento científico.

2. Aprendizaje activo y colaborativo: este índice de referencia indaga sobre el grado de participación y la interacción de los estudiantes en actividades propias de sus clases. La gran mayoría de ítems obtuvo puntajes altos, lo cual podría ser una señal positiva de los esfuerzos de las universidades por fomentar espacios de trabajo y fortalecimiento académico entre pares. El ítem que presentó la puntuación más alta fue la frecuencia en la asistencia a reuniones con pares en contextos diferentes a los institucionales para realizar tareas académicas conjuntas. Esto podría significar que los estudiantes le asignan una gran importancia al trabajo con sus compañeros, lo cual redundaría en posibilidades de construcción colectiva de conocimiento, generación de espacios para la resolución de dudas, y posiblemente en debates que permitan disipar inquietudes relacionadas con las temáticas que se trabajan en clase.

Empero, hay una baja participación de los encuestados como tutores, lo cual señala la necesidad de promover el apoyo entre pares, que supone grandes ventajas en el trabajo colaborativo, por la injerencia de las relaciones de igualdad y espontaneidad en el trato que se da entre compañeros (García et al. citados por Pineda, 2010). Es notoria también la baja frecuencia en la participación en proyectos comunitarios y en prácticas de carácter social. Este aspecto conlleva a reflexionar sobre el papel que están cumpliendo los currículos para que los estudiantes reconozcan los contextos en los que se desempeñarán profesionalmente en el futuro, para que potencien sus habilidades de participación ciudadana y para que fortalezcan su sentido de responsabilidad social.

3. Interacción con Docentes y Personal Administrativo: indaga sobre las acciones que los miembros de la institución realizan para la integración académica del estudiante y la construcción de su proyecto profesional. Los resultados de esta investigación señalan que esta es una de las

áreas que requiere mayor atención puesto que los puntajes en las medias fueron relativamente bajos. Estudios sobre la relación entre docentes y estudiantes muestran el papel preponderante que desempeña la interacción en el desarrollo de habilidades para la actividad política y social del estudiante, en su bienestar físico, emocional y académico y en sus aspiraciones (Kim & Sax, 2011).

La más baja puntuación se obtuvo en el ítem que examina la intención de participar en proyectos de investigación liderados por docentes. Este hallazgo tiene graves implicaciones si se pretende fortalecer la producción científica en nuestro país. El hecho de que los estudiantes carezcan de una formación y participación en procesos de investigación disminuye la posibilidad de construir una comunidad académica científica sólida por cuanto no se está formando el talento humano en este campo.

Este hallazgo comparte similitudes con el estudio de Byerly et al. (2007) queines encontraron relaciones estadísticamente significativas, pero débiles, entre la participación en investigación con miembros del profesorado y el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, cabe señalar que la discusión de tareas y calificaciones con los docentes obtuvo una frecuencia alta, lo cual puede significar que los profesores valoran los procesos de realimentación del aprendizaje, y esto a su vez impacta la experiencia del estudiante a nivel pedagógico e interpersonal como lo exponen Henningsen, Valde, Russell y Russell (2011).

4. Experiencias Educativas Enriquecedoras: Alude a las actividades que motivan al estudiante para aprender y que procuran ampliar su compromiso más allá del aula de clase. El uso de los medios electrónicos para discutir o completar una tarea fue el ítem que obtuvo una alta frecuencia, lo cual puede ser el resultado del acrecentado uso de tecnologías, el internet y las opciones que ofrece la Web 2.0 con sus diversas redes sociales empleadas con fines académicos y no académicos. La inmersión de los estudiantes en las tecnologías de la información y la

comunicación supone un reto para el docente quien debe estar a la vanguardia del conocimiento en cuanto a su uso. La actualización en este campo le permitirá no solo responder de manera adecuada y efectiva a los intereses de los estudiantes, sino generar espacios pedagógicos más creativos e innovadores. Sin embargo, el avance de los docentes en este campo requiere del compromiso de las instituciones como garantes de los recursos tecnológicos y de su formación profesional.

Llama la atención que casi todos los demás ítems que componen el índice de referencia que alude a las experiencias educativas enriquecedoras obtuvieron medias relativamente bajas. Estos resultados señalan una gran cantidad de áreas que requieren fortalecimiento. En primer lugar, se evidencia la necesidad de que las universidades propongan actividades encaminadas a incentivar la interacción entre estudiantes con diversos bagajes culturales, raciales, étnicos y de cualquier otra índole. La escasa frecuencia en el diálogo con estudiantes de diferentes condiciones podría ser evidencia de un trabajo débil de inclusión, que es condición indispensable para la construcción de una nación más participativa, equitativa y justa.

En segundo lugar, se observa una baja frecuencia en la participación del estudiante en actividades co-curriculares, en la intención de formar parte de proyectos comunitarios o en comunidades de aprendizaje, tomar cursos de idiomas, realizar pasantías o diplomados y llevar a cabo estudios en el extranjero antes de graduarse. En este sentido, habría que examinar con mayor detenimiento la oferta de las universidades para que los estudiantes participen en programas y actividades que impriman mayor dinamismo a su experiencia educativa, que los enriquezca no solo académica, sino social y culturalmente. Los hallazgos también muestran que podrían existir debilidades en las propuestas de movilidad académica y flexibilidad curricular, que son rasgos esenciales para el intercambio de aprendizajes y elementos cruciales para la

“formación profesional, la movilización de saberes y la estructuración de redes de intercambio de conocimientos” (García, 2013, p. 59).

5. Apoyo Institucional: Este índice de referencia asume que los “estudiantes se desempeñan mejor y están más satisfechos con sus universidades cuando están comprometidos con su éxito y cuando se cultivan relaciones sociales y de trabajo entre diferentes grupos en el campus” (Benchmarks of Effective Educational Practice, NSSE, 2012, p. 2). Los promedios más altos se presentaron en la calidad de la relación con otros estudiantes y con los profesores en la institución. Dichos resultados parecen indicar que en las IES participantes se promueven espacios de socialización que se reflejan en la calidad de las relaciones entre el estudiante y los diferentes miembros de la comunidad educativa. No obstante, vale la pena señalar que si bien estos ítems puntuaron alto, aún prevalece la necesidad de examinar cómo se dan las relaciones sociales con miembros de comunidades de bagajes culturales, étnicos, o sociales diversos.

Los puntajes más bajos se presentaron en el énfasis de la institución para enfrentar responsabilidades no académicas y en el apoyo para crecer socialmente. Si bien es cierto que las universidades procuran brindar apoyo académico al estudiante, también lo es que el fracaso escolar y la deserción estudiantil obedecen con frecuencia a otras causas (Guzmán et al., 2009) y que por consiguiente, requieren atención especializada. Esto es particularmente importante para las poblaciones con alta vulnerabilidad, es decir con condiciones personales, familiares, sociales, culturales, económicas, vocacionales y de adaptabilidad que las ubican en una posición de riesgo (Kokkelenberg, Dillon, & Christy, 2008; Bailey & Alfonso, 2005). En este sentido, los hallazgos de esta investigación hacen un llamado a las instituciones para focalizar sus acciones de manera que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Como se ha mencionado a lo largo del proyecto, la NSSE incluye ítems adicionales que complementan la información que arroja la encuesta acerca del compromiso estudiantil. Una

agrupación de preguntas indaga sobre las ‘Experiencias Académicas e Intelectuales’, entendidas como el esfuerzo del estudiante para realizar tareas propias de su vida académica universitaria. El mayor promedio de esta área lo presenta el ítem referido a la frecuencia con la que el estudiante llegó a clase sin haber acabado las lecturas o con tareas incompletas, que abre el espacio para la reflexión acerca de los procesos de autonomía y responsabilidad del estudiante y las estrategias que emplean las universidades para fomentar estos dos aspectos. De otra parte, también se obtuvieron puntajes bajos en la frecuencia con que se integraron conceptos o ideas de diferentes cursos para la elaboración de proyectos, lo cual implica que posiblemente se trabajan propuestas aisladas en las que la transversalidad e integración de contenidos podrían estar ausentes.

Una pregunta indagó acerca del énfasis en la memorización de hechos, ideas o métodos empleados en los cursos y obtuvo un promedio bajo, lo cual reitera lo expresado anteriormente sobre el hecho de que las instituciones están promoviendo experiencias pedagógicas que requieren mayor esfuerzo cognitivo. Otra pregunta se refirió al número de libros leídos para el disfrute personal y enriquecimiento académico, que tuvo un promedio de respuesta bajo, y que señala que los estudiantes se limitan a la realización de lecturas asignadas, hecho que cobra relevancia si se piensa en la necesidad de crear una cultura de la lectura y en el impacto de la lectura en los procesos escriturales de los estudiantes.

Dos ítems se agruparon bajo el encabezado ‘Actividades Mentales’ e indagaban sobre las horas dedicadas a la resolución de tareas. Los resultados muestran que aparentemente las actividades que planean los docentes requieren un uso de tiempo balanceado. Sin embargo, las respuestas a estos ítems contrastan con lo obtenido sobre la falta de preparación para las clases, lo cual abre el espacio para realizar indagaciones que produzcan resultados de mayor precisión y profundidad. Otro ítem adicional estaba orientado a determinar la medida en que en las pruebas evaluativas representan un reto para los estudiantes y se constituyen en motivación para mejorar

su desempeño académico. El promedio de respuesta fue alto, lo cual implicaría que los participantes otorgan gran relevancia a la presentación de las pruebas con las cuales darán cuenta del logro de los objetivos de aprendizaje.

Un conjunto de seis preguntas indagó por 'Experiencias Universitarias Adicionales' que se focalizan en la participación del estudiante en actividades extra-curriculares. Las medias indican una alta frecuencia de participación en actividades para el desarrollo de la espiritualidad, para el acondicionamiento físico y para el goce cultural y artístico. Esto señala que las universidades se están preocupando por ofrecer experiencias que apuntan al desarrollo integral del estudiante y buscan fortalecer otras dimensiones de su persona. En este mismo sentido, los resultados de los dos ítems sobre el 'Ambiente Institucional' corroboran que los estudiantes participan en eventos de diversa índole en el campus y que emplean de manera frecuente recursos tecnológicos para el desarrollo de sus actividades.

La encuesta propone un grupo de preguntas bajo el encabezado 'Uso del Tiempo' con el propósito de examinar la dedicación a actividades que podrían incidir en el compromiso del estudiante y que se relacionan con responsabilidades laborales dentro y fuera del campus, cuidado de otras personas a su cargo y actividades de relajación y socialización, así como al desplazamiento desde y hacia la universidad. Los puntajes evidencian que los participantes disponen del tiempo para dedicarse prioritariamente a su estudio; lo que supone que en su gran mayoría son estudiantes tradicionales que no asumen responsabilidades adicionales que podrían interferir en su trayectoria académica.

Un conjunto adicional de preguntas acerca del 'Crecimiento Educativo Personal' examina el grado en que los estudiantes perciben que su institución ha aportado a su desarrollo personal y profesional. Los aspectos que presentaron una puntuación alta fueron la contribución de la institución en la adquisición de una educación amplia para el desarrollo de conocimientos y

destrezas relacionadas con el trabajo, el fomento del autoaprendizaje, el análisis de problemas cuantitativos, así como en el desarrollo del pensamiento crítico y analítico. Estos resultados evidencian el interés de las universidades para proponer actividades de enriquecimiento y formación integral del estudiante y para el fortalecimiento de procesos cognitivos de orden superior. Los hallazgos guardan coherencia con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Belcheir (2000), quien demostró que en efecto la universidad contribuye a la adquisición de una educación general más amplia y favorece el aprendizaje autónomo. Sin embargo, también se obtuvieron bajas frecuencias en los ítems que corresponden a la contribución de la institución para el fomento de la ciudadanía y para la comprensión de personas de diversas procedencias étnicas. Estos resultados guardan relación con lo expuesto anteriormente acerca de la necesidad de que los estudiantes puedan potenciar sus habilidades frente a la participación ciudadana, así como el trabajo de las instituciones para crear espacios de inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural.

El último conjunto de ítems adicionales se agrupó bajo el nombre de 'Consejería académica y satisfacción con la universidad', que indagaron por la percepción del estudiante respecto a la calidad de la consejería académica, la experiencia educativa y la satisfacción con su institución. Con respecto al primer punto la percepción es buena lo que puede ser el reflejo del interés de las IES por brindar orientación adecuada a las necesidades del estudiante. De acuerdo a lo expuesto por Jeffrey (2009) el objetivo de la consejería y de la persona que la ejerce, se encamina a guiar a un individuo para que alcance un pensamiento independiente y pueda proponer soluciones a las dificultades que surjan en su trayectoria académica. Por lo tanto cabe suponer que para fortalecer el programa es necesario incentivar la formación permanente del consejero y sus habilidades personales. Sobre el segundo punto, la percepción de los estudiantes también es buena, lo cual demuestra que la calidad institucional se refleja en los procesos

relacionados de manera directa con la formación académica del estudiante. Esto concuerda con el puntaje obtenido en la pregunta que indagaba acerca de la probabilidad de que el estudiante eligiera la misma institución en la que estudia actualmente si pudiera comenzar de nuevo su carrera. Un alto número de participantes se inclinó por la opción 'probablemente sí'.

El segundo objetivo de este trabajo de investigación fue determinar la relación que existía entre los cinco índices de referencia que mide la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, expresado a través del auto reporte de su promedio académico. Los resultados indican que existen correlaciones estadísticamente significativas aunque débiles para todas las áreas que mide la encuesta. Cabe mencionar que una tendencia similar presentan los hallazgos del estudio de Carini et al. (2006) acerca del compromiso estudiantil y su relación con el aprendizaje. A continuación se enumeran las principales conclusiones acerca de las correlaciones del promedio académico con cada uno de los índices de referencia y se discuten sus implicaciones.

La correlación entre el promedio académico y todos los ítems que componen el índice de referencia 'Reto Académico' fue significativa pero débil excepto para la pregunta que indagaba por el número de trabajos escritos por el estudiante cuya extensión superaba las 20 páginas. Este hallazgo guarda estrecha coherencia con el bajo resultado que se obtuvo en el componente descriptivo del estudio. Se puede deducir que la carencia o poca frecuencia de participación de un estudiante en cierta actividad estaría vinculada a una débil correlación o ausencia de relación, como en este caso. Es decir, si hay una baja producción de trabajos escritos extensos, muy probablemente esto explicaría la razón por la cual se presenta una baja asociación con el promedio. Este mismo comportamiento se presentó en otros ítems de la NSSE que puntuaron bajo en el análisis descriptivo y no presentaron asociación con el desempeño académico.

Los ítems de la agrupación ‘Aprendizaje Activo y Colaborativo’ también fueron estadísticamente significativos con asociaciones débiles. Es notorio que aunque en la parte descriptiva manifestaron que se reunían con sus compañeros para trabajar fuera de clase dicho trabajo parece no guardar relación con el desempeño académico. Una posible interpretación es que la frecuencia de reunión no implica necesariamente que se esté llevando a cabo un proceso colaborativo de construcción de conocimiento. Es también posible que no exista una clara comprensión de lo que implica el trabajo en equipo, de los roles y responsabilidades de cada miembro y de los fines que se persiguen. Esto sugeriría un campo de mejora en términos de la orientación que brinden los maestros y las instituciones a los estudiantes para la realización de trabajos en conjunto con un carácter colaborativo.

La relación entre los ítems que componen el índice de referencia ‘Interacción con docentes y personal administrativo’ y el promedio académico también fue significativa y con asociación débil. Esto parece indicar que posiblemente el dialogo con docentes tiene injerencia en el logro académico del estudiante. Sin embargo, habría que profundizar en la cantidad y calidad de ese dialogo. Estudios como el de Lambert et al. (2012) señalan que entre más interesados se muestren los docentes en enseñar con claridad y precisión, en fomentar un buen clima en el aula, en conocer el bagaje de su estudiante y en fomentar la participación en sus procesos educativos, mayor será la probabilidad de persistencia y éxito académico. De forma similar, Drake (2011) anota que cuando los estudiantes se logran “conectar” con sus instructores como personas, es decir, cuando hay un mayor acercamiento, se genera un sentido de confianza en sí mismo que es crucial para aquellos estudiantes matizados por la incertidumbre sobre su lugar en el mundo académico.

En cuanto a la correlación entre el promedio académico y el grupo de preguntas asociadas a ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’, cinco resultaron estadísticamente significativas pero

débiles. Este hallazgo reitera la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje al estudiante que le permitan experimentar y valorar diversidad de perspectivas. La posibilidad de participar en pasantías, trabajo comunitario, estudios en el exterior, profundización en un área de conocimiento, comunidades de aprendizaje, entre otras, permite el contacto del estudiante con personas de diferentes procedencias sociales, económicas, culturales y con diversas formas de pensamiento, lo que beneficia al estudiante en el reconocimiento de sí mismo y de los saberes de otros para finalmente interiorizar y aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes contextos. Harper (2009) y Kuh (2008) señalaron en sus investigaciones que prácticas educativas como las mencionadas anteriormente favorecen la interacción con propósitos educativos entre estudiantes y entre estos y sus profesores. Además, cuando los estudiantes participan en experiencias como pasantías y programas de servicio a la comunidad tienen mayores oportunidades de recibir realimentación sobre su desempeño, lo cual redundará en un perfeccionamiento de sus habilidades de síntesis y aplicación de conceptos.

En el índice de referencia 'Apoyo Institucional' se encontró un patrón similar al que se presentó en los otros cuatro índices; es decir, correlaciones estadísticamente significativas pero débiles. Estos resultados señalan que existe interés por parte de las instituciones para el acompañamiento de sus estudiantes en términos del logro académico por medio del estímulo a la calidad de las relaciones con los miembros de la comunidad académica.

Por último, el tercer objetivo de este proyecto buscó establecer si los estudiantes que pertenecían a carreras con mayor y menor deserción presentaban el mismo comportamiento en los ítems que componen cada índice de referencia en un período acotado (2012- 2). Los puntajes fueron significativamente más altos para los estudiantes en los programas con menor deserción, lo cual conduce a suponer que posiblemente este grupo de estudiantes tiene un mayor compromiso aunque no se evidencia una diferencia amplia entre los dos grupos.

De los cinco índices de referencia, el ‘Reto Académico’ obtuvo la media más alta en ambos grupos con una diferencia mínima, lo que lleva a pensar que las IES se han preocupado por implementar estrategias pedagógicas que motivan cognitivamente al estudiante y lo llevan a desarrollar procesos centrados en la aplicación de teorías o conceptos.

Es evidente que de los cinco índices de referencia el de ‘Experiencias Educativas Enriquecedoras’ es el que presenta los más bajos puntajes, lo cual guarda coherencia con los resultados presentados en el análisis descriptivo general, aunque cabe señalar que se mantiene la tendencia más alta en los programas de menor deserción. Los resultados sugieren una carencia de incentivos para fomentar la participación de los universitarios en actividades de exploración y profundización en un campo de trabajo profesional con impacto social.

Las experiencias educativas enriquecedoras son propuestas por los docentes y las instituciones, y por consiguiente implican una reflexión pedagógica y una mirada crítica acerca de las metodologías desarrolladas dentro y fuera del aula. Este proceso reflexivo exige la revisión y contextualización de saberes, contenidos y formas de presentación y aplicación de esos contenidos, que implican a su vez un análisis de los retos que impone el mundo globalizado y las particularidades de los contextos (Rodríguez, 2008). Es importante recalcar que el compromiso estudiantil involucra un cambio de paradigma, es decir que la responsabilidad radica no solo en el estudiante sino en el docente y en su institución; se trata de un compromiso compartido y balanceado como lo señala Harper (2009).

Cabe resaltar que frente al índice de referencia ‘Interacción con Docentes y Personal Administrativo’, la diferencia entre los resultados de los estudiantes que pertenecen a programas con mayor y menor tasa de deserción no es notoria, lo cual indicaría que los estudiantes de ambos grupos perciben que se les brinda un trato equitativo. No hubo tampoco diferencias significativas entre los dos grupos con respecto al índice de referencia ‘Apoyos Institucionales’.

En general los puntajes para los dos grupos permiten afirmar que al parecer si se presentan diferencias en los niveles de compromiso en los estudiantes que pertenecen a programas con mayor y menor deserción, lo que significa que los programas con menor deserción están implementando estrategias para estimular el compromiso de sus estudiantes. Sin embargo, el estudio también sugiere la necesidad de reflexionar sobre las acciones emprendidas para trabajar con la población más vulnerable o en riesgo de desertar.

Finalmente, a partir del presente estudio se desprenden valiosas recomendaciones y nuevos interrogantes de investigación que pueden ser tenidos en cuenta por las IES interesadas en incrementar sus índices de éxito académico traducidos en rendimiento académico, persistencia y graduación.

Recomendaciones

Las reflexiones consignadas en el capítulo anterior permiten establecer en qué medida los cinco índices de referencia que corresponden a diferentes experiencias de la vida universitaria de un estudiante se relacionan con el desempeño académico. Estos cinco índices de prácticas educativas efectivas representan la naturaleza multidimensional de la participación de los estudiantes a nivel institucional (Indiana University, 2012) por lo cual el análisis detallado de los resultados estadísticos, unido al conocimiento que docentes y directivas poseen acerca de la realidad de sus instituciones pueden llevar a definir áreas de mejora específicas.

De esta investigación se desprende que el compromiso estudiantil y el rendimiento académico están relacionados. Por consiguiente, es recomendable que las instituciones de educación superior promuevan de manera sistemática la participación del estudiante en experiencias que contribuyan a incrementar su compromiso estudiantil y su rendimiento. A continuación se plantean una serie de orientaciones para guiar las acciones de las universidades para el logro de este objetivo.

Se debe continuar con el fortalecimiento de las experiencias educativas que representen un reto a nivel cognitivo y creativo para el estudiante. Es decir, las instituciones y sus docentes deben propender por el diseño de propuestas curriculares que favorezcan la síntesis, el análisis, la aplicación de conceptos y teorías en contextos nuevos, la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y otros procesos cognitivos de orden superior que estimulen al estudiante y lo impulsen a movilizar sus saberes. Esta afirmación pone de relieve la importancia de un aspecto que ha sido señalado por la literatura como factor contextual asociado al rendimiento académico: la formación, experiencia y procesos didácticos desarrollados por el profesor (Artunduaga, 2008). Lo anterior implica a su vez un desafío para las instituciones en términos de formación y

desarrollo profesional docente por cuanto los profesores deben estar a la vanguardia en el conocimiento de pedagogías activas y colaborativas.

Las experiencias que representan un reto académico estimulan la construcción de conocimiento, el cual para su difusión y socialización requiere una producción académica formal. De aquí se desprende que sea imperativo fortalecer los procesos de producción escrita que le permitan al estudiante evidenciar dicha construcción. Esto también tiene otras implicaciones de mayor alcance si la pretensión es pensar en un país que aporte significativamente al campo de la producción científica. Se necesita estimular la escritura académica de manera paulatina y sistemática, no como tradicionalmente se aborda, o sea a través de la elaboración de una monografía o tesis que en ocasiones se reduce al cumplimiento de un requisito de grado y no siempre representa un aporte real a la construcción de saberes en determinada área de conocimiento.

La literatura ha señalado de manera reiterada el papel preponderante del aprendizaje activo y colaborativo en el éxito académico de los estudiantes (National Survey of Student Engagement, 2012; McCormick, 2011; Baldaguez, 2010). El presente estudio también corrobora la relación entre ese aspecto y el logro medido por el promedio académico. En este sentido conviene que las universidades diseñen o continúen con los programas y estrategias que contribuyen a incrementar la frecuencia en la interacción entre pares y en la participación estudiantil en prácticas sociales y proyectos comunitarios. En relación con el primer aspecto, se requiere que las instituciones hagan menos énfasis en la transmisión de conocimientos y asignen más importancia a su aplicación y al desarrollo de actitudes y valores que permitan que el estudiante asuma posturas más abiertas al reconocimiento de las perspectivas de otros, en oposición al marcado individualismo que caracteriza a las últimas generaciones (Roehling, Kooi, Dykema, Quisenberry & Vandlen, 2011). Es fundamental, por consiguiente, hacer que las

actividades dentro y fuera del aula de clase estén marcadas por un carácter más dialógico que resalte la importancia de habilidades de escucha y de argumentación. Además es necesario brindar orientaciones puntuales a los estudiantes sobre lo que implica el trabajo colaborativo, es decir sobre sus roles, responsabilidades y compromisos para llevar a buen término las actividades que se propongan en un determinado colectivo estudiantil.

Un aspecto del trabajo activo y colaborativo que requiere fortalecimiento es la tutoría entre pares. Se requiere en primera instancia realizar un diagnóstico que permita establecer las causas de la baja frecuencia de participación de los estudiantes en estos programas de apoyo. Ese diagnóstico se encamina a determinar necesidades y expectativas frente al trabajo tutorial, tanto para el tutor como para el tutorado. Otro aspecto fundamental que se debe considerar en este trabajo es el perfil del tutor por cuanto debe estar caracterizado no solo por su sólido conocimiento en un área específica, sino además por su pedagogía y sus habilidades sociales que generen empatía y permitan un acercamiento respetuoso y un trato espontáneo con su compañero. Es también necesario establecer mecanismos de seguimiento, ajuste y evaluación para garantizar que se brinden las condiciones necesarias como espacios, horarios y recursos que garanticen la continuidad de la tutoría.

Potenciar el compromiso del estudiante universitario exige involucrarlo en experiencias que fomenten su sentido de corresponsabilidad social. En ese orden de ideas, las instituciones deben incentivar el trabajo de los estudiantes en proyectos con diversos sectores de la sociedad, puesto que participar en ellos agudiza su sensibilidad hacia la diversidad social y el contacto con diferentes agentes nutre sus habilidades profesionales (Pineda & Pedraza, 2009). Cuando la universidad establece alianzas con el sector social y productivo, e involucra a los estudiantes en proyectos comunitarios fortalece su sentido de pertenencia y apropiación de conocimiento. Si los proyectos están diseñados para estimular el análisis de la realidad y para participar de forma

activa en la formulación de soluciones a problemas específicos, los estudiantes perciben que su trabajo es reconocido, lo cual estimula su sentido de empoderamiento y los conduce a considerarse como agentes de cambio (Pineda, 2010; Zyngier, 2008; Fall, 2006). También es deseable incentivar al estudiante a participar en proyectos institucionales al interior de la universidad de manera que su trabajo pueda reflejarse dentro de su propia comunidad.

Décadas de investigación han mostrado la contundente influencia que ejerce la interacción de los estudiantes con miembros de la comunidad académica, especialmente con sus profesores, en su desarrollo cognitivo (Pascarella & Terenzini, 2005; Lau, 2003; Kuh & Hu, 2001; Astin, 1993). Los resultados del presente trabajo señalan que esta es una de las áreas que requiere mayor atención. Por una parte, es necesario que los docentes generen y mantengan una actitud de apertura hacia el dialogo académico, aunque no se puede desconocer que las relaciones triviales también son importantes y se traducen en un ambiente que humaniza la institución educativa. Sin embargo, este es un supuesto de difícil abordaje porque desde un punto de vista metodológico es complejo hacer un seguimiento a las conversaciones informales y a su impacto en el rendimiento de un estudiante (Cox, McIntosh, Terenzini, Reason & Lutovsky, 2010).

El diálogo académico se fomenta en la medida en que se propicien espacios para la lectura y escritura crítica, el análisis minucioso de la información, el cuestionamiento y el debate. Es el maestro quien tiene a su cargo estimular la interacción y ello se logra en la medida en que su lenguaje verbal y no verbal evidencien la intención de escuchar las inquietudes y observaciones de los estudiantes. Otra condición importante en el fomento de la interacción es la erudición del maestro. Un docente es erudito cuando participa en redes y eventos académicos, en foros en línea, en comités editoriales y en la medida en que produzca y exponga sus ideas y conocimientos al escrutinio público (Byerly et al, 2007). Se asume que estar sujeto a la revisión de una colectividad le permite enriquecerse, mostrar su rigurosidad en el tratamiento de temas y

actualizar sus saberes. El docente se convierte entonces en un referente a emular y con mayor certeza estará en capacidad de guiar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La interacción también debe darse en proyectos de investigación liderados por docentes, pues es una vía para la construcción colectiva del conocimiento y para el fortalecimiento de la comunidad científica del país. El potencial de generar un diálogo académico en los proyectos de investigación producirá como resultado que los estudiantes, más que ser consumidores de información, se conviertan en productores de conocimiento, como lo señalan Byerly et al (2007). En consecuencia es necesaria una cuidadosa revisión en torno al trabajo para la formación de jóvenes investigadores.

Los resultados de la presente investigación señalan la necesidad de estudiar opciones para el fomento de la movilidad estudiantil que pueda aportar al incremento del desempeño académico de los universitarios. Una alternativa puede ser la búsqueda de acuerdos interinstitucionales que permitan el traslado de estudiantes a distintos sistemas de educación superior en el mundo a través de semestres académicos, pasantías y estancias cortas. Frente a este punto conviene retomar el postulado de García (2012) que señala que “la movilidad estudiantil es también una oportunidad para convivir con formas de trabajo académico y formación profesional diferentes y exitosas, y aprender de ellas” (p. 74). También es indispensable considerar otras alternativas para diversificar las posibilidades de movilidad académica, entre las cuales cabe señalar la internacionalización del currículo y de la investigación mediante el desarrollo de iniciativas conjuntas de las instituciones colombianas y otras universidades del exterior para intercambiar experiencias, conocimientos y fortalecer redes académicas globales.

Por otra parte, se evidencia la necesidad de fortalecer mecanismos para hacer énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas. En este sentido, sería de gran valor revisar si la institución cuenta con programas encaminados a que los profesores y miembros

administrativos de las facultades se vinculen y comprometan a que sus estudiantes tengan buen desempeño académico y éxito en el proceso de graduación, u otros que vinculen a los estudiantes en actividades vitales en el campus, a nivel social, deportivo y cultural. La literatura ha señalado reiterativamente que el apoyo en los primeros semestres de carrera es un aspecto que puede favorecer el éxito académico, por lo cual conviene diseñar o ajustar los programas de acompañamiento específicos para estudiantes de primer año, en áreas académicas, personales y sociales, así como la posibilidad de implementar sistemas de identificación de alertas tempranas para estudiantes en riesgo con el fin de adelantar acciones preventivas (Engle & O'Brien, 2007). En consecuencia, las instituciones pueden revisar y ajustar las estrategias para identificar y enfocar los esfuerzos a los estudiantes con mayor riesgo académico de modo que los programas impulsados por las instituciones, tengan más probabilidad de éxito si se dirigen a la población estudiantil vulnerable. No obstante, conviene recordar que de acuerdo al rastreo teórico el compromiso estudiantil no es el único factor relacionado con la persistencia y graduación, por lo cual el fenómeno amerita una visión holística que involucre las voces de todos los actores educativos.

En este orden de ideas, sería conveniente que las instituciones analizaran la pertinencia y viabilidad de aplicar anualmente la Encuesta Nacional de Participación cuidando mantener la adaptación al contexto colombiano, así como las consideraciones éticas para su uso. Esta recomendación se realiza teniendo en cuenta las ventajas de la aplicación sistemática de este instrumento a nivel internacional y al diseño de planes de mejora institucional a partir de los resultados.

Limitaciones y Nuevos Interrogantes de Investigación

Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones del estudio cabe mencionar que en un primer momento se convocó la participación de las 21 universidades con acreditación institucional de alta calidad; mediante carta enviada a los representantes legales se presentó el objetivo general y algunos elementos metodológicos del proyecto. El equipo de investigación dio aproximadamente un mes como lapso de espera para recibir la respuesta y posteriormente realizó un nuevo acercamiento mediante llamada telefónica. En principio solo 10 instituciones respondieron, confirmaron su participación y designaron a un encargado para el contacto y para ampliar la información que requería la universidad. Sin embargo, 3 IES desistieron de su participación por motivos institucionales, así que se elaboró el muestreo estadístico con los datos proporcionados por las universidades que voluntariamente aceptaron vincularse al estudio.

En el momento de aplicación del instrumento en dos instituciones, se presentaron problemas de orden público ajenos al proyecto, lo que generó dificultades en la recolección de la información proyectada. En otra institución, las directivas brindaron el espacio para la aplicación en tiempos de fiestas tradicionales de la ciudad en la cual se ubica la universidad, razón por la cual disminuyó notablemente el índice de asistencia de los estudiantes. En algunos casos se presentó dificultad para reunir a los estudiantes seleccionados debido a otras actividades institucionales como seminarios o cambios inesperados en los horarios.

Finalmente, cabe señalar la dificultad para convocar la participación de los estudiantes ya que aún no se observa una cultura de autoevaluación como posibilidad de mejora en los procesos, lo que ocasionó que la inmensa mayoría no respondiera la encuesta por medio virtual (solo respondieron 16 estudiantes), por lo tanto fue necesario que algunos integrantes del equipo

realizarán la aplicación de la encuesta en medio físico en cada Institución. Así mismo, en algunas universidades se observó cierta resistencia por parte de los docentes para permitir la aplicación del instrumento a los estudiantes que habían sido seleccionados en la muestra, a pesar de que el proyecto contaba con el aval de las directivas de cada Universidad.

Nuevos Interrogantes de Investigación

A partir de las reflexiones presentadas en la discusión de resultados surgen preguntas para futuras investigaciones que permitan ampliar la comprensión sobre las dinámicas propias de la experiencia universitaria en poblaciones con características diversas. Por ejemplo, dado que la investigación se realizó con estudiantes tradicionales que pertenecen a programas de pregrado presencial, sería de gran valor investigar la relación entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de los estudiantes no tradicionales en Colombia, ya que por las características socioeconómicas y culturales de la población hay un número considerable de universitarios que deben asistir a la institución en jornada nocturna, asumir responsabilidades como cabeza de hogar o trabajar para costear sus estudios o para brindar sustento a los dependientes a su cargo. Así mismo frente al auge de programas virtuales cabría la posibilidad de incluir estudiantes que cursen sus estudios en esos ambientes de aprendizaje, más aún cuando los resultados de la presente investigación ratifican la importancia de los medios tecnológicos para la construcción social del conocimiento.

El vínculo entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de los universitarios colombianos pudo ser comprobado por lo tanto se abren puertas para nuevos estudios como la comparación del grado de asociación entre esas dos variables en universidades públicas y privadas o a estudios longitudinales que puedan dar cuenta de los avances institucionales en materia de fomento a la participación del estudiante en actividades que

impliquen reto académico, interacción con docentes y personal administrativo, aprendizaje colaborativo y activo en el aula, experiencias educativas enriquecedoras fuera de ella y asistencia a programas de apoyo académico y no académico.

Los hallazgos del estudio y los interrogantes que de él se desprenden evidencian la necesidad de estudiar el fenómeno del compromiso desde enfoques cualitativos o mixtos que permitan captar nuevos significados y categorizar dimensiones de la realidad social de los estudiantes puesto que este aspecto desborda el alcance de un estudio cuantitativo.

Otro posible interrogante de investigación corresponde al estudio científico de los factores relacionados con el riesgo académico lo que podría generar conocimiento fundamental para formular e implementar acciones preventivas que permitan incrementar las posibilidades de éxito y graduación. En conclusión, todos estos resultados abren la puerta a nuevos interrogantes de investigación cuyas respuestas pueden contribuir a la construcción de un amplio marco de referencia que permita fortalecer la calidad de la educación superior en Colombia y aportar herramientas que conduzcan a incrementar el éxito académico de los estudiantes universitarios, lo cual a futuro se traduce en un mayor desarrollo científico y social para el país.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent, behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Armenta, N., Pacheco, C. & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja california. *Revista de investigación en psicología*, 11(1) 153-165. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a10.pdf
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. *Universidad de Córdoba*. Recuperado de <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>
- Astin, A. W. (1993). What matters in college? *Liberal Education*, 79 (4), 4-12.
- Bailey, T. R. & Alfonso, M. (2005). Paths to persistence: An analysis of research on program effectiveness at community colleges. *Lumina Foundation for Education's New Agenda Series*, 6(1).
- Baldaguez, J. (2010). *Encuesta Nacional sobre el Compromiso Estudiantil 2008*. Universidad de Puerto Rico en Humacao, Humacao, Puerto Rico.
- Braxton, J. Milem, J. & Sullivan, A. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 1(22), 35-64.
- Belcheir, M. J. (2000). The National Survey of Student Engagement: Results from Boise State freshmen and seniors. *Boise State University*. Recuperado de <http://nsse.iub.edu/html/pubs.cfm>
- Bonner, J. (2010). Taking a Stand as a Student-Centered Research University: Active and Collaborative Learning Meets Scholarship of Teaching at the University of Alabama. *JGE: The Journal Of General Education*, 59(4), 183-192.

- Botero, J. (2006). Deserción Estudiantil Prioridad en la agenda. Boletín informativo No 7. *Ministerio de Educación Nacional República de Colombia*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-132895.html>
- Byerly, A., Chang, M., Chopp, R., Fix, S., Jaquette, J., Kuh, G., Ruscio, K., et al. (2007). Student Learning and Faculty Research: Connecting Teaching and Scholarship. *American Council of Learned Societies*. Recuperado de http://www.acls.org/uploadedfiles/publications/programs/acls-teagle_teacher_scholar_white_paper.pdf
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., & McPherson, M. S. (2009). Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities. *Princeton, N.J.*: Princeton University Press.
- Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research In Higher Education*, 47(1), 1-32. doi:10.1007/s11162-005-8150-9
- Carle, A. Jaffee, D. Vaughan, N. & Eder, D. (2009). Psychometric Properties of Three New National Survey of Student Engagement Based Engagement Scales: An Item Response Theory Analysis. Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/s11162-009-9141-z
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65(julio-diciembre), 9- 36.
- Ceja, M., & Rivas, M. (2010). Faculty-Student Interactions and Chicana PhD Aspirations. *Journal Of The Professoriate*, 3(2), 75-100.
- Cole, J. R. (1979). Fair science: Women in the scientific community. New York, NY: Free Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2778789>
- Cole, D. (2010). Introduction: The Role of Faculty Contact on Minority Students' Educational Gains. *Journal Of The Professoriate*, 3(2), 1-16.
- Cole, D. (2010). The Effects of Student-Faculty Interactions on Minority Students' College Grades: Differences between Aggregated and Disaggregated Data. *Journal Of The Professoriate*, 3(2), 137-160.
- Cole, S., & Barber, E. (2003). Increasing faculty diversity: The occupational choices of high achieving minority students. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, P., Kanya, H., & Tourse, R. (1997). Questions of racial diversity and mentorship: An empirical exploration. *Social Work*, 42(2), 145-152.
- Conner, J. (2009). Student engagement in an independent research project: The influence of cohort culture. *Journal of advance academics*, 21(1), 8- 38.

- Coursen, D., Mazzarella, J. A., Jeffress, L., & Hadderman, M. (1989). Two special cases: Women and Blacks. In C. Stuart & P. Piele (Eds.), *School leadership: Handbook for excellence. Eugene, OR: University of Oregon, College of Education*, 2. 85-106.
- Cox, B., McIntosh, K., Terenzini, P., Reason, R., & Lutovsky Quaye, B. (2010). Pedagogical Signals of Faculty Approachability: Factors Shaping Faculty-Student Interaction Outside the Classroom. *Research In Higher Education*, 51(8), 767-788. doi:10.1007/s11162-010-9178-z
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *Review of higher education*, 34(1), 39-60. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/757593366?accountid=45375>
- De Miguel, M. & Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria, *Revista de Educación*, 320, 353-377. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200030162.pdf>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004&lng=es&tIng=es.10.4067/S0718-07052008000200004
- Díaz, C. J. (2009). Factores de deserción estudiantil en ingeniería: Una aplicación de modelos de duración. *Información Tecnológica*, 20(5), 129-145. doi:10.1612/inf.tecnol.4095it.08
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 1, 7-27. Recuperado http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100001&script=sci_arttext
- Drake, R. G. (2011). Why Should Faculty Be Involved in Supplemental Instruction? *College Teaching*, 59(4), 135-141. doi:10.1080/87567555.2011.586656
- Engle, J. & O'Brien, C. (2007). Demography is not destiny: Increasing the graduation rates of low-income college students at large public universities. *The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*. Recuperado de http://www.diversityweb.org/diversity_innovations/student_development/recruitment_retention_mentoring/documents/DemographyisNotDestiny_001.pdf
- Fajardo, A., Ibáñez, E. & Saad, C. (2007). Permanencia y deserción de los estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad El Bosque desde el segundo período académico de 2001 hasta el primer período académico de 2006. Bogotá, D.C. *Revista Colombiana en Enfermería*, 2(2), 67- 76.

- Fall, L. (2006). Value of engagement: Factors influencing how students perceive their community contribution to public relations internships. *Public Relations Review*, 32, 407-415.
- Fernández, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*. 30(2) 39-62.
- Fredricks, A. J., Blumenfeld, C. P. & Paris, H. A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gansemer-Topf, A. & Schuh, J. (2006). Institutional selectivity and institutional expenditures: Examining organizational factors that contribute to retention and graduation. *Research in Higher Education*, 47(6), 613-642.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación Universidad de Costa Rica*, 31 (1) 43- 63.
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2013), 59-76.
- García, A., & Muñoz, M. (2011). Magnitud de la deserción estudiantil en el programa de derecho y ciencias políticas 2000-2010. *Universidad Libre de Cali*, Recuperado de http://www.unilibrecali.edu.co/home/images/stories/Nuestrauniversidad/Autoevaluacion/magnitud_desercion_estudiantil_derecho.pdf
- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Harper, S. R. (2009). Race-Conscious Student Engagement Practices and the Equitable Distribution of Enriching Educational Experiences. *Liberal Education*, 95(4), 38-45.
- Henningsen, M., Valde, K. S., Russell, G. A. & Russell, G. R. (2011). Student-Faculty Interactions about Disappointing Grades: Application of the Goals-Plans-Actions Model and the Theory of Planned Behavior. *Communication Education*, 60(2), 174-190. doi:10.1080/03634523.2010.533378

- Hernández, M., Coronado, A. & Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad Escolar y auto-evaluación. *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 13-23.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2011). *Metodología de la Investigación*. (5ta Ed.). Mexico: Mc. Graw -Hill.
- Hossler, D. (2006). Managing student retention: Is the glass half full, half empty, or simply empty? *College & University*, 81(2), 11-14.
- Indiana University, (2012). National Survey of Student Engagement Spanish version, Recuperado de http://nsse.iub.edu/pdf/survey_instruments/2012/NSSE2012_Spanish_Paper.pdf
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391. doi 10.1007/s10734-005-2496-y
- Jeffrey, D. (2009). Advising Students for Success. *Communications Of The ACM*, 52(3), 34-37.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437-459.
- Kim, Y., & Sax, L. (2011). Are the Effects of Student-Faculty Interaction Dependent on Academic Major? An Examination Using Multilevel Modeling. *Research In Higher Education*, 52(6), 589-615. doi:10.1007/s11162-010-9209-9
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M. & Christy, S. M. (2008). The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review*, 27, 221-233.
- Kolikant, Y. B. (2008). Fertile zones of cultural encounter in computer science education. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 1-32.
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 3(33), 10-17.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Kuh, G. D. (2002). Academic advising and student success: Lessons from NSSE. *Indiana University Advisors*. Recuperado de <http://nsse.iub.edu/html/pubs.cfm>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J. & Associates (2005). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. *National Postsecondary Education Cooperative (NPEC)*. Commissioned Paper.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., 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.
- Lambert, A., Rocconi, L., Ribera, A., Miller, A. & Dong, Y. (2012). Faculty Lend a Helping Hand to Student Success: Measuring Student-Faculty Interactions. *National Survey of Student Engagement*. Recuperado de http://nsse.iub.edu/e-news/2012_July.cfm
- Lau, L. K. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124(1), 126–136. Recuperado de <http://www.uccs.edu/Documents/retention/2003%20Institutional%20Factors%20Affecting%20Student%20Retention.pdf>
- LaNasa, S. M., Cabrera, A. F. & Trangsrud, H. (2009). The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Research in Higher Education*, 50, 315–332. doi 10.1007/s11162-009-9123-1
- McCormick, A. C. (2011). It's about time: What to make of reported declines in how much college students study. *Liberal Education*, 97(1), 30-39.
- Medellín, E. W. (2010). Contratación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). América Latina piensa en deserción, Educación Superior Boletín Informativo, 7, diciembre.
- National Survey of Student Engagement. (2005). *Exploring Different Dimensions of Student Engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- National Survey of Student Engagement. (2012). *Promoting Student Learning and Institutional Improvement: Lessons from NSSE at 13*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Recuperado de http://nsse.iub.edu/NSSE_2012_Results/pdf/NSSE_2012_Annual_Results.pdf
- Nelson, T. F., Chen, D. & Kuh, G. D. (2008). Classroom practices at institutions with Higher than-expected persistence rates: What student engagement data tell us. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 85-99. doi: 10.1002/tl.327
- Nelson, K., Quinn, C., Marrington, A. & Clarke, J. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83-96. doi: 10.1007/s10734-011-9426-y

- Noel-Levitz. (2012). The Online Expectations of College-Bound Juniors and Seniors Recuperado de https://www.noellevitz.com/documents/shared/Papers_and_Research/2012/2012_E-Expectations.pdf
- OECD. (2011). *Panorama de la educación 2011: indicadores de la OCDE*, (1ra Ed.). España. Santillana Educación.
- Organización de Estados Americanos-OEA. (2006). Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. *Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo AICD. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Recuperado de www.oei.es/quipu/proyecto_reten-cion_escolar_OEA-pdf
- Osorio, A., Bolancé, C. & Castillo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31-57.
- Oseguera, L. & Shik, R. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: a multilevel approach. *University of California*. Recuperado de <http://www.escholarship.org/uc/item/61c4v35n#page-23>
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Pereira, C., Hernández, G. & Gómez, I. (2011). El valor predictivo de los exámenes de Estado frente al rendimiento académico universitario. *Revista Educación y Educadores*. 14(1) 51-6.
- Pérez, A., Ramón, J. & Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.
- Pike, G. R., (2006). The convergent and discriminant validity of NSSE scalelet scores. *Journal of College Student Development*, 47 (5), 551-564.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28. 1-30. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/88/181>
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de La Sabana

- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. & Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de supervivencia: Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Unibiblos.
- Price, J. L. (1977). *The study of turnover*. Ames, Iowa State University Press
- Pozo, M. & García, B. (2006). El portafolio del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Roehling, P., Kooi, T., Dykema, S., Quisenberry, B. & Vandlen, C. (2011). Engaging the Millennial Generation in Class Discussions. *College Teaching*, 59(1), 1-6. doi:10.1080/87567555.2010.484035
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*. 334, 391-414.
- Rodríguez, E. (2008). La informática educativa en la formación inicial de docentes en Bogotá. *Nómadas, IESCO, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/28/>
- Rojas, M. (2008). La Deserción Estudiantil en la Universidad de Ibagué: La perspectiva de los «desertores». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320765707_2136.pdf
- Sánchez, G., Navarro, E. & García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Paideia Surcolombiana*, 14, 97-103.
- Seifert, T., Pascarella, T., Goodman, K., Salisbury, M. & Blaich, C. (2010). Liberal Arts Colleges and Good Practices in Undergraduate Education: Additional Evidence. *Journal of College Student Development*, 51, 1-22.
- Sheard, J., Carbone, A. & Hurst, A. J. (2010). Student engagement in first year of an ICT degree: staff and student perceptions. *Computer Science Education*, 20(1), 1–16.
- Suhre, C. J., Jansen, E. P. & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54, 207-226.
- Swail, W., Redd, E. & Perna, L. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education, *Educational Policy Institute*. Recuperado de http://www.educationalpolicy.org/pdf/Swail_Retention_Book.pdf
- Tinto, V. (1975). Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3(6), 687-700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 8(1), 1-19.
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). La deserción estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín en el sistema de educación superior colombiano. *Oficina de Planeación*. Recuperado de <http://www.medellin.unal.edu.co/dirplanea/documentos/DesercionComparadaUN2011.pdf>
- Vélez, A. & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica. Facultad de Medicina Universidad del Rosario*, 8(2), 74-82.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.

Anexos

Anexo A. Versión final del instrumento³



Encuesta Nacional de Participación Estudiantil 2012

Cuestionario para el Estudiante Universitario

1 Durante su experiencia en esta institución en el actual año académico, aproximadamente, ¿con qué frecuencia usted ha hecho lo siguiente? Marque sus respuestas en el encasillado correspondiente. Por ejemplo: o

	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca		Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca
a. Hizo preguntas en clase o contribuyó a las discusiones en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	r. Trabajó más duro de lo que pensaba que podía para satisfacer los estándares o expectativas del instructor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Hizo una presentación en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	s. Trabajó con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, orientación, actividades de la vida estudiantil, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Preparó dos o más borradores de una tarea o un trabajo antes de entregarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	t. Discutió ideas de las lecturas o cursos con otros fuera de las clases (estudiantes, miembros de la familia, compañeros de trabajo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Trabajó en un informe o proyecto que requería la integración de ideas o información de distintas fuentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	u. Tuvo conversaciones serias con estudiantes de una raza u origen étnico distinto al suyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Incluyó perspectivas diversas (diferentes razas, religiones, géneros, creencias políticas, etc.) en las discusiones en clase o en los trabajos escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	v. Tuvo conversaciones serias con estudiantes que difieren mucho de usted en términos de sus creencias religiosas, creencias políticas o valores personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Llegó a clase sin haber acabado las lecturas o tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 Durante este año académico actual, ¿cuánto han enfatizado sus cursos las siguientes actividades mentales?				
g. Trabajo con otros estudiantes en proyectos durante la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Muchi- simo	Bast- ante	Algo	Muy Poco
h. Se reunió con compañeros fuera de clase para preparar las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a. Memorizar hechos, ideas o métodos de los cursos y lecturas para repetirlos básicamente en la misma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Integró conceptos o ideas de diferentes cursos al completar los proyectos o durante las discusiones en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. Analizar los elementos básicos de una idea, experiencia o teoría (por ejemplo, examinar un caso en particular o cierta situación a fondo teniendo en consideración sus componentes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Ayudó como tutor o enseñar a otros estudiantes (por pago o trabajo voluntario)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. Sintetizar y organizar ideas, información o experiencias en interpretaciones y relaciones nuevas y más complejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Participó en un proyecto de base comunitaria (tal como aprendizaje en servicio) como parte de una clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. Tomar decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos (por ejemplo, examinar la manera como otros han acumulado e interpretado la información y evaluar la solidez de sus conclusiones)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Utilizó medios electrónicos (listas cibernéticas, grupos de conversación, Internet, mensajes instantáneos, etc.) para discutir o completar una tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. Aplicar teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Utilizó el correo electrónico ("e-mail") para comunicarse con el instructor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
n. Discutió las calificaciones o tareas con el instructor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
o. Habló sobre los planes de su carrera profesional con un profesor o consejero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
p. Discutió ideas sobre sus lecturas o las clases, con profesores fuera del salón de clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
q. Recibió respuesta por escrito u oral pronta del profesor sobre su rendimiento académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

^{3 2} Items 1 to 28 used with permission from The College Student Report, National Survey of student Engagement, Copyright 2001-12 The Trustees of Indiana University. National Survey of Student Engagement, Indiana University, 1900 East Tenth Street, Suite 419, Bloomington, IN 47406-7512. nse@indiana.edu. www.nsse.iub.edu

3 Durante el actual *año académico* aproximadamente ¿Cuántas lecturas y escritos ha hecho?

a. Número de libros de texto, libros o lecturas extensas asignados

<input type="checkbox"/>				
Ninguno	1-4	5-10	11-20	Más de 20

b. Número de libros leídos por su propia cuenta (que no fueron asignados en clase) para el disfrute personal o para el enriquecimiento académico

<input type="checkbox"/>				
Ninguno	1-4	5-10	11-20	Más de 20

c. Número de informes o trabajos escritos **de 20 páginas o más**

<input type="checkbox"/>				
Ninguno	1-4	5-10	11-20	Más de 20

d. Número de informes o trabajos escritos **de 5 a 19 páginas**

<input type="checkbox"/>				
Ninguno	1-4	5-10	11-20	Más de 20

e. Número de informes o trabajos escritos **de menos de 5 páginas**

<input type="checkbox"/>				
Ninguno	1-4	5-10	11-20	Más de 20

4 En una *semana típica*, ¿ cuántos conjuntos de problemas asignados resuelve usted?

	<input type="checkbox"/>					
	Ninguno	1-2	3-4	5-6	Más de 6	

a. Número de conjuntos de problemas que le toman **más** de una hora para resolver

<input type="checkbox"/>				
	1-2	3-4	5-6	Más de 6

b. Número de conjuntos de problemas que le toman **menos** de una hora para resolver

<input type="checkbox"/>				
	1-2	3-4	5-6	Más de 6

5 Marque la casilla que mejor represente la magnitud en que sus exámenes lo estimularon al mejor desempeño de su trabajo, durante el actual año académico.

Muy Poco	<input type="checkbox"/>	Muchísimo						
	1	2	3	4	5	6	7	

6 Durante el actual año académico, ¿aproximadamente con que frecuencia ha hecho lo siguiente?

	<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca	

a. Asistió a una exhibición de arte, obra teatral, danza, musical, concierto u otra presentación artística

<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca

b. Hizo ejercicio o participó en actividades de acondicionamiento físico

<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca

c. Participo en actividades para desarrollar su espiritualidad (adoración, meditación, oración, etc.)

<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca

d. Examino los puntos fuertes y débiles de su propio punto de vista sobre un tema o problema

<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca

e. Intentó entender mejor el punto de vista de otra persona imaginando como le parece un problema a esa persona según su perspectiva

<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca

f. Aprendió algo que cambio la manera como entiende un problema o concepto

<input type="checkbox"/>				
	Con mucha frecuencia	Con frecuencia	A veces	Nunca

7 ¿Cuáles de las siguientes actividades ha hecho o piensa hacer antes de graduarse de su institución?

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No pienso hacerla	No he decidido

a. Practica, internado, experiencia de campo, experiencia cooperativa o asignatura clínica

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

b. Servicio comunitario o trabajo voluntario

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

c. Participar en una comunidad de aprendizaje o en cualquier otro programa formal en el cual grupos de estudiantes toman dos o más clases juntos

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

d. Trabajar en un proyecto de investigación con un profesor aparte de la clase o de los requisitos del programa de estudios

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

e. Tomar un curso de idioma extranjero

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

f. Estudiar en el extranjero

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

g. Realizar estudios independientes o una especialización diseñada por usted mismo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

h. Experiencia de culminación de los estudios (curso comprensivo, tesis, proyecto de cuarto año, Examen comprensivo, etc.)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La he hecho	Pienso hacerla	No he decidido

8 Marque la casilla que mejor representa la calidad de sus relaciones con otras personas en su institución:

a. Relaciones con **otros estudiantes**

Poco amistosas, Sin apoyo, Sentido de aislamiento	<input type="checkbox"/>	Amistosas, De apoyo, Sentido de pertenencia						
	1	2	3	4	5	6	7	

b. Relaciones con **los profesores**

Son inaccesibles, Poco serviciales, Indiferentes	<input type="checkbox"/>	Son accesibles, Serviciales, Comprensivos						
	1	2	3	4	5	6	7	

c. Relaciones con **el personal administrativo y de oficinas**

Son poco serviciales, Desconsiderados, Inflexibles	<input type="checkbox"/>	Son serviciales Considerados Flexibles						
	1	2	3	4	5	6	7	

9 En una semana típica de 7 días ¿aproximadamente cuántas horas dedica a las siguientes actividades? Número de horas semanales.

a. Prepararse para clase (estudiando, leyendo, escribiendo, haciendo taras, analizando datos, ensayando y otras actividades académicas)

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

b. Trabajar con remuneración **dentro del campus**

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

c. Trabajar con remuneración **fuera del campus**

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

d. Participar en actividades cocurriculares (organizaciones, publicaciones del campus, gobierno estudiantil, hermandad femenina, deportes interuniversitarios o dentro de la misma institución, etc.)

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

e. Relajarse y socializar (ver televisión, asistir a fiestas, etc.)

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

f. Cuidar de dependientes a su cargo que viven con usted (padres, hijos, cónyuge, etc.)

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

g. Ir a clases y volver (manejaando, caminado, etc.)

0 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 horas por semana

10 ¿Hasta qué punto enfatiza lo siguiente su institución?

	Much- isimo ▼	Bast- ante ▼	Algo ▼	Muy Poco ▼
a. Utilizar cantidades considerables de tiempo para estudiar y hacer trabajos académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Suministrar el apoyo que usted necesita para tener éxito académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fomentar el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ayudarle a enfrentar las responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Suministrar el apoyo que usted necesita para crecer socialmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Asistir a eventos y actividades en el campus (conferencias especiales, presentaciones culturales, eventos deportivos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Utilizar las computadoras para las tareas académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 ¿En qué medida su experiencia en esta institución ha contribuido al desarrollo de sus conocimientos y destrezas y a su desarrollo personal en las siguientes áreas?

	Much- isimo ▼	Bast- ante ▼	Algo ▼	Muy Poco ▼
a. Adquirir una educación general amplia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Adquirir conocimientos y destrezas relacionadas con el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Escribir claramente y efectivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Hablar claramente y efectivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Pensar en forma crítica y analítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Analizar problemas cuantitativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Utilizar tecnología de computación e informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Trabajar efectivamente con otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Votar en las elecciones locales, estatales o nacionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Aprender efectivamente por cuenta propia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Entenderse a sí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Entender a personas de distintas razas y procedencias étnicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Resolver problemas complejos del mundo real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Desarrollar un código personal de valores y ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Contribuir al bienestar de la comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Desarrollar un sentido más profundo de su espiritualidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 En general, ¿Cómo evaluaría la calidad de la consejería académica que recibió en la institución?

Excelente

Buena

Regular

Mala

13 ¿Cómo evaluaría toda su experiencia educativa en esta institución?

Excelente

Buena

Regular

Mala

14 Si pudiera comenzar de nuevo, ¿estudiaría en la misma institución en la que estudia actualmente?

Definitivamente si

Probablemente si

Definitivamente no

Probablemente no

15 Escriba el año correspondiente a su nacimiento

1	9		
---	---	--	--

16 Genero

Masculino Femenino

17 ¿Es usted estudiante internacional o extranjero?

Si No

18 ¿A qué grupo racial o étnico pertenece? (marque solamente uno)

Comunidades negras o afrocolombianos

Indígenas

Raizales

ROM

Blancos

Mestizos

Otro

Prefiero no responder

19 ¿Cuál es su clasificación actual en la universidad?

Estudiante de primer año Cuarto año

Segundo año Sin clasificar

Tercer año

20 ¿Comenzó sus estudios en esta universidad o en otro lugar?

Comencé aquí Comencé en otro lugar

21 Desde que termino la secundaria, ¿a cuál de las siguientes instituciones ha asistido, aparte de la institución en la que actualmente se encuentra? (Marque todas las que apliquen.)

Institución Técnica

Institución Tecnológica

Universidad

Ninguna

Otra

22 ¿Cómo está matriculado actualmente?

Tiempo completo Menos del tiempo completo

23 ¿Es miembro de algún club de estudiantes, o algún grupo cultural representativo de la Institución?

Si No

24 ¿Es usted estudiante atleta de algún equipo patrocinado por la institución?

Si No (Pase a la pregunta 25)

¿En cuál(es) equipo(s) deportivo(s) participó (p.ej., fútbol, natación, etc.)? Por favor, conteste en el espacio que sigue

25 ¿En cuál de los siguientes rangos se ubica su promedio acumulado en esta institución?

4.6 - 5.0 3.1 - 3.5 1.6 - 2.0

4.1 - 4.5 2.6 - 3.0 1.1 - 1.5 0.0 - 0.5

3.6 - 4.0 2.1 - 2.5 0.6 - 1.0

26 ¿Cuál de las siguientes opciones mejor describe el lugar donde usted vive ahora mientras asiste a la universidad?

Residencia universitaria u otro alojamiento dentro del campus

Residencia de los padres u otro familiar (casa, apartamento, etc.) a una distancia que se pueda ir caminando a la universidad

Residencia de los padres u otro familiar (casa, apartamento, etc.) a una distancia que requiera moverse en carro para la universidad

Residencia privada (casa, apartamento, estudio), por la cual se paga alquiler

Ninguna de las anteriores

27 ¿Cuál es el nivel de educación más alto que completaron sus padres?

Padre	Madre	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No termino la secundaria
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se graduó de la secundaria
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Asistió a una institución técnica, pero no se graduó
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se graduó como Técnico
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Asistió a una institución tecnológica pero no se graduó
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se graduó como Tecnólogo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Asistió a la universidad pero no se graduó
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recibió el título de profesional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recibió el título de especialista
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recibió el título de magister o un MBA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recibió el título de doctorado

28 Por favor escriba el nombre de la carrera que está estudiando

a. Nombre de la carrera:

b. Si está haciendo o piensa hacer una doble titulación, escriba el nombre de la segunda opción

c. Escriba el nombre de la Institución

¡GRACIAS POR COMPARTIR SUS OPINIONES!

Después de completar el cuestionario, le agradeceremos que lo coloque en el sobre adjunto y la deposite en cualquier buzón del Servicio de Correos de los Estados Unidos. ¿Tiene preguntas o comentarios? Comuníquese con nosotros a las siguientes direcciones: Natinal Survey of Student Engagement, Indiana University, 1900 East Tenth Street, Suite 419, Bloomington, IN 47406-7512 o nsse@indiana.edu o www.nsse.iub.edu.

Anexo B. Cartas de invitación a las IES

Chía, Marzo de 2012

Doctor (a)
XXX
 Vicerrector (a)
 Universidad XXX

Respetado Dr. Xxxx:

Reciba un cordial saludo.

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana adelanta la investigación “*Compromiso estudiantil y desempeño académico universitario: comprobando el vínculo*”, financiada por la Dirección de Investigaciones de nuestra Institución. El estudio tiene la finalidad de seguir aportando a la construcción de conocimiento acerca de la retención o éxito académico a partir del estudio de la relación entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de los estudiantes universitarios colombianos.

Por otra parte los hallazgos de esta investigación, constituyen un aporte para las Instituciones de Educación Superior interesadas en mejorar sus tasas de graduación ya que permiten obtener una visión, desde la perspectiva de los estudiantes, del tipo de experiencia educativa que se ofrece y del papel que están cumpliendo los docentes y el personal administrativo en la creación de espacios para involucrar activamente al estudiante en su proyecto académico. En este orden de ideas, los investigadores consideran que los resultados del estudio pueden aportar de manera significativa a estos procesos en su Universidad.

Para nosotros es importante contar con la participación de su Universidad. Por lo tanto, si contamos con su autorización, quisiéramos aplicar un instrumento a estudiantes de las Facultades de X. Dicho instrumento es la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (*National Survey of Student Engagement.- NSSE*), diseñada por la Universidad de Indiana. La Encuesta se ha adaptado al contexto colombiano y su aplicación, avalada por esa Universidad, permitirá establecer la relación entre las distintas variables que inciden en el compromiso académico de los estudiantes y por ende en sus probabilidades de graduación.

La participación de su Institución es de carácter voluntaria y se garantiza confidencialidad en el manejo de la información. Una vez se haya elaborado un consolidado con la información que dé cumplimiento a los objetivos de la investigación, éste será socializado con su Institución oportunamente.

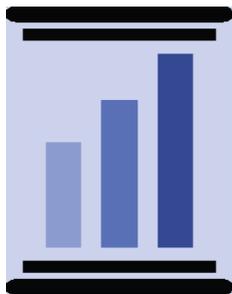
Si usted desea ampliar la información sobre este proyecto, podrá dirigir sus inquietudes al siguiente correo: clelia.pineda@unisabana.edu.co o comunicarse a los siguientes teléfonos en la Facultad de Educación: 861-5555 ext. 2245-2241.

Cordialmente,

CLELIA PINEDA BAÉZ (PhD)
clelia.pineda@unisabana.edu.co
 Investigadora Principal

CIRO PARRA MORENO (PhD)
ciro.parra@unisabana.edu.co
 Decano de la Facultad de Educación

Anexo C. Consentimiento informado para estudiantes



Encuesta Nacional de Participación Estudiantil 2012

Cuestionario para el Estudiante Universitario

Estimado estudiante,

Lo convocamos a participar en un estudio acerca de sus experiencias universitarias. Para ello lo invitamos a diligenciar el cuestionario: “Encuesta Nacional de Participación Estudiantil” que será empleado por su institución, en cooperación con la Universidad de La Sabana, para mejorar las experiencias que se ofrecen a los estudiantes a nivel de pregrado. Este cuestionario ha sido empleado en varias instituciones en el mundo y ha sido respondido por cientos de estudiantes a quienes se les pregunta por cómo emplean su tiempo libre, lo que consideran que ha sido beneficioso de sus clases, y sobre su interacción con docentes y con otros estudiantes. Completar el cuestionario toma aproximadamente 15 minutos. Su participación es voluntaria y si decide no responderlo, esta decisión no tendrá castigo alguno, ni representará la pérdida de los beneficios a los que tiene derecho. La información se manejará de forma confidencial y su nombre no aparecerá en los reportes de los datos.

Si usted tiene alguna pregunta, no dude en consultar a la persona encargada de aplicar el cuestionario o envíe un correo a: javier.bermudez@unisabana.edu.co

Si usted desea participar marque la casilla y proceda a leer cada ítem y señalar la respuesta que considere pertinente para su caso.

Si deseo participar No deseo participar

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!