

COMPROMISO ESTUDIANTIL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO COLOMBIANO

[Student Engagement and Academic Performance
in the Colombian University Context]

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Pineda-Báez, Clelia (clelia.pineda@unisabana.edu.co)
Bermúdez-Aponte, José-Javier (javier.bermudez@unisabana.edu.co)
Rubiano-Bello, Ángela (angela.rubiano@unisabana.edu.co)
Pava-García, Natalia (nataliapaga@unisabana.edu.co)
Suárez-García, Rodrigo (andres.suarez@unisabana.edu.co)
Cruz-Becerra, Fabián (fabiancrbe@unisabana.edu.co)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

Despite the increase in Latin America of Higher Education coverage, grave dropout problems persist that question the role of educational experiences to foster students' academic engagement. This study was carried out in Colombia and sought to establish the relationship between the five benchmarks that compose academic engagement and the academic performance of a group of Colombian university students. The transversal and correlational study used the Spanish version of the National Survey of Student Engagement (NSSE) that measures students' level of participation in five dimensions: Academic challenge, active and collaborative learning, student-faculty interaction, enriching educational experiences, and supportive campus environment and its relationship to academic performance. The findings of 1906 students from 7 universities indicate that there are statistically significant, but weak correlations between the items that compose the benchmarks and students' academic performance, which lead to reflect upon key aspects to strengthen the education experiences offered to university students.

Keywords

Student dropout, retention, higher education, student engagement, academic performance, NSSE, academic challenge, active and collaborative learning, student-faculty interaction, enriching educational experiences, and supportive campus environment.

Resumen

A pesar de la ampliación de la cobertura en la educación superior latinoamericana, persisten graves problemas de deserción que llevan a cuestionar el papel de las experiencias educativas en el fomento del compromiso académico de los estudiantes. Esta investigación se realizó en Colombia y buscó determinar la relación que existe entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de un grupo de universitarios colombianos. El estudio transversal y correlacional empleó la versión en español de la encuesta *National Survey of Student Engagement* (NSSE) que mide el nivel de participación de los estudiantes en cinco dimensiones: reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional. Los hallazgos de 1906 estudiantes de 7 universidades señalan que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, entre los índices del compromiso estudiantil y el promedio académico, y conducen a reflexionar sobre aspectos claves para el fortalecimiento de las experiencias educativas que se ofrecen al universitario.

Descriptores

Deserción estudiantil, abandono escolar, retención, educación superior, compromiso estudiantil, desempeño académico, NSSE, reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras, apoyo institucional.

La educación terciaria en América Latina registró un crecimiento superior al 40% en cobertura bruta en la década de 2000 a 2010 (Bellei, 2013) lo cual ha representado un avance notorio en la ampliación de oportunidades de formación para los jóvenes latinoamericanos. Con el incremento de recursos estatales, apoyos para el sostenimiento de los estudiantes y mayores expectativas personales y familiares, países como Chile, Argentina y Brasil, entre otros, han logrado incrementar la posibilidad de ingreso de sus estudiantes al nivel terciario. Empero, aún se observan marcadas diferencias entre la población más adinerada y aquellos que han sido frecuentemente marginados del sistema educativo superior (Castillo & Cabezas, 2010). En Colombia es notorio también el aumento en la cobertura para el mismo nivel. Según el más reciente reporte del SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, 2013) la tasa de cobertura pasó de 27% en el 2004 a 42,4% en el 2012. Este panorama aunque alentador, no implica necesariamente que los procesos de formación sean de la más alta calidad por cuanto aún persisten problemas de permanencia y se registra una notoria tasa de fracaso y abandono escolar cercana al 45% (Guzmán et al., 2009). Se podría inferir entonces que las políticas educativas en Colombia, al igual que en otros países de la región, se han enfocado prioritariamente en el incremento de la cobertura y han soslayado la cualificación de la experiencia educativa de los jóvenes. Las falencias en dicha cualificación inciden de manera directa en el abandono escolar lo cual acarrea consecuencias negativas para el desarrollo del país, su participación en procesos globales e inclusive impacta la persona del estudiante y su entorno familiar.

En aras de examinar el fenómeno de deserción universitaria en Latinoamérica, se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones que han mostrado la

asociación del abandono escolar con factores como: carencia de recursos económicos,

errada selección vocacional, falencias en las habilidades académicas relacionadas con la lectura crítica, la escritura y el empleo del pensamiento lógico matemático, barreras de adaptación social, desapego de la institución, inmadurez del estudiante, reducida participación de la familia y falta de compromiso estudiantil (Osorio, Bolancé & Castillo, 2012; García & Muñoz, 2011; Universidad Nacional de Colombia, 2011; Guzmán et al., 2009; Sánchez, Navarro & García, 2009; Rojas, 2008; Fajardo, Ibáñez & Saad, 2007; Pinto, Durán, Pérez, Reverón & Rodríguez, 2007; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2006).

De los factores enumerados, el compromiso estudiantil ha sido el menos explorado en el contexto latinoamericano con excepción de algunos estudios realizados en México (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2011) y Puerto Rico (Baldaguez, 2010). Este concepto proviene de abordajes teóricos e investigativos realizados por 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. 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 avances cognitivos significativos. Por consiguiente, el estudiante desarrolla un alto nivel de compromiso con su proyecto académico si la institución le ofrece experiencias educativas enriquecedoras, con propósitos claros que lo estimulen intelectual, social y afectivamente. Carini, Kuh y Klein (2006) señalan que ese acto de compromiso contribuye a la construcción de los cimientos para el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para 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 ese tipo de experiencias, desarrollarán hábitos que favorecerán su capacidad para el

aprendizaje a lo largo de la vida y el éxito en su desempeño profesional y personal.

El estudio del compromiso estudiantil se ha operacionalizado en un instrumento diseñado por la Universidad de Indiana denominado National Survey of Student Engagement aplicado de manera sistemática desde el año 2000 en aproximadamente 1500 instituciones de educación superior en Estados Unidos y Canadá y que ha proporcionado información clave para la cualificación de la experiencia educativa que se ofrece a los estudiantes en esos contextos. La validez y confiabilidad de la encuesta se ha demostrado en diversos estudios (National Survey of Student Engagement, 2012a; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008; Pike, 2006) e incluye una versión en español que ha sido empleada hasta el momento en México, Puerto Rico y España.

El instrumento mide el grado de participación del estudiante en actividades promovidas por la institución y que la literatura ha señalado como esenciales para el fortalecimiento del compromiso, la generación de un sentido de membresía con la universidad y el robustecimiento de procesos académicos y sociales. Esas actividades se agrupan en cinco grandes dimensiones denominadas índices de referencia (benchmarks) y examinan el nivel de 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, los diversos apoyos que ofrecen las instituciones para la integración académica y social del estudiante y la propuesta de experiencias enriquecedoras; es decir, de oportunidades para potenciar diferentes áreas de crecimiento intelectual, cognitivo y social (National Survey of Student Engagement, 2012b).

Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo general fue determinar la relación entre los cinco índices del compromiso estudiantil medidos por el NSSE

y el desempeño académico de un grupo de universitarios colombianos. De manera puntual la investigación propuso:

1. Determinar la relación entre el reto académico implícito en las actividades propuestas por las universidades y el desempeño de los estudiantes.
2. Especificar la relación entre el aprendizaje colaborativo-activo y el desempeño académico de un grupo de estudiantes universitarios colombianos.
3. Estimar la relación entre la interacción con docentes y personal administrativo y el desempeño académico de los estudiantes.
4. Examinar la relación que existe entre la naturaleza de las experiencias educativas con el desempeño académico.
5. Establecer la relación entre el desempeño académico de los estudiantes y los mecanismos de apoyo institucional.

Si bien la ampliación de la cobertura y la matrícula ha sido evidente en Colombia, también es marcada la necesidad de indagar acerca de lo que vienen adelantando las instituciones en aras de robustecer el compromiso de los estudiantes con su proyecto académico y elevar así las tasas de graduación. El estudio recaba información sobre la posible conexión entre aspectos centrales para el éxito académico y social de un estudiante, alerta sobre áreas que demandan atención y ofrece orientaciones para el direccionamiento de las experiencias educativas que se proponen en las instituciones de educación superior.

Marco Teórico

La presente investigación se basa en la propuesta de Kuh et al., (2005) y Pascarella y Terenzini (2005), quienes proponen que el compromiso estudiantil se relaciona con el tiempo y energía que los estudiantes invierten en la realización de actividades educativas dentro y fuera del aula, y se asocia con las políticas y prácticas de la institución para fomentar la participación de los alumnos en

los programas y servicios que ofrece. Desde esta perspectiva, se asume que el compromiso se fortalece en la medida en que la institución diseñe y organice oportunidades de aprendizaje para estimular al estudiante a invertir mayor esfuerzo y dedicación en la realización de sus tareas cognitivas y en su 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 que involucran 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 continuación se describen los cinco índices de referencia que componen el compromiso estudiantil:

Reto Académico

Alude a que las actividades que se proponen deben estar orientadas 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 más autónomos. 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; Bonner, 2010). 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 sus saberes, 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 colaborativos facilita el intercambio de saberes y favorece el dominio de los contenidos de las asignaturas.

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 desarrollo cognitivo y social del estudiante (Pascarella & Terenzini, 2005; Astin, 1993). 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). 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).

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 aplicarlos 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 niveles económicos y sociales o de diferente raza o etnia que ofrecen al estudiante nuevas oportunidades de conocer otras visiones, formas de pensamiento y conocimientos que son interiorizados y empleados en diferentes contextos. Se asume entonces que 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.

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). Dichos programas generalmente se clasifican en apoyos académicos, financieros, atención psicológica y gestión universitaria.

Metodología

El estudio se inscribe en una perspectiva cuantitativa transversal y correlacional. Se trata de una investigación transversal puesto que se focalizó en un grupo de participantes en un período específico, más puntualmente estudiantes activos de programas presenciales de pregrado de 7 universidades colombianas con acreditación institucional de alta calidad matriculados en el segundo semestre académico del año 2012. La condición de acreditación de alta calidad es otorgada por el Ministerio de Educación de Colombia a aquellas instituciones que se distinguen por su excelencia, tradición, resultados positivos e impacto y reconocimiento social. Se propuso la condición de acreditación porque se asume que es un reconocimiento otorgado a instituciones que cuentan con una trayectoria en programas diseñados para confrontar el fenómeno de la deserción, y por consiguiente era de interés examinar las prácticas del compromiso estudiantil que privilegian, y que se pueden emular, así como aquellas que aún requieren desarrollo. Es una investigación correlacional pues su objetivo fue determinar el grado de asociación entre el compromiso estudiantil, medido por los ítems que componen los 5 índices de referencia de la NSSE, y el promedio académico acumulado auto reportado por cada estudiante.

Muestra

Se convocó a 21 universidades públicas y privadas de Colombia que contaban con acreditación de alta calidad para formar parte del estudio, de las cuales 7 aceptaron participar de manera voluntaria. Se seleccionó una muestra aleatoria de 3999 estudiantes de 26 programas académicos de pregrado. El número de estudiantes seleccionados contempló una sobre muestra de 5% para cubrir las posibles pérdidas por rechazo o por

ausencia de los alumnos en el momento de la recolección de datos.

Instrumento

La información se acopió por medio de la versión en español 2012 de la NSSE [2]. Este instrumento, validado a nivel internacional (Carini et al., 2006), está compuesto por preguntas de selección múltiple que examinan la frecuencia de participación de los estudiantes en actividades que representan buenas prácticas educativas. Se compone de 106 ítems en total, de los cuales 42 corresponden a los 5 índices de referencia (*benchmarks*) que integran el compromiso estudiantil, 20 están relacionados con aspectos sociodemográficos, 2 indagan por la satisfacción sobre la experiencia universitaria y 41 son ítems adicionales que exploran el tipo y nivel de compromiso.

La encuesta también incluye un ítem en el que el estudiante reporta su promedio acumulado y que en la presente investigación se empleó como medida del desempeño académico. Cabe recordar que este es un concepto dinámico y multicausal que se especifica con un valor atribuido al logro del estudiante. Con frecuencia, para establecer el nivel de desempeño académico, se apela a valoraciones cuantitativas que reflejan el logro en las tareas académicas y que se emplean para el análisis de la aprobación o pérdida de materias, aspectos que están estrechamente relacionados con el éxito académico y la deserción (Garbanzo 2007; Vélez & Roa, 2005; Pérez, Ramón & Sánchez, 2000). Los promedios acumulados, como medidas que certifican el logro alcanzado, son indicadores precisos y accesibles para valorar el desempeño de un estudiante.

Datos recolectados por medio de entrevistas focales, pruebas cognitivas y otros tipos de análisis, han demostrado altos índices de validez y confiabilidad tanto para los ítems individuales como para la totalidad del NSSE (Kuh, 2009). El reporte más reciente de confiabilidad (National Survey of Student Engagement, 2013) incluye alpha Cronbachs

que oscilan entre .77 y .89 para una muestra de estudiantes de primer año en Estados Unidos y alpha Cronbachs entre .78 y .90 para estudiantes de último año en el mismo país. Todas las pruebas relacionadas con validez de constructo, validez concurrente, validez predictiva, la capacidad para discriminar entre grupos, y las pruebas de confiabilidad se encuentran recopiladas en un portafolio psicométrico (National Survey of Student Engagement, 2014). En México, la versión en español se ha aplicado desde el año 2009, con resultados consistentes (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2012) y en España un estudio demostró que “las propiedades psicométricas del cuestionario son similares a las del cuestionario original” (Vieira, Vidal & Barrio, 2007, p. 344). Para el caso de Colombia, el equipo investigador realizó modificaciones al lenguaje empleado en la versión en español del instrumento. Dichos ajustes contaron con el aval de la Universidad de Indiana. Luego, se realizó un pilotaje con 86 estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad de La Sabana, a quienes se entrevistó para conocer sus percepciones sobre la claridad de las preguntas y del lenguaje empleado. Con base en sus respuestas se hicieron pequeños ajustes a algunas expresiones de acuerdo con su uso en nuestro contexto. La encuesta incluye un apartado para el consentimiento informado en el que se garantiza al estudiante la protección de su identidad y se garantiza el carácter voluntario de su participación.

Procedimiento

Los representantes legales de las 21 universidades que contaban con acreditación institucional de alta calidad recibieron una carta de invitación para participar en el estudio. Del grupo de 21 universidades, 10 respondieron de manera positiva a la invitación, pero más adelante 3 de ellas declinaron por aspectos administrativos o razones de otra índole. En total, 7 universidades formaron parte del estudio, 3 de carácter privado y 4 públicas. Con cada una de ellas se llevó a cabo un proceso permanente de comunicación virtual y telefónica para

coordinar los momentos y espacios para la aplicación del instrumento. Los miembros del equipo de investigación asistieron a los sitios que dispuso cada institución para la aplicación del cuestionario impreso. La recolección de información se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2012. Una vez tabulados los datos, se procedió a realizar análisis estadístico con el apoyo del paquete SPSS.

Resultados

La encuesta fue respondida de manera voluntaria por 1906 estudiantes que correspondió al 47,7% de la muestra total. De ese grupo, el 54,4% eran hombres y 45,6% mujeres. Con respecto a la nacionalidad, un 95,17% eran colombianos y el restante 4,83% extranjeros. En su gran mayoría, los estudiantes afirmaron pertenecer a grupos mestizos (76,3%), blanco (19,3%) y en menor proporción a grupos étnicos minoritarios como raizal (0,5%) y rom (0,4%), que son comunidades étnicas colombianas. La edad promedio de los estudiantes fue 21,80 años, con una desviación estándar de 3,03. Un

54,8% de los estudiantes señaló pertenecer a los 5 primeros semestres de sus carreras mientras que el restante 45,2% se ubicó del semestre 6 al 12 de su proyecto académico. Con respecto al programa al cual pertenecían los estudiantes, 27,1% eran de Medicina, 13,1% de Ingeniería Industrial, 7,7% de Administración de Negocios, 6,3% de Ingeniería Mecánica. El restante grupo pertenecía a otras ramas de la Ingeniería, la Administración y a Ciencias Humanas.

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. Los hallazgos muestran que todas las correlaciones 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 uno 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 (Tabla 1).

Tabla 1. 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).

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

En los resultados de la correlación entre cada pregunta del índice de referencia 'reto académico', que examina las experiencias encaminadas a estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender y el promedio académico, se observan asociaciones significativas aunque débiles, para casi todas las preguntas excepto para: 'número de informes o trabajos escritos de 20 páginas o más' y 'número de informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas' (tabla 2).

Tabla 2. Correlación de cada ítem de la dimensión: ‘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 de 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).

En cuanto a las variables asociadas al ‘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, la tabla 3 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.

Tabla 3. Correlación de cada ítem de la dimensión: ‘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 significante al nivel 0,05 (bilateral).

La ‘interacción con docentes y personal administrativo’ indaga la frecuencia con que el estudiante discute sus tareas y calificaciones con su profesor, su diálogo acerca de planes profesionales con miembros de la facultad y su interacción con los integrantes de la comunidad académica. Los coeficientes de correlación entre las preguntas de esta dimensión y el promedio académico son significativos aunque bajos (Tabla 4).

Tabla 4. Correlación de cada ítem de la dimensión: ‘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 significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En cuanto a la agrupación ‘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 su experiencia, se puede observar en la tabla 5 que de las 11 preguntas, sólo 5 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 5. Correlación de cada ítem de la dimensión: 'Experiencias educativas enriquecedoras' con promedio académico

		Promedio académico acumulado (R)
Experiencias educativas enriquecedoras	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 conversaciones serias con estudiantes de un origen étnico diferente al suyo	Correlación de Spearman	,021
	Sig. (bilateral)	,357
	N	1875
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)

El último conjunto de ítems se agrupa bajo la denominación 'apoyo institucional' y 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. Similar a lo observado con las anteriores dimensiones, las correlaciones entre las preguntas y el promedio académico son

significativas pero débiles, excepto para los ítems: ‘énfasis en el apoyo para crecer socialmente’ y el ‘énfasis en el apoyo para enfrentar responsabilidades no académicas’ (Tabla 6).

Tabla 6. Correlación de cada ítem de la dimensión: ‘Apoyo institucional’ y 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 significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Conclusiones y Discusión

La aplicación de la NSSE por primera vez en el contexto colombiano tuvo como objetivo establecer la relación entre los cinco índices del compromiso de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico medido con el auto reporte de su promedio acumulado. Los resultados indican que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, para todas las áreas que mide la encuesta, lo cual guarda estrecha similitud con los hallazgos del estudio de Carini et al. (2006) acerca del compromiso estudiantil y su relación con el aprendizaje.

En cuanto a la correlación entre el promedio académico y todos los ítems que componen el índice de referencia ‘reto académico’ se puede asegurar que 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. Si se parte del supuesto que el reto académico involucra proponer experiencias que estimulan la construcción de conocimiento para comunicarlo, ello exige que la institución promueva de manera sistemática la formación de competencias escriturales en los estudiantes más allá de la tradicional elaboración de monografías o tesis. Cabría entonces profundizar sobre el tipo de prácticas escriturales que propone la universidad colombiana y sobre la competencia de los profesores y su habilidad para orientar a los estudiantes. Resultaría paradójico esperar una alta producción escrita de los alumnos cuando la difusión de la producción académica por parte de los profesores es escasa. 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. De hecho una de las graves

preocupaciones de las universidades colombianas es el moderado crecimiento en el número de publicaciones científicas en revistas especializadas a nivel mundial (Salazar, Lucio, López & Aguado, 2013).

Las correlaciones de los ítems de la dimensión ‘aprendizaje activo y colaborativo’ también fueron estadísticamente significativas aunque débiles. Este resultado enfatiza la relevancia del trabajo entre pares, lo cual redundaría en posibilidades de construcción colectiva de conocimiento, en generación de espacios para la resolución de dudas, y posiblemente en debates que permiten disipar inquietudes relacionadas con las temáticas que se abordan en clase. Es crucial entonces seguir potenciando el rol del estudiante como protagonista y agente de su proceso educativo y estimular la creación de espacios que propendan por relaciones de igualdad y espontaneidad como sugieren García et al. (citados por Pineda & Pedraza, 2011). Para fortalecer ese papel también se requieren orientaciones sobre los roles y responsabilidades que debe asumir cada estudiante dentro de su equipo de trabajo.

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 el diálogo con profesores podría estar vinculado al logro académico. Sin embargo, habría que profundizar en la cantidad y calidad de ese diálogo. Al respecto, varios autores señalan que mayor será la probabilidad de persistencia y éxito académico entre más interesados se muestren los docentes en enseñar con claridad y precisión, fomentar un buen clima en el aula, conocer el bagaje de sus estudiantes e incentivar la participación en sus procesos educativos. Además, Lambert et al. (2012), Drake (2011) y Pineda (2010) coinciden en anotar que cuando los estudiantes se logran “conectar” con sus profesores como personas, es decir, cuando hay un mayor acercamiento, se genera un sentido de confianza en ellos que es determinante para su proyecto académico, y

esto es aún más relevante para quienes se caracterizan por la incertidumbre sobre su lugar en el mundo académico. A lo anterior también se aúna el papel de las relaciones triviales entre miembros de la comunidad académica puesto que ellas 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 resulta complejo hacer un seguimiento a las conversaciones informales con profesores y a su impacto en el rendimiento del estudiante (Cox, McIntosh, Terenzini, Reason & Lutovsky, 2010).

Un aspecto central del índice de referencia anterior es la participación de los estudiantes en proyectos de investigación liderados por profesores. Su asociación con el desempeño del estudiante invita a reflexionar sobre la labor docente para el fomento del espíritu investigativo y a revisar las políticas y estrategias institucionales para la formación del talento humano en este campo. La ausencia o poca participación estudiantil en investigación limita la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de la comunidad científica de países en vía de desarrollo, como es el caso de Colombia, y perpetúa la condición de los estudiantes como consumidores de conocimiento y no como potenciales productores del mismo.

Es imperativo, por consiguiente, potenciar el diálogo académico entre estudiantes y profesores y ello solo será posible en la medida en que se amplíen las oportunidades para que los alumnos se involucren en los proyectos de sus maestros. Un estudio puntual demostró el impacto de ese tipo de práctica al encontrar relaciones estadísticamente significativas, pero débiles, entre la participación en investigación con miembros del profesorado y el aprendizaje estudiantil (Byerly et al., 2007). Esto concuerda con lo que la literatura a nivel mundial señala acerca del papel que desempeña la interacción en el desarrollo de habilidades para la actividad política y social del estudiante, su bienestar físico, emocional y académico, sus

aspiraciones y su desarrollo cognitivo (Kim & Sax, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Lau, 2003; Kuh & Hu, 2001; Astin, 1993).

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 redundará en el reconocimiento de sí mismo y de los saberes de otros. Si la frecuencia de diálogo con estudiantes de diferentes condiciones es escasa, ello evidenciaría un trabajo débil de inclusión, lo cual condicionaría el propósito de construir una nación más participativa, equitativa y justa. Las investigaciones de Harper (2009) y Kuh (2008) señalan 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 este sentido, habría que examinar con mayor detenimiento la oferta de las universidades para que los estudiantes participen en programas y actividades que impriman un acrecentado dinamismo a su experiencia educativa, que los enriquezca no solo académica, sino social y culturalmente. Los hallazgos también invitan a reflexionar sobre 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).

En este 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, 2011). Esto, a la vez se revierte en un mayor compromiso universitario e involucra al estudiante en experiencias que fomentan su sentido de corresponsabilidad social. Así mismo, 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 la participación del estudiante en proyectos institucionales al interior de la universidad de manera que su trabajo pueda reflejarse dentro de su propia comunidad. Lo anterior guarda estrecha relación con los planteamientos de Gargallo, Almerich, Suárez-Rodríguez y García-Félix (2012), quienes ponen de relieve el énfasis en el uso de pedagogías activas, menos expositivas y centradas en el aprendizaje. Esto se traduce en que el estímulo del compromiso académico y social dentro y fuera del aula de clase está condicionado por el empleo de metodologías focalizadas en el aprendiz.

Otro aspecto que llama la atención es la conexión entre el desempeño académico y el uso de los medios electrónicos para discutir o completar una tarea. Esto puede explicarse por el acrecentado uso de tecnologías, el internet y

las opciones que ofrece la Web 2.0 con sus diversas redes sociales que se emplean 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 cualificación profesional.

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. Al parecer, se estimula la calidad de las relaciones con los miembros de la comunidad académica y se promueven espacios que inciden en la socialización entre los actores de la institución. Empero, surge la inquietud acerca de cómo se presentan esas relaciones con miembros de comunidades culturales, étnicas o sociales diversas.

No se pueden soslayar sin embargo, algunas limitaciones de la investigación. En primer lugar se esperaba una mayor participación de las universidades a las que se convocó, pero muy pocas respondieron y por consiguiente el tamaño de la muestra se redujo. De otra parte, en algunas instituciones se presentaron problemas de orden público en las fechas programadas para la aplicación de la encuesta, lo que también limitó el número de participantes. Además, aunque la encuesta se responde en un tiempo prudente y ofrece una primera aproximación al estudio del compromiso, es indispensable apelar a métodos cualitativos que permitan profundizar sobre la experiencia del estudiante universitario y de otros miembros de su

comunidad. Por último, 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, y que por consiguiente, requieren atención especializada. Esto es particularmente importante para las poblaciones con alta vulnerabilidad, es decir, para aquellas que presentan 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, la presente investigación hace un llamado al estudio del compromiso académico de los estudiantes en situación de vulnerabilidad para focalizar aún más las acciones de apoyo.

Referencias

- Astin, A. (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. *New Agenda Series*, 6(1), 1-44.
- Baldaguez, J. (2010). *Encuesta Nacional sobre el Compromiso Estudiantil 2008*. Universidad de Puerto Rico en Humacao, Humacao, Puerto Rico.
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO-PRELAC.
- 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.
- 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.
- Byerly, A., Chang, M., Chopp, R., Fix, S., Jaquette, J., Kuh, G.,... Wheatley, S. (2007). *Student learning and faculty research: Connecting teaching and scholarship*. A Teagle Foundation white Paper. American Council of Learned Societies. Recuperado de http://www.acls.org/uploadedfiles/publications/programs/acls-teagle_teacher_scholar_white_paper.pdf
- 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
- 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, 9-36.
- Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes de primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 43-76.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Cox, B., McIntosh, K., Terenzini, P., Reason, R. & Lutovsky, 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
- Drake, R. G. (2011). Why should faculty be involved in supplemental instruction?. *College Teaching*, 59(4), 135-141. doi:10.1080/87567555.2011.586656.
- 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.
- 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, 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
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 59-76.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. & García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18(2), art.1. doi: [10.7203/relieve.18.2.2000](https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.2000)
- 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*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Instituto Tecnológico de Monterrey (2011). *Informe institucional de resultados de la Encuesta de Participación Estudiantil en México*. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/NSSE/pdfs/Rejees11.pdf>
- Instituto Tecnológico de Monterrey (2012). *4to informe institucional de resultados de la*

- Encuesta de Participación Estudiantil en México*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/NSSE/pdfs/Repe12.pdf>
- Kim, Y. & Sax, L. (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., Dillon, M. & Christy, S. (2008). The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review*, 27, 221-233.
- Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-17.
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 3(33), 10-17.
- Kuh, G. & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates. (2005). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lambert, A., Rocconi, L., Ribera, A., Miller, A. & Dong, Y. (2012, June). Faculty lend a helping hand to student success: Measuring student-faculty interactions. Paper presented at the *Association for Institutional Research 2012 Annual Conference*. Recuperado de <http://cpr.iub.edu/uploads/Faculty%20Lend%20a%20Helping%20Hand%20to%20Student%20Success%20Measuring%20Student-Faculty%20Interactions.pdf>.
- Lau, L. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124(1), 126-136.
- McCormick, A. (2011). It's about time: What to make of reported declines in how much college students study. *Liberal Education*, 97(1), 30-39.
- National Survey of Student Engagement. (2013). *NSSE 2013. Engagement indicators. Internal consistency statistics by class level*. Recuperado de http://nsse.iub.edu/2013_institutional_report/pdf/EI%20Intercorrelations%202013.pdf.
- National Survey of Student Engagement. (2014). *NSSE's Commitment to data*. Recuperado de http://nsse.iub.edu/html/psychometric_portfolio.cfm.
- National Survey of Student Engagement. (2012a). *Psychometric portfolio*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Recuperado de http://nsse.iub.edu/links/data_quality_2012.
- National Survey of Student Engagement. (2012b). *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.
- National Survey of Student Engagement. (2005). *Exploring different dimensions of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- 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.

- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. (2006). The convergent and discriminant validity of NSSE scalelet scores. *Journal of College Student Development*, 47(5), 551-564.
- 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.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de La Sabana.
- 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.
- Pozo, M. & García, B. (2006). El portafolio del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- 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://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/123>.
- Salazar, M., Lucio, D., López, W. & Aguado, E. (2013). *Informe sobre la producción científica en Colombia en revistas iberoamericanas de acceso abierto en redalyc.org, 2005-2011*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- 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.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2013). *Estadísticas de educación superior*. Subdirección de Desarrollo Sectorial. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_resumen.xls
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- 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*, 8(2), 74-82.
- Vieira, M., Vidal, J. & Barrio, S. (2007). Una herramienta de evaluación para comparar la experiencia académica de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 327-350.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.

NOTAS

- [1] Proyecto “Compromiso estudiantil y desempeño académico: comprobando el vínculo” realizado por el grupo Educación y Educadores de la Facultad de Educación y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana. Código EDUMSC-23-2011.
- [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.nse.iub.edu
-

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Pineda-Báez, Clelia (clelia.pineda@unisabana.edu.co). PhD en Educación de SIU-Carbondale, Estados Unidos. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Colombia. Es la autora de contacto para este artículo. Sus estudios se han centrado en la deserción y retención estudiantil universitaria, la calidad de la educación, procesos de alfabetización en inglés y la educación virtual. Dirección postal: Campus Puente del Común. Km 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. [Buscar otros artículos de esta autora en](#)

[Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#) 

Bermúdez-Aponte, José-Javier (javier.bermudez@unisabana.edu.co). Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Ha estudiado el tema de la calidad de la educación y la deserción estudiantil. Dirección postal: Campus Puente del Común. Km 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. [Buscar otros artículos de este autor en Google Académico / Find other articles by this author](#)

[in Scholar Google](#) 

Rubiano-Bello, Ángela (angela.rubiano@unisabana.edu.co). Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Ha investigado sobre modelos pedagógicos, educación inclusiva e innovación educativa. Dirección postal: Campus Puente del Común. Km 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. [Buscar otros artículos de esta autora en Google Académico / Find other articles by this](#)

[author in Scholar Google](#) 

Pava-García, Natalia (nataliapaga@unisabana.edu.co). Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Ha investigado sobre modelos pedagógicos y competencias ciudadanas. Dirección postal: Campus Puente del Común. Km 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. [Buscar otros artículos](#)

[de esta autora en Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#) 

Suárez-García, Rodrigo (andres.suarez@unisabana.edu.co). Se desempeña como Jefe de Éxito Académico, unidad encargada de la orientación de programas para el apoyo del estudiante en la Universidad de La Sabana. Dirección postal: Campus Puente del Común. Km 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia.

Cruz-Becerra, Fabián (fabiancrbe@unisabana.edu.co). Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Ha estudiado el tema de deserción escolar. Dirección postal: Campus Puente del Común. Km 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia. [Buscar otros artículos de este autor en Google](#)

[Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#) 

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Pineda-Báez, Clelia; Bermúdez-Aponte, José-Javier; Rubiano-Bello, Ángela; Pava-García, Natalia; Suárez-García, Rodrigo & Cruz-Becerra, Fabián (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. <i>RELIEVE</i> , v. 20 (2), art. 3. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4238
Title / Título	Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. [<i>Student Engagement and Academic Performance in the Colombian University Context</i>].
Authors / Autores	Pineda-Báez, Clelia; Bermúdez-Aponte, José-Javier; Rubiano-Bello, Ángela; Pava-García, Natalia; Suárez-García, Rodrigo & Cruz-Becerra, Fabián
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 20 n. 2
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	Reception Date: 2014 May 03; Approval Date: 2014 October 14. Publication Date: 2014 October 15
Abstract / Resumen	<p><i>Despite the increase in Latin America of Higher Education coverage, grave dropout problems persist that question the role of educational experiences to foster students' academic engagement. This study was carried out in Colombia and sought to establish the relationship between the five benchmarks that compose academic engagement and the academic performance of a group of Colombian university students. The transversal and correlational study used the Spanish version of the National Survey of Student Engagement (NSSE) that measures students' level of participation in five dimensions: Academic challenge, active and collaborative learning, student-faculty interaction, enriching educational experiences, and supportive campus environment and its relationship to academic performance. The findings of 1906 students from 7 universities indicate that there are statistically significant, but weak correlations between the items that compose the benchmarks and students' academic performance, which lead to reflect upon key aspects to strengthen the education experiences offered to university students.</i></p> <p>A pesar de la ampliación de la cobertura en la educación superior latinoamericana, persisten graves problemas de deserción que llevan a cuestionar el papel de las experiencias educativas en el fomento del compromiso académico de los estudiantes. Esta investigación se realizó en Colombia y buscó determinar la relación que existe entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de un grupo de universitarios colombianos. El estudio transversal y correlacional empleó la versión en español de la encuesta <i>National Survey of Student Engagement</i> (NSSE) que mide el nivel de participación de los estudiantes en cinco dimensiones: reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional. Los hallazgos de 1906 estudiantes de 7 universidades señalan que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, entre los índices del compromiso estudiantil y el promedio académico, y conducen a reflexionar sobre aspectos claves para el fortalecimiento de las experiencias educativas que se ofrecen al universitario.</p>
Keywords / Descriptores	<p><i>Student dropout, retention, higher education, student engagement, academic performance, NSSE, academic challenge, active and collaborative learning, student-faculty interaction, enriching educational experiences, and supportive campus environment.</i></p> <p>Deserción estudiantil, abandono escolar, retención, educación superior, compromiso estudiantil, desempeño académico, NSSE, reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras, apoyo institucional.</p>
Institution / Institución	Universidad de La Sabana (Colombia)
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)

RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).