



UNIVERSIDAD
AUSTRAL

ESCUELA
DE EDUCACIÓN

**VÍNCULO PROFESOR-ESTUDIANTE Y SU INCIDENCIA
EN EL DESARROLLO DEL COMPROMISO ACADÉMICO:
ESTUDIO DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA ARGENTINA**

Autora

Esp. María Cecilia BECCARIA

Directora

Dra. Florencia Teresita DAURA

Buenos Aires, 2019.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, doy gracias a Dios por sostenerme e iluminarme a lo largo de este maravilloso camino de estudio e intensa investigación. Gracias a la Universidad y a las autoridades de la Facultad de Comunicación, que me han brindado la oportunidad de desarrollarme intelectual y profesionalmente.

También, le agradezco a la vida por permitirme transitar este proyecto con mi gran amiga Mariángeles, con ella este trabajo fue más llevadero y ameno. Un agradecimiento especial para mi directora de tesis, la Dra. Florencia Daura, quien ha sabido guiarme con excelencia, precisión y generosidad a lo largo de esta tesis.

Agradezco a mis hijos María Eugenia e Ignacio, y a mi marido. Todos supieron acompañarme de diversas formas, aportando su tiempo y paciencia, y facilitándome el espacio necesario para enfocarme en los estudios. Gracias a mis padres que siempre me apoyaron y me inculcaron el valor del esfuerzo y la entrega para lograr mis metas.

Este trabajo es el resultado de varios años de esfuerzo, estudio y dedicación. Agradezco a todos los que de alguna manera, directa e indirectamente, me han sostenido y acompañado. Familiares, amigos, compañeros de maestría y de trabajo, alumnos y profesores de la Universidad. Cada uno ha sido importante y fundamental para la consecución de este importante paso.

En último lugar, pero no por eso menos importante, quiero dar gracias a la Virgen María Auxiliadora, ella ha sido y será mi luz, mi guía y mi compañía. Este es un proyecto que recordaré por siempre; me ha permitido aprender, pero por sobre todo, me ha permitido conocer a personas maravillosas que ya se han hecho parte de mi vida. Desde lo más profundo de mi ser, gracias.

ÍNDICE

Índice de abreviaturas	5
Índice de tablas	6
Índice de figuras	7
Introducción	8
Primera parte. Marco teórico	15
Capítulo 1. Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo	16
1.1. La educación, diálogo de subjetividades	16
1.2. Educación y personalización	19
1.2.1. Personalización vs. customización	22
1.3. La educación como vínculo interpersonal	26
1.4. El vínculo docente-estudiante	29
1.4.1. La orientación educativa	32
1.4.2. El asesoramiento académico personal	34
Capítulo 2. El compromiso académico	36
2.1. Breve análisis de la deserción en el nivel superior	36
2.2. Deserción y retención	39
2.3. El <i>engagement</i> : ¿involucramiento, implicación o compromiso?	42
2.4. El compromiso académico	44
2.4.1. Aportaciones desde la teoría del <i>engagement</i>	46
2.4.1.1. Dimensiones del <i>engagement</i>	49
2.5. Modelo conceptual de Vincent Tinto sobre la persistencia universitaria	51
2.6. Presencia docente	54
2.7. Estilos de compromiso académico	56
2.8. Persistencia del estudiante universitario	58
Capítulo 3. Compromiso, adolescencia y universidad	62
3.1. El compromiso en entornos presenciales	63
3.1.1. El estudiante universitario	64
3.1.2. La etapa adolescente	65
3.1.3. Generación Y y Generación Z	67
3.1.4. Modernidad líquida	69
3.1.5. Tecnologías digitales	72
3.1.6. Perfil socioeconómico	73

3.2. Involucrar al estudiante	73
3.2.1. Motivación	74
3.2.2. Confianza	78
3.2.3. Empatía	81
3.2.4. Los modelos mentales	83
3.3. El profesor universitario	87
3.3.1. Caracterización	88
Capítulo 4. La presencia social en la experiencia educativa	93
4.1. El modelo <i>Community of Inquiry</i> (CoI)	93
4.2. El elemento “presencia social” en el modelo CoI	96
4.3. La categoría “dimensión afectiva”	96
4.3.1. La educación afectiva y emocional	97
4.3.2. La inteligencia interpersonal	98
4.3.3. La inteligencia emocional	99
4.3.4. El desarrollo de competencias emocionales	101
4.3.4.1. El concepto de competencia	101
4.3.4.2. Competencias específicas y genéricas	102
4.3.4.3. Competencias emocionales, déficit de las universidades	103
4.4. La categoría “comunicación abierta”	105
4.4.1. Distancia transaccional	108
4.4.2. El diálogo pedagógico	109
4.4.3. Tipos de diálogo	110
4.5. La categoría “cohesión de grupo”	112
4.5.1. Creación de comunidad	112
4.5.2. Comunidades <i>on</i> y <i>offline</i>	114
Segunda parte. Diseño metodológico	118
Capítulo 5. Diseño de la investigación	119
5.1. Objetivos de la investigación	119
5.2. El método	120
5.2.1. La teoría fundamentada	122
5.3. Población y muestra	123
5.3.1. Submuestra A	124
5.3.2. Submuestra B	125

5.4. Las técnicas o instrumentos de recolección de datos	127
5.4.1. El grupo focal o de discusión	127
5.4.2. Cuestionario	128
Capítulo 6. Resultados de la aplicación de los instrumentos. Análisis y discusión	130
6.1. Análisis de los grupos focales	132
6.1.1. Dimensión afectiva	132
6.1.2. Comunicación abierta	137
6.1.3. Cohesión de grupo	141
6.2. Análisis de los cuestionarios	146
6.2.1. Dimensión afectiva	147
6.2.2. Comunicación abierta	150
6.2.3. Cohesión de grupo	154
6.3. Triangulación múltiple	158
6.3.1. Triangulación intramétodo	159
6.3.1.1. Vínculo profesor- estudiante	163
6.3.1.2. Presencia/cercanía docente	165
6.3.1.3. Diálogo	167
6.3.1.4. Confianza	170
6.3.1.5. Compromiso	179
6.4. Categorización resultante y categoría central	180
Conclusiones	184
Referencias bibliográficas	191
Anexos	204
Anexo 1. Protocolo y guion de grupos focales	205
Anexo 2. Protocolo y posiciones de cuestionarios	207
Anexos 3 y 4. Transcripción de los datos recolectados	213

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

APA	<i>American Psychological Association</i>
CAQDAS	Computer-Aided Qualitative Data Analysis
CoI	<i>Community of Inquiry</i>
DP	Documento primario
ECA	Espiral del compromiso activo
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
ESI	<i>Emotional Social Intelligence</i>
GF	Grupo focal
HEFCE	<i>Higher Education Funding Council for England</i>
NSSE	<i>National Survey of Student Engagement</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PS	Presencia social
RAE	Real Academia Española
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1	Tensiones presentes en el concepto de personalización educativa	23
Tabla N° 2	Extremos de las categorías del compromiso académico	45
Tabla N° 3	Dimensiones del compromiso académico	46
Tabla N° 4	Etapas del modelo de Tinto	52
Tabla N° 5	Los tipos de motivación en la teoría de Pérez López con ejemplos	75
Tabla N° 6	Motivación: elementos de las tres perspectivas	77
Tabla N° 7	Descripción de los cuadrantes o áreas de pensamiento	86
Tabla N° 8	Valores del profesor universitario	89
Tabla N° 9	Características de los tres tipos de elementos descriptos en el modelo CoI	94
Tabla N° 10	Elementos del concepto de comunidad	113
Tabla N° 11	Sinopsis de autores y categorizaciones incluidas en el marco teórico	117
Tabla N° 12	Detalle de la submuestra A	125
Tabla N° 13	Detalle de la submuestra B	126
Tabla N° 14	Codificación axial a partir de los grupos focales	145
Tabla N° 15	Codificación axial a partir del análisis de los cuestionarios	158
Tabla N° 16	Codificación axial unificada (grupos focales y cuestionarios)	160
Tabla N° 17	Codificación selectiva	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1	Modelo tipológico de estilos de compromiso	57
Figura N° 2	Edad de los alumnos de la universidad estudiada	65
Figura N° 3	Características de la etapa adolescente	67
Figura N° 4	Alcances de la tarea del profesor universitario	90
Figura N° 5	Modelo CoI (<i>Community of Inquiry</i>)	94
Figura N° 6	Tipos de diálogo	111
Figura N° 7	Codificación axial de la “dimensión afectiva” en grupos focales	137
Figura N° 8	Codificación axial de la “comunicación abierta” en grupos focales	140
Figura N° 9	Codificación axial de la “cohesión de grupo” en grupos focales	145
Figura N° 10	Codificación axial de la categoría “dimensión afectiva” en cuestionarios	149
Figura N° 11	Codificación axial de la categoría “comunicación abierta” en cuestionarios	154
Figura N° 12	Codificación axial de la categoría “cohesión de grupo” en cuestionarios	157
Figura N° 13	Vínculo profesor-estudiante	165
Figura N° 14	Presencia/cercanía docente	166
Figura N° 15	Predisposición – Disponibilidad	167
Figura N° 16	Diálogo – Presencia dialógica – Escucha	168
Figura N° 17	Empatía	170
Figura N° 18	Confianza	172
Figura N° 19	Exigencia	175
Figura N° 20	Motivación	176
Figura N° 21	Tipología de la “confianza”	178
Figura N° 22	Compromiso	179
Figura N° 23	Condicionantes del compromiso	180
Figura N° 24	Codificación selectiva. Proceso del compromiso activo	181
Figura N° 25	Codificación selectiva. Componentes del compromiso activo	181
Figura N° 26	Espiral del compromiso activo	182

INTRODUCCIÓN

¿Quién más que ese director de orquesta podría enseñar concretamente las trampas del error, de la ilusión, del conocimiento reductor o mutilado en un diálogo permanente con el alumno? ¿Quién más podría, si no es en el intercambio comprensivo, enseñar la comprensión humana? ¿Quién más podría incitar concretamente, alentando y estimulando, a afrontar las incertidumbres? ¿Quién más, en su humanismo activo, podría incitar a ser humano?

(Morin, 2015, p. 136)

El presente trabajo se propone explorar la incidencia de las relaciones interpersonales en el compromiso académico en el nivel superior. Aspira a integrarse al corpus textual analítico del vínculo profesor-estudiante, en su multidimensionalidad, que da cuenta de un vasto y fecundo terreno de indagación, e intenta aportar, además, al no menos extendido campo de estudio del compromiso académico en la educación superior universitaria. En virtud de ello, adelantamos al lector que la originalidad del planteo posiblemente esté dada por la combinación de ambas categorías y la profundización de los diferentes vectores de análisis derivados de este abordaje.

La problematización del compromiso o involucramiento estudiantil ha sido y continúa siendo un eje de estudio relevante, aunque conviva hoy con una visión reduccionista de la educación, que la sitúa como técnica -cuasi mecánica- de transmisión de las tendencias de época en materia de pensamiento y modos de vida. Una labor en la que las mediaciones aparentan estar en el centro de la escena. Didácticas, dispositivos, estrategias, marketing: todo un andamiaje que sostiene el quehacer educativo, pero relega a la periferia a las personas y sus vínculos, que por momentos ven difuminados sus alcances.

Partiendo de la idea de que las relaciones interpersonales influyen en el desarrollo académico del estudiante universitario, nos apoyamos en los estudios desarrollados por Garrison, Anderson y Archer (2000) autores introductorios del modelo *Community of Inquiry* (CoI) o comunidad de investigación. Estos destacan que el propósito de una experiencia educativa -ya sea en línea, cara a cara o una combinación de ambas- es su estructuración para el logro de resultados de aprendizaje definidos. En educación superior, concretamente, la creación de comunidad a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales se presenta como una necesidad vital y un factor de peso en el desarrollo del compromiso académico. Asimismo, constituye un elemento central para la producción de conocimientos propia de este nivel educativo.

Garrison y Anderson (2003) proporcionan así un marco para el aprendizaje colaborativo y muestran la existencia de tres elementos que intervienen en un proceso formativo y que son fundamentales para su progresión exitosa: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. Estas tres esferas y su superposición componen la experiencia educativa y proporcionan una estructura para comprender la dinámica de un aprendizaje profundo y significativo.

La constitución de comunidades de aprendizaje es una necesidad emergente en el contexto de la educación superior en la actualidad. En líneas generales, diversos estudios confirman que la presencia docente y la presencia social tienen una influencia percibida significativa en la presencia cognitiva; y que, a su vez, la presencia docente también afecta la presencia social (Garrison, Cleveland-Innes y Fung, 2010). Estos resultados avalan el papel clave que la presencia docente tiene en la creación de comunidad y, por lo tanto, en el desarrollo del compromiso académico.

Para Yepes y Aranguren (2006) las instituciones pueden convertirse en comunidades y es deseable que así sea. Si no hay comunidad en una institución, por más organizada y compleja que sea, “no tiene verdadero carácter de institución humana” (Yepes y Aranguren, 2006, p. 186). Ahora bien, una institución se convierte en comunidad recién cuando las personas se afirman de manera recíproca, se comunican mediante un doble movimiento de dar y recibir, de compartir y poner en común. De este modo, podemos afirmar que la esencia de la comunidad es la interpersonalidad.

Es un imperativo que la enseñanza universitaria se amolde al nuevo escenario y afronte los desafíos derivados de la complejidad y el dinamismo de las sociedades actuales, reorientándose hacia un enfoque que promueva la participación creciente de los estudiantes como miembros de un proceso interactivo de aprendizaje. El enfoque aludido reconoce el rol activo del alumno, su autonomía y capacidad para gestionar su propia formación, y en este contexto se recorta quizás como demanda central que las instituciones faciliten el progresivo involucramiento con el propio aprendizaje, mediante la autorregulación y el control de motivaciones, emociones y comportamientos (Parada Contreras y Pérez Villalobo, 2013). Todo ello, con vistas a fortalecer los lazos entre los diferentes actores educativos y mejorar así su implicación y desempeño.

Como sabemos, las características de esta posmodernidad, también llamada modernidad líquida o tardía, fueron enunciadas por diferentes pensadores, destacándose entre ellas la exacerbación del presente, la instalación del individualismo y el consumismo (Lipovetzky, 2002), el debilitamiento de los vínculos humanos y la solidaridad (Bauman,

2017), el desencanto por el mundo, la progresiva fragmentación y atomización social (Han, 2010), la hiperconexión e hiperinformación que componen una cibercultura y abren paso a una inteligencia colectiva (Lévy, 1997). Para Castells (2009) existe un desacople cultural-tecnológico entre el sistema educativo y sus actuales usuarios. De ahí la necesidad de adecuar instituciones y normas a la cultura y tecnologías de nuestro tiempo, pues estas van creando, de manera progresiva, un nuevo ambiente humano, impregnando de manera transversal todos los sectores de la sociedad, digitalizando los vínculos, transformando hábitos y costumbres y penetrando el ceñido entramado social.

Brunner (2009) advierte que lo difícil para las instituciones universitarias en el presente es abordar el metacambio, esto es: “el cambio en las maneras en que la situación está cambiando” (Bauman, 1997, en Brunner, 2009, p. 92), aludiendo entre otros factores a la mutación espacio-temporal derivada de las tecnologías digitales e Internet. Esto forma parte del entorno turbulento e inestable en el que se desenvuelven hoy las instituciones de educación superior. Es claro que en nuestros días el avance tecnológico posibilita que los agentes actúen dejando el cuerpo atrás. Mientras que las acciones tradicionales están signadas por la presencia física durante el intervalo de tiempo en que se desarrollan, “el orden digital provoca una creciente descorporalización del mundo. Hoy hay cada vez menos comunicación entre cuerpos” (Han, 2017, p. 70), como parte de una red de relaciones virtuales en la que el cibernauta es el verdadero protagonista, posicionándose como prosumidor y actor comunicativo en un escenario ubicuo (Islas-Carmona, 2008).

Lo cierto es que las sociedades actuales experimentan cambios, independientemente del sentido en el que las tecnologías se utilicen (Sancho, 1997) y que las relaciones se construyen en un entorno distal en el que personas, instrumentos y objetos pueden estar físicamente alejados unos de otros (Echeverría, 1998). Así, nuevos contextos formativos surgen y evolucionan a partir de la red de redes y el desarrollo tecnológico. En concreto y al calor de la tradicional educación a distancia se ha gestado la denominada educación en línea, que viene a transformar las relaciones preestablecidas entre profesores y alumnos. Esta modalidad pedagógica concilia la presencia virtual (aunque, en todos los casos, real) con los beneficios que la ubicuidad y la asincronía ofrecen en el entramado de la cultura digital, liberándonos del imperativo de la coincidencia en tiempo y espacio físicos, y simplificando un acceso amplio y en igualdad de oportunidades a la formación superior universitaria.

Más allá de este nuevo contexto, somos conscientes de que la educación no debe restringirse a la mera transmisión de información, sino abrirse a la persona y a la relación

intersubjetiva. Es precisamente este carácter relacional lo que le permite ser un instrumento de progresiva personalización de cada uno de los actores intervinientes en una intervención formativa. Desde una perspectiva antropológica, se entiende como una vía de creciente humanización tanto del educando como del educador. Porque todo acto educativo es un acto de comunicación, de interpersonalidad; y es en el marco de esta relación entre personas que la educación cobra sentido, puesto que adquiere un carácter convivencial y comunitario.

Es un hecho incuestionable que el alumno necesita, para alcanzar la plenitud de su desarrollo, establecer lazos profundos y auténticos, tanto con sus profesores como con sus pares. Ahora bien, para que los vínculos se estrechen y fructifiquen deben asentarse en la aceptación del otro y en su valoración. Sobre esta base, procede un desarrollo emocional y afectivo que gravita fuertemente en los aprendizajes. González Simancas (1992) afirma que la educación puede ser entendida como autodesarrollo, como una autotarea ayudada, una misión conjunta basada en la comunicación interpersonal. Una labor que exige la concurrencia de ambos, profesor y estudiante, sobre la base de una intencionalidad expresa y manifiesta, es decir, de un compromiso libremente asumido. De este modo, ambos avanzan en la vía de su mayor perfección, del despliegue de sus potencialidades, mediante un crecimiento abarcativo de todas sus dimensiones personales.

Aquí se condensa el enfoque preliminar adoptado para nuestro trabajo, que entiende la educación como un compromiso de ambas partes. Sin ello, tal como lo predice Naval (1994), se reduciría a palabras, informaría una objetividad de conocimiento a la que deberían adaptarse las acciones subjetivas del aprendizaje. Por el contrario, la enseñanza debe abrirse a la persona, a la relación intersubjetiva. Sin esta predisposición, enfatizamos, el proceso educativo no puede llevarse a cabo.

En este punto aparece en escena la noción medular que recorre transversalmente nuestro trabajo: el compromiso académico. Desde una perspectiva relacional, lo entendemos como un constructo multidimensional, que engloba el vínculo docente-alumno. Daura (2015) plantea que el compromiso puede incrementarse en la institución educativa en la medida en que se conozcan los objetivos a lograr y las expectativas de cada uno de los agentes. Por su parte, Tinto (2012) afirma que, si los alumnos están conectados y unidos a sus pares, docentes y a la universidad misma, tendrán mayores chances de concretar un recorrido académico de forma armónica y comprometida. No obstante, la teoría del compromiso involucra numerosos factores, que enumeraremos en

el capítulo específico. De acuerdo con lo remarcado por el autor, cuanto más comprometido esté el estudiante académica y socialmente en las actividades de clase, tanto más probable será el éxito en su carrera (Tinto, 2012). La esfera social y el apoyo emocional, por un lado, y la esfera cognitiva, por el otro, a través de los aprendizajes producidos, tienen notoria incidencia en su desempeño. De ahí que la universidad deba motivarlo, aconsejarlo, guiarlo y orientarlo, además de brindarle los conocimientos específicos de su profesión.

Como se deduce de las ideas expuestas anteriormente, el compromiso académico tiene una vinculación directa con la empatía, la confianza y la motivación, y esta última, a su vez, con el interés, estado psicológico que involucra una reacción afectiva y una especial atención hacia determinados objetos, eventos o ideas (Renninger, Hidi y Krapp, 1992, en Eccles y Wigfield, 2002). Estos son elementos decisivos a la hora de hablar del compromiso académico, puesto que son los motores que impulsan al estudiante y permiten su involucramiento con la carrera, sus pares y la institución educativa a la que pertenece.

Llegados a esta instancia, confirmamos que nuestro trabajo encuentra su origen en un interrogante puntual que despierta interés investigativo y que se resume en la siguiente pregunta: ¿cómo afectan las relaciones interpersonales el desarrollo del compromiso académico en estudiantes universitarios? Esta cuestión nos orienta en la formulación de la anticipación de sentido que sirve de guía a nuestro estudio: las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos de una universidad privada argentina, de acuerdo con las percepciones de estos últimos, afectan el desarrollo de su compromiso académico.

De la pregunta inicial y la anticipación de sentido planteadas, surge el objetivo general de esta investigación: indagar cómo las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes afectan el desarrollo del compromiso académico, desde la perspectiva de los primeros y en el contexto de una carrera presencial de grado y un ciclo de complementación curricular con modalidad virtual, dictados en una universidad privada argentina.

Asimismo, de este objetivo central se desprenden cuatro específicos:

- Profundizar el estudio de las relaciones interpersonales y del compromiso académico en el ámbito de la educación superior universitaria.
- Explorar, desde la perspectiva del estudiante, la multidimensionalidad del constructo compromiso académico y enlazarlo con las características de las relaciones profesor-

alumno mantenidas en el ámbito de dos unidades académicas de una universidad privada, situada en la provincia de Buenos Aires (Argentina).

- Analizar factores comunes y diferenciales surgidos de las modalidades educativas propias -presencial y a distancia o en línea-, de las dos carreras impartidas por la universidad privada-, en lo que respecta al compromiso académico.

Partiendo de la premisa de que las relaciones interpersonales influyen en el desarrollo académico del estudiante universitario, consideramos pertinente orientar la indagación hacia el elemento “presencia social” del modelo CoI, anteriormente mencionado. En él enfocamos nuestro trabajo, a través de una metodología cualitativa, de naturaleza exploratorio-descriptiva y encuadrada en un estudio de caso. El análisis se concreta desde la teoría fundamentada, enmarcado en una investigación de tipo hermenéutico-interpretativo.

Para ello, nos situamos desde una perspectiva fenomenológica, con el fin de analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), que se encuentra conformado por dos submuestras: la submuestra A, compuesta por 46 estudiantes de grado de una licenciatura, con ingreso comprendido entre los años 2013 y 2017 inclusive, pertenecientes a los cuatro años de la carrera, con una edad promedio de 19,5 años y residentes en la zona de influencia de la universidad estudiada. Y la submuestra B conformada por 436 participaciones de estudiantes de un ciclo de complementación curricular, que integraron las cohortes 2015; 2016 y 2017, a través de 27 cursos desarrollados durante 2016 y 2017, que poseen una edad promedio de 38 años y residen en Argentina y países de Iberoamérica. Ambas submuestras se extraen de una casa de estudios de nivel superior, privada y no confesional, ubicada en la provincia de Buenos Aires (Argentina). La recolección de datos se realizó a través de cuestionarios mixtos administrados a través del campus virtual, relevándose solo las posiciones cualitativas -de manera consistente con la índole de nuestra investigación-, y entrevistas de grupo focal guionadas de forma *ad hoc*. Las precisiones de diseño y trazado se encuentran a disposición del lector en el capítulo metodológico.

El desarrollo global del trabajo se divide en dos partes. La primera de ellas, de extensión conceptual y documentación del estado del arte, está compuesta por cuatro capítulos. En el capítulo 1 profundizamos en las características y dinámicas propias de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. En el segundo, nos aproximamos a la teoría del compromiso académico desde diferentes autores y enfoques, detallando su

estructura y sus componentes. En el capítulo 3, exclusivo de cada autora, abordamos, por una parte, los aspectos sociales y generacionales del estudiante universitario en entornos presenciales tradicionales, ligados al compromiso, la empatía, la motivación y la confianza y, por la otra, las implicancias de las nuevas tecnologías en la educación superior y sus efectos en el vínculo profesor-estudiante. Finalmente, en el cuarto capítulo, nos introducimos de pleno en el modelo CoI e indagamos en el componente “presencia social”, introduciendo la creación de comunidad como un factor de incidencia en el proceso del compromiso académico.

La segunda parte se estructura en dos capítulos. En el primero de ellos presentamos el diseño de la investigación, con el detalle exhaustivo de los objetivos prefijados y la metodología utilizada. En el siguiente, procedemos a la presentación de los resultados -y posterior análisis intrametodológico- y a su interpretación y discusión. Adelantamos aquí al lector la emergencia de una categoría nuclear como resultado del proceso hermenéutico, que podemos considerar un aporte inédito al estudio del compromiso académico.

Por último, en el apartado destinado a conclusiones intentamos retomar las categorías expuestas en el desarrollo y sintetizar las principales líneas obtenidas, así como también exponer algunas limitaciones e implicaciones de nuestro trabajo, que podrían ser de utilidad para estudios futuros.

Vale destacar que esta investigación está realizada íntegramente en coautoría, a excepción de un capítulo diferencial del marco teórico -identificado con el número 3-, que contiene una versión particular de cada autora. Estamos convencidas de que esta triangulación metodológica suma valor al producto final y posibilita expandir los objetivos prefijados en una labor de mayor envergadura y consistencia.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. Las relaciones interpersonales en el ámbito educativo¹

En este primer capítulo, iniciamos el recorrido teórico de nuestro trabajo avanzando en la definición de algunos conceptos centrales. Consideramos que su carácter de relación interpersonal es lo que permite a la educación ser instrumento de progresiva personalización de cada uno de los actores intervinientes en el acto educativo. Comenzamos, pues, definiendo la educación desde una perspectiva antropológica, entendiéndola como vía de creciente humanización personal, concretamente nos referimos a las personas del educando y del educador.

A lo largo de estas páginas, la educación como vínculo y su sentido de misión nos introducen en el abordaje de la orientación educativa y del asesoramiento académico personal como pilares de la actividad docente en el ámbito universitario.

Como se verá más adelante, todo ello compone un cuerpo de estudio que atraviesa también la teoría del *engagement* o compromiso académico, constituyendo, pues, un primer eslabón ineludible para su abordaje y comprensión.

1.1. La educación, diálogo de subjetividades

Educar, del latín *educere*, significa “sacar fuera”, desplegar lo que está en potencia. Desde una perspectiva personalista, Palau (2007) destaca que en el pensamiento wojtiliano la educación es una actividad propia de las personas y que su objeto es lo que naturalmente le es dado al hombre. Ésta es, pues, la materia prima susceptible de ser modelada por la acción pedagógica, a partir de una inserción en la temporalidad histórica y en un ámbito particular en los que se cristalizará el propio transcurrir vital.

Si apelamos a la etimología, la mayoría de los autores coincide en lo que las raíces del término *educación* nos sugieren: un proceso por el cual el ser humano se desarrolla, orientándose hacia la mayor perfección en la propia línea de su ser (Quiles, 2005). En este sentido, la educación es, por un lado, progresión, crecimiento o vía hacia la plenitud de las capacidades y, por otra, ayuda y guía recibidas durante esa trayectoria.

Distinguimos con Quiles (2005) dos extremos de la educación en tanto desarrollo: un punto de partida, que es la persona humana y su imperfección o menor perfección; y un punto de llegada, la misma persona y su menor imperfección o mayor perfección.

¹ Capítulo elaborado en coautoría con Mariángeles Castro Sánchez (2019 b).

Desde una perspectiva sociológica, Durkheim (1996, en Bernal, Altarejos, Rodríguez, Naval y Castillo, 2009) precisa que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, y que tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad en su conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Si, tal cual lo advierte Barrio Maestre (2005), nos hallamos hoy en un contexto deseducativo, en el que los docentes pierden la convicción de que hay formas esencialmente preferibles de ejercer como persona humana, esta actitud relativista propia del escepticismo cultural reinante torna la misión educativa una empresa de imposible cumplimiento. Porque, hoy y siempre, la educación encierra en sí un compromiso con la verdad.

Desde lo antropológico, la persona presenta un sustrato que hace posible la educación: es un ser de proyectos, un ser que se expresa en pasado y futuro y que tiene una visión, un horizonte de porvenir. Su manera de relacionarse con ese plan que traza para su propia existencia es una apertura expuesta como indeterminación. El futuro se nos presenta a manera de espacio contingente, quedando a expensas de nuestra libertad y autodeterminación, y el proyecto asumido llegará a convertirse, a fuerza de las sucesivas decisiones, en parte del propio ser personal. Así, el desarrollo humano, la humanización o personalización, se entiende como formación, maduración o autoapropiación. Es, en todos los casos, un proceso intencional para el que hace falta un plan, un diseño y un propósito (Barrio Maestre, 2004).

Barrio Maestre (2004) advierte que educabilidad y educandidad son dos propiedades exclusivas del ser humano, conceptualmente distintas. La educabilidad hace referencia a la capacidad de ser educado, mientras que la educandidad apunta al hecho de que siempre está educándose, en un *continuum* que no cesa y se mantiene a lo largo de la vida. El principio de educabilidad “se desmorona si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga” (Meirieu, 2001 p. 26).

Es claro, entonces, que la educación implica un proceso: es eminentemente dinámica y posee un sentido de evolución. Su sujeto, el hombre, es imperfecto en esencia y continuará siéndolo; de ahí que su condición de educabilidad nunca se agote. La

educación viene a integrarse a su ser perfectible y capaz de adquirir nuevas cualidades hasta el final de su vida (Quiles, 2005), en un ejercicio ininterrumpido.

En este orden de ideas y desde lo ontológico, un aspecto central a destacar es que el crecimiento del hombre, su despliegue vital, es siempre irrestricto. Esta cualidad se sustenta en el hecho de que no se limita a ejercer una sola actuación, sino que en cada ejercicio sus capacidades se amplían, estableciéndose una retroalimentación permanente que traza un círculo virtuoso: “cuando la acción está hecha repercute en el principio e incrementa su poder; su capacidad, la acción posible posterior es de más altura” (Polo, 1993, en Barrio Maestre J. M., 1998, p. 90).

De lo anterior se desprende que para el profesional de la educación resulta crucial saber diferenciar identidad de identificaciones, pues de ello dependerá que logre encauzar a las personas hacia su promoción sin copiar modelos preestablecidos. Porque cada hombre y cada mujer tienen y encarnan una versión particular de la cultura a la que pertenecen. Tal como lo expresa Bernal (2008), la persona “es más que una cultura concreta” (p. 142) y es la educación lo que le permite el acceso al bagaje multicultural producido por las generaciones precedentes (Barrio Maestre, 2004).

Para Savater (1997) el niño pasa por dos gestaciones. La primera, en el útero materno, que sigue determinismos biológicos, y la segunda, en la matriz social en la que se cría, por la que es sometido a múltiples determinaciones simbólicas -entre ellas, el lenguaje- y a usos, rituales y técnicas propios de su cultura.

Es por la educación que cada uno puede hacer fructificar sus talentos y capacidades, pero esto implica un principio de actividad en quien se educa, que debe responsabilizarse de sí mismo en pos de la realización de su proyecto personal (Delors, 1996). De ahí que lo decisivo sea suscitar la actividad de quien aprende. Es éste quien debe producir actos de intelección para que el aprendizaje se concrete. “la palabra no constituye más que un instrumento; el maestro es tan sólo la causa instrumental del aprendizaje del discípulo” (Millán Puelles, 1963, en Naval, 1994, p. 616).

Naval (1994) distingue educación de aprendizaje y afirma que podemos hablar de aprendizajes no educativos, en cuanto no promueven acciones en el que aprende. En tales casos, el sujeto adquiere un saber, pero no está siendo formado, educado. Una actividad de enseñanza que no promueva acciones en el que aprende no cumplirá una finalidad educativa plena. La autora remarca que la educación o formación no se resuelve en enseñanza aunque provenga y se origine en ella. Porque “una cosa es la enseñanza y otra el aprender y la educación participa de ambas pero no se resuelve en ninguna. La

adquisición formativa la realiza por sí mismo el individuo activo, pero con la colaboración de otros” (Naval, 1994, p. 618).

Por cierto, como consecuencia de la actividad de enseñar no sólo se promueve la actividad de aprender, sino que se pretende incidir en la acción del educando. Esta acción, que depara una modificación profunda del comportamiento del educando, es formación, es educación. Y nos hace comprender que la buena educación no logra productos acabados, sino que más bien potencia libertades, y es por eso que no se pueden predecir con exactitud los resultados del proceso (Bernal, 2008).

En esta línea, Delors (1996) destaca ciertas tensiones que es preciso superar, pues están en el centro de la problemática de nuestro siglo. Lo universal y lo singular es una de ellas, puesto que frente a la mundialización de la cultura, no debemos olvidar el carácter único de cada persona y su vocación para autodeterminarse, elegir su destino y realizar la plenitud de su potencial en la riqueza de sus tradiciones. Debe imponerse el concepto de una educación durante toda la vida, desde un abordaje dinamizado por la flexibilidad, la diversidad y la accesibilidad en el tiempo y el espacio, asentándose sobre cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

1.2. Educación y personalización

El concepto de persona sólo tiene sentido en la unidad propia de la condición personal, manifiesta en la totalidad. Es claro que la persona se constituye como un todo y, en virtud de esta unidad, es que el ideal de la educación personalizada reside en la integralidad. Educación integral es aquella capaz de poner unidad en todos los aspectos de la vida de un ser humano (García Hoz, 1987, en Bernardo Carrasco, 2011).

Para García Hoz (1987) el concepto de persona lleva implícita la noción de sujeto de atribución o principio de actividad. El hombre es persona desde el momento en que es concebido y, se va personalizando en la medida en que es capaz de decidir y orientar los actos de su vida. La educación personalizada ofrece ayuda para la formulación del propio proyecto personal de vida y la adquisición de la capacidad de realizarlo.

Para Bernardo Carrasco (2011) los objetivos de la educación personalizada residen en la educación del hombre para las relaciones de colaboración y la apertura a la trascendencia, a lo que está fuera de la persona misma. La personalización implica: educar a la persona, educarla como persona, educarla en su integralidad -en sus notas y

dimensiones constitutivas- y en su unicidad -en su ser peculiar, único e irrepetible-. Esto es: no cabe homogeneizar, porque no cabe la misma educación para todos.

El proceso se traduce necesariamente en una pedagogía visible, que se expresa en la predicción de rendimientos y planificaciones comunes e individuales, porque la persona humana es compleja y no se agota en esquemas rígidos. Del mismo modo, la educación es comunicación que toca una realidad interior y profunda, operando también de manera invisible. La educación personalizada es, pues, fortalecimiento de la vida interior e impulso para la expresión exterior, pues la persona humana es, a un tiempo, intimidad y apertura (García Hoz, 1987).

Para su desarrollo, se impone una actitud abierta, integradora de opuestos aparentes. De un lado, la apertura al contacto directo con la realidad observable y a los nuevos lenguajes. Se trata de un nuevo modo de conocer el mundo, en el que el hombre debe ser actor en su vida y en la comunidad. Del otro lado, la necesidad de comunicación de la persona se expresa en el establecimiento de vínculos personales, en una acción participativa y comunitaria. Es así como para García Hoz (1987) la educación deberá centrarse en la promoción y en el refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre a compartir, dar y recibir, y enriquecerse mutuamente.

Junto al aprendizaje, la convivencia se recorta como un elemento central, puesto que el proceso educativo debe generarse en la comunicación interpersonal. Está estudiado que los estudiantes que son acompañados por pares y docentes mejoran el rendimiento y refuerzan actitudes positivas. Todo ello, en un ámbito de alegría, originada en una colaboración informal entre profesores y alumnos, cordial y espontánea (García Hoz, 1987). El autor insiste en que el clima descrito debería tomarse como indicador de calidad educativa.

Por otra parte, denuncia el deterioro de esta calidad detrás de diversas fachadas, así como el falseamiento del concepto de educación, argumentando que, si bien en nuestros días hay proliferación de escuelas, no se trata de un problema de cantidad, sino de calidad. El conflicto reside justamente en que se enmascara de educación una realidad que no lo es en esencia.

¿En qué se basa el autor para sostener esta afirmación? En la evidencia de que se ofrecen contenidos diversos y estancos, pero no se forma en la comprensión, en el entendimiento pleno de la realidad. Se pone énfasis en una multiplicidad de saberes con ánimo enciclopedista, pero no se apunta al perfeccionamiento holístico e integrado de la persona humana.

El objetivo primordial debe estar dado, en todos los casos, por la formación personalizada de cada estudiante en el marco de una integración de las diversas facetas formativas en un proceso unitario. Treinta años atrás y sin tecnologías digitales, García Hoz arriesgaba que los medios de comunicación social no parecen hacer al hombre más creativo, sino que tienden más bien a superficializarlo, encuadrándolo en una actitud pasiva frente a la abundancia de información sensible. Dificultad de pensar y pereza de pensar, disimuladas por la adquisición de nuevas noticias. El hombre se convierte así en un ser dirigido por otros, que acepta ideas y utiliza las cosas sin preocuparse por comprender su sentido (García Hoz, 1987). Hay, por tanto, una dispersión radical, que impide la articulación e integración del conocimiento.

Para García Hoz (1987) esto no puede ser llamado desarrollo intelectual, pues se parte de una disgregación que no permite establecer un conocimiento relacional, contextual, base de un sistema coherente. Cabe destacar que, a partir de la irrupción y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la situación se ha complejizado de manera exponencial. Otro punto notable es que hoy somos testigos del resurgimiento del concepto de personalización, de una exaltación de la experiencia personalizada que se instala como ideal en diferentes ámbitos, promovida por una avidez de neto corte individualista.

La labor educativa, sin duda, no resulta sencilla y el autor lo admite. Porque en un proceso como el aludido no puede haber lagunas ni solapamientos. Es por esto que García Hoz (1987) propone una mixtura entre plan de estudios y actividades orientadoras y formativas, en el convencimiento de que la educación es propiamente humana cuando, comenzando por la intelectualidad, se plasma en las restantes manifestaciones de la existencia del hombre: en la capacidad de establecer un criterio válido y realista, de decidir en base a éste y de ejercitarse en hábitos operativos buenos.

No existirá, pues, verdadero conocimiento a menos que se concrete una puesta en relación de ideas, comparándolas y sistematizándolas; conociendo las cosas, pero también sus mutuas conexiones dentro de un conjunto organizado: esto posibilitará el progresivo perfeccionamiento de la propia cultura. La formación de criterios objetivos y claros para enjuiciar y valorar conceptos novedosos debe constituir uno de los pilares de la educación.

Otro aspecto de la integración para García Hoz (1987) apunta a la unidad del pensamiento científico a través del establecimiento de un sistema de objetivos en el que se incluyan la especificidad de cada una de las ciencias, lo que tienen en común con las demás y los elementos de su interacción, como aristas de un único proceso de formación

intelectual, que vaya “del pluralismo de las ciencias a la unidad del hombre” (Frankl, 1979, en García Hoz, 1987).

La educación, por su parte, debe aspirar en todo momento al desarrollo de la persona, comenzando por el desenvolvimiento de la totalidad de las potencias de la naturaleza humana: aspectos intelectuales, técnicos, estéticos, morales y espirituales. La inteligencia se sitúa en el ser personal integral. Y tiene sentido en tanto elemento de esa vida, como base y fundamento de la formación de la persona humana. Es por ello que sólo el hombre puede ser sujeto de educación.

En este orden de ideas, destacamos la creatividad como principio y fin de la educación personalizada. Y su desarrollo como criterio unificador del proceso educativo. Puesto que la creatividad cala en el relieve diferencial de la persona, sirviendo de antídoto contra la despersonalización y la masificación propias de las sociedades actuales. La creatividad exige una especial capacidad de conexión y relación, así como una actitud de apertura a lo circundante (García Hoz, 1993, en Bernardo Carrasco, 2011).

Como expresión del más profundo desarrollo humano, el hombre debe ser valorado en su dignidad personal, pues es -ante todo- un fin en sí mismo. Y debe respetarse su libertad, que existe a pesar de los condicionamientos externos. Es así como colaborar en la articulación del mundo exterior con una interioridad creativa e íntegra será la antesala del auténtico perfeccionamiento del hombre -mujer y varón- y de las sociedades en su conjunto.

1.2.1. Personalización vs. customización

Personalizar, según la Real Academia Española (RAE), es “dar carácter personal a algo”. En la actualidad, asistimos a una constante exaltación de la experiencia personal. Sibilia (2012) subraya que desde el neoliberalismo se destaca la importancia de la distinción individual y las ventajas de singularizarse como una marca. Vivimos en sociedades signadas por el individualismo, la exacerbación del carácter único de cada persona y la noción de que cada uno debe gobernar su propia vida, de ahí que servicios personalizados sean servicios a medida de los clientes individuales.

Esta personalización de ribetes individualistas dista de ser educativa. A ello se suma que el interés por personalizar las experiencias formativas se ha instalado en el escenario educativo de la mano de las tecnologías.

En 2006 la OCDE publica *Personalising Education*, respondiendo a una demanda creciente en el ámbito de las políticas educativas. En esta publicación, se sostiene que personalizar la educación supone la implicación activa de los alumnos en la fijación de sus propias metas, ideando sus planes y objetivos, y eligiendo entre diferentes formas de aprender (Leadbeater, 2006). Se distingue, además, entre una personalización superficial y otra profunda.

Una personalización superficial depararía que cada usuario fuera consultado respecto de la modalidad en una oferta tradicional, permitiéndole realizar adaptaciones modestas dentro de formatos estandarizados. Una personalización profunda, en cambio, se traduciría en participación y cocreación de valor, pues se trataría de un proceso creativo y participativo.

Paludan (2006), por su parte, enumera las tensiones presentes en el concepto de personalización educativa:

Tabla N° 1

Tensiones presentes en el concepto de personalización educativa

Vs.	
Control estricto	<i>Laissez faire</i>
Cara a cara	Informatizado
Personalización del ritmo de aprendizaje	Personalización del contenido
Elitismo	Equidad
Autonomía	Comunidad
Beneficiar al individuo	Beneficiar al mercado laboral
Reglamentación	Caída libre
Proceso dirigido por padres y alumnos	Proceso impuesto desde arriba
Público	Privado

Fuente: elaboración propia, a partir de Paludan (2006).

El autor vincula también el factor económico, cuando sostiene que existe una correlación entre las dimensiones cultural y económica. Desde una economía de mercado, el escenario será proclive al *laissez faire*, la autonomía individual y el control por parte de padres y alumnos. Sin embargo, un enfoque personalizado exige un vínculo sólido entre alumnos y docentes, modificando el esquema actual de las instituciones educativas. En un sistema personalizado, los roles de orientación y asesoramiento son más fuertes y esto constituye un desafío para los dispositivos actuales (Bentley y Miller, 2006). Es por eso que la tecnología es vista como una aliada estratégica en el nuevo escenario.

Es así como en la superficialidad, la educación personalizada toma la forma de una educación personalizada en masa, contrariando su objetivo profundo que, por el contrario, reside en estimular el desarrollo personal a través de la realización, la valoración y el

despliegue de sí. Ser considerado un actor activo, responsable y motivado, que se compromete con unos objetivos prefijados, un plan y un propósito elegido entre una extensa gama de posibilidades (Leadbeater, 2006). El autor destaca que mientras el consumismo reposa sobre las preferencias individuales, la educación es un bien esencial para la vida de las personas.

Esta categorización realizada por Leadbeater (2006) reedita argumentos de cuño garcíaoziano²: en el imperio actual de una visión reduccionista y superficial de la vida, la educación se rebaja a una manifestación externa, pasando por alto los necesarios procesos interiores de reflexión y valoración de lo aprendido. En torno a este principio, García Hoz (1980) hace directa alusión a los formalismos vacíos de contenido, en los que la realidad desaparece como punto de anclaje y referencia del conocimiento. Son ejemplos de máscaras en el proceso educativo. Porque éste se ha falseado, se ha deshumanizado, se ha apartado de lo sustancial para quedarse en la mera apariencia.

Esta circunstancia se verifica en todos y cada uno de los reduccionismos pedagógicos. Y el autor refiere concretamente y en extenso a tres reduccionismos a los que -ya en 1980- veía sometida la educación: el pragmatista, el político y el criticista.

El reduccionismo pragmatista, que proclama la supremacía de la ciencia y la tecnología, se verifica en sus dos vertientes: el activista, que ignora la interioridad del hombre, y el conductista, que niega la libertad como manifestación de la voluntad humana. Aquí se apunta exclusivamente a una manifestación externa y útil desde el punto de vista material, dificultando el proceso de reflexión y valoración, o centrada en establecer una conducta positiva para el sujeto y en el interés por la anticipación y la determinación de las acciones humanas. Hay en todos los casos un vaciamiento del hombre, un cercenamiento de lo auténticamente humano.

El segundo tipo de reduccionismo que describe García Hoz (1980) reside en la utilización política de la educación, propia de los regímenes totalitarios, como el nazismo y el marxismo. La educación queda así absorbida por la política: el educador hace política, formando a los hombres que han de servir a la causa. Desaparece la persona en su originalidad y singularidad tras el fondo de un complejo entramado de relaciones sociales. Se le quita así la posibilidad de ser protagonista de su vida, ignorando su principio de actividad y reduciéndolo al resultado de factores sociales determinados. De este modo, la confusión entre acción educativa y acción política es a todas luces un reduccionismo que

² Término que aquí se acuña para hacer referencia al modelo planteado por García Hoz.

menoscaba también el proceso educativo y lo transforma en mero instrumento. Resulta, asimismo, contradictorio el querer liberar al hombre en el marco del determinismo social invocado.

El reduccionismo criticista, el tercero que enumera García Hoz (1980), se traduce en la crítica radical a la realidad presente. Dentro de esta perspectiva se destacan dos direcciones predominantes: el rechazo de la autoridad y el desprecio del sistema escolar. La actitud criticista se encarna por tanto en los movimientos de protesta antisistema y en el desprestigio de la figura del maestro. Si bien el sentido crítico se encuentra a todas luces implicado en un proceso de educación auténtica, se diferencia esencialmente del criticismo. Pues éste comporta una actitud de rechazo a priori, especialmente de todo aquello que proceda de la autoridad, y de la realidad objetiva como fuente y contraste de la verdad, que es sustituida en esta corriente por la opinión. El diálogo se torna aquí imposible, al vaciarse las palabras de todo contenido objetivo.

García Hoz (1980) concluye que las consecuencias desprendidas de los reduccionismos pedagógicos son el vaciamiento y la incomunicación del hombre, la sustitución de la acción educativa, la negación de la actividad escolar y la exclusión de la familia como instancia educadora. Frente a ello, el enfoque integrador y personalizado admite que la técnica debe ser incorporada a la educación, que la sociedad condiciona, pero no determina, y que la existencia individual debe ser considerada, sin llegar a absolutizarse.

Frente a todo reduccionismo, avizoramos una educación que se asume como servicio a las personas y a las sociedades. El concepto de la educación como servicio es central y constituye un blindaje frente a cualquier amenaza reduccionista. Y el objeto de este servicio es la persona humana en su integralidad, abarcativo de la totalidad de las dimensiones de su ser.

Si colocamos en el centro al ser humano, la educación no tiene otro camino que la personalización y esto entraña hoy un gran desafío. El reto de integrar, de articular, de contextualizar sin perder la identidad. Es preciso ir más allá de las meras apariencias y miradas superficiales, profundizando en la exploración de las causas y de las relaciones implícitas en los procesos. Esto es, sin duda, la base del conocimiento verdadero dentro de un paradigma de la educación como vínculo interpersonal y también como servicio.

1.3. La educación como vínculo interpersonal

El aprender a vivir juntos que propone Delors (1996) encuentra pleno sentido en la condición humana de la sociabilidad. Mientras que la sociabilidad hace referencia directa a la educación del ser humano como tal, al cultivo de las virtudes sociales que posibilitarán su despliegue personal y la expansión desde su propia naturaleza, la socialización alude a la influencia del entorno en el individuo y a su integración y desarrollo contextual, mediante la internalización de la información proveniente de la sociedad y la cultura circundantes. Ambas nociones se encuentran enlazadas, pues anidan en la unidad de la persona (Castro Sánchez, 2014). Y es por eso que en la educación de cada ser humano han de tenerse siempre en cuenta los dos aspectos. Nacemos sociables, pero no sociales, del mismo modo que nacemos educables, pero no educados (García Garrido, 1971, en Altarejos, 2009).

Es claro que somos sociables y recíprocamente dependientes, motivados por nuestras acciones dirigidas a los demás (Bernal, 2008). En la relación con los otros, por cierto, se puede llegar a superar la necesidad de satisfacer las propias carencias; esto demanda una disposición altruista, que destierre los individualismos y promueva una apertura generosa. Una apertura que entrañe siempre un ida y vuelta. Pues, como apunta Bernal (2008), no se trata simplemente de dar, sino de darse aceptando. Se trata de poder retroalimentar esa dación. Esto es lo que nos permite no objetivar a las personas. “La educación forma parte de esa relación entre las personas que coexisten y se ayudan en un recíproco perfeccionamiento” (Bernal, 2008, p. 141). Educar es así un acto de amor, es dación de vida. La educación, como gran obra en construcción, consiste en preparar a una persona para trascenderse a sí misma (Papa Francisco, 2014).

Barrio Maestre (1998) sostiene que la sociedad es más que un conjunto de individuos, que es preciso tener una visión comprensiva de la unidad de las personas y expresarla mediante la participación en un proyecto común. Para ello, hay que apelar a una educación práctica que suscite el ejercicio de hábitos sociales, desarrollando una praxis positiva que nos conduzca, más allá del respeto y la tolerancia, hacia una acción integradora.

La educación busca, entonces, la actualización de las capacidades naturales del hombre en el marco de una relación interpersonal; es un proceso que se da entre personas y que abraza todas las dimensiones de la existencia humana (Castro Sánchez, 2015). Porque para que la educación se concrete es preciso un “encuentro auténtico entre

personas vivas” (Meirieu, 2006, p. 60), que rescate la frescura y el vértigo del acto pedagógico que, aún programado, continúa siendo imprevisible, asombroso y profundamente humano.

Así pues, la posibilidad de ser humano sólo se realiza por medio de los demás (Savater, 1997). Este aspecto de la interpersonalidad humana refleja la necesidad de aceptación y de afirmación por el otro, de confianza y aprecio mutuos, de valoración por lo que se es. De ahí que lo propio del hombre no sea tanto el mero aprendizaje como el aprender de otros que le enseñan. “Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos ‘cultura’ sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias” (Savater, 1997, p. 15).

Persona significa alteridad, respectividad, apertura a la relación con otro, con otros. Expropiarse, extravertirse, en palabras de Barrio Maestre (2004). Disposición de apertura para comunicarse con los demás. Y esto involucra, necesariamente, una autoposición. Primero hay que autoposeerse para poder darse en la relación con los otros. Es por eso que el ser personal es un ser respectivo, siempre orientado hacia el afuera, articulando interioridad y exterioridad, intimidad y apertura. Un ser siendo, un ser que es y se hace. Un ser que es más plenamente cuanto más sale de sí en la interpersonalidad.

Nuestra condición humana demanda una apertura a la realidad, que se produce en un doble movimiento: conocimiento y aporte. La persona que aporta crece; y cuanto más valioso sea su aporte, de acuerdo con las posibilidades de perfección de esa realidad que lo recibe, mayor será su crecimiento. Ahora bien, si esa realidad son otras personas, la aptitud para crecer se incrementa; de ahí se deriva la relevancia de la educación, que “forma parte de esa relación entre las personas que coexisten y se ayudan en un recíproco perfeccionamiento” (Bernal, 2008, p. 141).

En otro orden de ideas, destacamos con Barrio Maestre (2004) que el ser humano es educable y educando; es decir, por una parte, susceptible de ser educado, perfectible, inacabado. Y, por la otra, se encuentra en permanente progresión formativa hasta su muerte. Esta formación es, en todos los casos, eminentemente relacional y está basada en un vínculo dialógico entablado con otros, quienes orientan sus potencialidades hacia un pleno despliegue. La plasticidad humana innata necesita de una trama de relaciones para que la identidad personal irrepetible se vaya moldeando (Savater, 1997). Nuestra humanidad biológica demanda una confirmación posterior, un segundo nacimiento que se concreta por el propio esfuerzo, en la relación con los otros.

Llegados a este punto, remarcamos que lo primero que la educación transmite a cada uno es, precisamente, que nuestra condición humana exige el intercambio significativo con otros que la confirmen y posibiliten (Savater, 1997). El hombre es un ser en relación y su personalidad es interpersonalidad. La apertura a los demás es parte constitutiva del ser personal. Zubiri (en Bernardo Carrasco, Javaloyes Soto, Calderero Hernández, Muñoz Garrosa, Jimeno García y Castellanos Sánchez, 2011) la denomina apropiación: la propia vida es modificada y enriquecida por la vida de los demás. Esto es manifiesto y palpable en el ámbito educativo.

Yo y tú se exigen e implican mutuamente. La acción de acompañar es connatural a nuestra esencia y le confiere sentido (Vílchez Martín, 2013). Sentirnos acompañados y acompañar a otros es un tópico central en la existencia humana; tanto que la calidad de nuestra vida viene dada por la densidad de los encuentros personales que mantenemos. “La educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables” (Savater, 1997, p. 17).

En este contexto relacional, desde el plano del aprendizaje, Gvirtz y Palamidessi, (1998) subrayan que se trata de un proceso personal que se realiza con el concurso de otros individuos, pues se aprende de y con otros. La influencia entre profesor y alumnos es recíproca. Se da a partir de interacciones en un grupo social en contexto y sirve de marco para el desarrollo de un aprendizaje que es, a la vez, intrapersonal, interpersonal y colectivo.

Las personas que se relacionan son distintas unas de otras, de ahí el verdadero vínculo. Hay individualidades, hay autonomía ontológica, hay una particular mismidad (Barrio Maestre, 2004) que permite la salida, la proyección hacia el otro. Por otra parte, la categoría de persona permite comprender cómo los seres humanos tenemos una esencia común y realizaciones individuales diferentes, que trascienden en lo social y cultural. Considerarlo así “ilumina a la educación como tarea de acompañamiento a las personas en su crecimiento, lejos de esa idea del trabajo educativo asimilado a sistema de reproducción social” (Bernal, 2008, p. 137).

Con la mira puesta en tales postulados, insistimos con Burggraf (2012) en destacar la centralidad de la persona del educador. Pues, si bien éste transmite lo que piensa, por sobre todo transmite lo que es. Porque “lo que conmueve, convence, impacta y estimula, es la personalidad del otro” (Burggraf, 2012, p. 193). Y en esta línea, con Savater (1997) reiteramos que el destino de cada ser humano no es la cultura, ni la sociedad en cuanto institución, sino, centralmente, sus semejantes.

1.4. El vínculo docente-estudiante

Hoy más que nunca la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Está claro que no debe restringirse a la mera transmisión de información; desde esta lógica, sería prescindible e innecesaria. Como lo expresa Naval (1994), se reduciría a palabras, informaría una objetividad de conocimiento a la que deberían adaptarse las acciones subjetivas del aprendizaje. Por el contrario, la enseñanza debe abrirse a la persona, a la relación intersubjetiva. No reducirse a informar, sino abrirse a la comunicación interpersonal; en suma, a una educación cuyo objetivo global es ayudar al educando a desarrollarse y crecer como persona (Vílchez Martín, 2013).

En la práctica educativa el profesor tiene y seguirá teniendo un papel fundamental: ayudar a sus alumnos a escribir su propia biografía dentro de la comunidad cercana a la que pertenecen, pero con la mirada puesta en esa otra comunidad más amplia que es la sociedad y en el mundo entero. Es central en esta labor que el docente establezca un buen vínculo afectivo con los alumnos y que favorezca los lazos de estos entre sí, buscando tiempos, formas y recursos que posibiliten la relaciones interpersonales, más allá de las mediaciones que predominen.

Es claro que ya no es suficiente para el docente el dominio de una materia o disciplina, porque el acto de educar implica interacciones complejas que involucran múltiples dimensiones: simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, éticas. Un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

El carácter individual y endógeno del aprendizaje, no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa también en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. El estudiante no produce conocimiento en soledad, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. Esos otros, en el ámbito de una propuesta educativa, son el docente y los pares. El docente se constituye así en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Esta mediación se caracteriza de diversas formas, en una situación que no es unidireccional, sino interactiva. Así, el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forma parte de la calidad de la docencia misma (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) y, como veremos más adelante, afecta de manera particular el compromiso académico.

Enseñar es ayudar a aprender y para esto es necesario, como adelantamos, tener conocimiento de los alumnos: sus ideas, estilos de aprendizaje, motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan. Es preciso que el profesor ejerza una función tutorial. El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo, concepto importante de la teoría psicológica vigotzkiana, que brinda en forma explícita un rol preponderante a la influencia ejercida por el contexto social e implícitamente resalta el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. Posee un límite inferior en el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de manera independiente o sin ayuda, y un límite superior al que el alumno puede acceder con la ayuda de un docente capacitado (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). En todos los casos, el docente es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, que facilita el aprendizaje y comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta, social y cooperativo.

Los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante se convierten en los elementos básicos, que permiten comprender los procesos de producción de un conocimiento. Porque es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos en una negociación permanente que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un desarrollo compartido de la actividad. Así, los profesores que facilitan la interdependencia del grupo son aquellos que conceden gran valor a la cohesión, ofrecen apoyo a los alumnos y promueven clases donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos, y se conducen discusiones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

En la interacción educativa, docente y alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada, enfrentándose a algo que los supera y que requiere el compromiso y la aceptación de los riesgos implícitos. Meirieu (2006) remarca que aprender es nacer a otra cosa y destaca la labor del educador en este nacimiento. En términos de enseñanza y aprendizaje, advierte la importancia de organizar la confrontación del sujeto con el saber y proporcionarle las ayudas para hacerlo propio. Allí está el maestro: conocedor del aprendiz, lo impulsa a abordar un saber que lo sobrepasa y no lo deja solo, sino que interviene brindándole la asistencia necesaria para que lo haga propio. Es precisamente en este punto en el que se vinculan su pensamiento con el propuesto por García Hoz (1987) y por los pedagogos personalistas, quienes

resaltan el rol activo de educador y educando, pero otorgan a este último un lugar protagónico.

En suma, debemos privilegiar en todos los casos el vínculo entre el docente y el estudiante, con la clara conciencia de que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (Delors, 1996). Porque el encuentro se da siempre entre dos seres y no se reduce a estar cerca físicamente, sino que implica un intercambio movido por el deseo de comunicarse y crear una forma de unidad fecunda. Esto demuestra que el hombre no se halla delimitado como los objetos, sino que está siempre relacionándose activamente con otros. En tal sentido, las personas son realidades constituidas por confluencias de relaciones, pues proceden del encuentro y están llamadas a crear nuevas formas de encuentro (López Quintás, 2004).

Recorrer el camino hacia la humanidad de uno mismo -hacia la plenitud de lo que cada uno es- es un proceso vitalicio. Se necesita del acompañamiento de quienes han empezado a recorrer la vida antes, ya que en el contraste dialógico adquirimos criterios que orientan nuestra biografía. Es por eso que el maestro tiene cierta paternidad (Barrio Maestre, 2009). Además, si bien toda educación es autoeducación, también el que ayuda y acompaña hace algo relevante: a partir del conocimiento del alumno, tiene en cuenta su punto de partida y provoca desafíos abordables que cuestionan y modifican este conocimiento, teniendo presente que no se puede intervenir de manera idéntica y homogénea con todos (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

Bain (2007), al estudiar las características de los profesores destacados, puso especial énfasis en las condiciones de cortesía en el trato, escucha atenta, aceptación del disenso y gusto por los desafíos intelectuales. También valoró a aquellos que contribuyen al intercambio de ideas, entablan conversaciones, indagan en las experiencias, inquietudes, ambiciones y logros de sus estudiantes, y forman comunidades en las que todos aprenden, creando entornos propicios para tales procesos. Aspectos que también se destacan en la obra de García Hoz (1988). Aspectos que también se destacan en la obra de García Hoz (1988).

En todos los casos, resulta difícil definir lo que un buen profesor debe tener, aunque existe consenso en la identificación de áreas básicas de competencias: ayudar al alumno a producir conocimiento, a crecer como persona y a plantarse como actor crítico de su entorno (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). “Esto conduce a pensar que el

docente guía, orienta y acompaña, pero en especial enamora al estudiante de lo que hace, de lo que conoce, de cada cosa que aprende” (Pineda-Báez et al., 2011, p.15).

1.4.1. La orientación educativa

Lo desarrollado hasta el momento introduce el presente subapartado, que está centrado en la tarea de orientación que ejerce todo docente directa o indirectamente. Orientar significa “guiar, conducir, auxiliar en la promoción personal y en la madurez social, (...) toda educación debe desembocar en una tarea orientadora” (Gairín Sallán, 1985, p. 34). Martínez Clares y Martínez Juárez (2011) nos recuerdan que la finalidad de la educación y la orientación son coincidentes: el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo de la vida. Ambas comportan una proyección de futuro y tienen en cuenta el tiempo, profesional e íntimo.

Si bien, como lo afirman Amaya, de las Carreras y Pittaluga (2012), la orientación en los centros educativos puede ser de dos tipos -personal y académica-, procuramos conciliar ambas, aunque con especial énfasis en la segunda, definida como el “proceso de ayuda técnica dirigido a la persona con el fin de mejorar el rendimiento académico, el desarrollo de aptitudes y la adaptación al centro docente” (p. 20). No obstante, tenemos siempre presente la integralidad del ser humano y diseñamos y disponemos de los recursos institucionales necesarios para encarar un acompañamiento desde las diversas esferas: motivacional, relacional y emocional, a través de una mirada abarcativa y holística que involucre también el proyecto personal de vida.

En consonancia con Amaya, de las Carreras y Pittaluga (2012), entendemos la orientación educativa como un proceso continuo y sistemático de ayuda a la persona con vistas al despliegue máximo de sus potencialidades, mediante la participación de todos los miembros de la comunidad. Son sus objetivos:

- La formación integral del alumno: contenidos, virtudes y valores, basados en una cosmovisión realista. Con énfasis en una educación afectiva transversal que posibilite el desarrollo de competencias emocionales.
- La personalización del proceso educativo: apertura y ayuda que facilite el conocimiento del alumno y su acompañamiento permanente.
- El establecimiento de vínculos interpersonales sólidos y saludables, como reaseguro de un clima institucional acorde al propósito orientador.

- La promoción de una comunicación asertiva y de calidad, asentada en el intercambio dinámico y respetuoso entre todas las personas que integran la institución.
- La colaboración y participación desde el rol profesional, a través de una capacitación constante sustentada en la ética del esfuerzo y el compromiso.
- La búsqueda de la verdad.
- La inclusión de todos y cada uno en la comunidad educativa.

En suma, remarcamos que la orientación debe ser entendida en su acepción más amplia, como un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo del ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo” (Martínez Clares, 2002, en Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011, p. 254).

La educación es un acto de comunicación entre personas en el que se propicia un vínculo emocional profundo y auténtico entre profesor y alumno (García Fernández, 2006, en Robles, 2017). Esta relación debe estar basada en la confianza, el diálogo, la solidaridad y la responsabilidad, en tanto lugar de conocimiento y desarrollo de la esfera emocional. Aquel docente que quiera reforzar las competencias afectivo-emocionales del alumno deberá transformarse en pilar de escucha y diálogo, facilitando un acercamiento genuino, con vistas a la identificación de posibles situaciones de vulnerabilidad. Renovando a cada instante, positivamente, el pacto educativo. El centro de la orientación será la persona del alumno que deberá ser atendido en su singularidad, respetando su dignidad y apuntando a su desarrollo integral.

La orientación comprende así una multiplicidad de actividades “que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencias, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera” (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011, p. 255).

En el ámbito universitario la actividad de orientación se presenta como un requisito ineludible si apuntamos a la personalización de las acciones formativas. Tinto (2012) remarca que la universidad debe motivar al estudiante, aconsejar, guiar y orientar, además de brindar los conocimientos específicos de la carrera. Esta motivación no sólo es producida por la institución universitaria desde su claustro docente, sino que también se provoca a través de redes informales de pares, alumnos de otros años y graduados, y

especialmente por medio de una figura de suma importancia, que es la del asesor académico personal.

1.4.2. El asesoramiento académico personal

La del asesor académico será una figura central para ayudar al estudiante a formar, moldear y acrecentar sus competencias emocionales, fomentando un aprendizaje autónomo y permanente, aplicable a las diferentes situaciones de vida y no circunscripto al ámbito educativo. Es en la tutoría personalizada donde el estudiante encuentra un espacio de escucha, ayuda y seguimiento, un lugar de encuentro interpersonal que apunta a su más pleno desarrollo.

Un modelo educativo integral deberá considerar el asesoramiento personalizado como objetivo nuclear de su propuesta formativa, logrando así componer una perspectiva exhaustiva, abarcativa de las diferentes dimensiones de la persona del estudiante.

Para dar cumplimiento a este propósito será necesario conocer tanto los estados emocionales, como los distintos estilos de aprendizaje de cada estudiante, de manera individual (García Retana, 2015). Estimular las ganas de aprender y el interés por la investigación, fomentar la participación y el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los miembros de la comunidad universitaria no solo será tan solo tarea de los docentes, sino que el asesor académico tendrá responsabilidad concurrente.

El asesoramiento académico se presenta como un ámbito íntimo de diálogo, propicio para el trabajo de las competencias emocionales del asesorado. De acuerdo con González-Simancas (2002), esta labor es más que ayudar a que los estudiantes aprendan, pues engloba tanto a la persona del alumno como la del profesor: está anidada en el vínculo. Es un recurso educativo para el desarrollo como personas, profesionales y ciudadanos responsables. Es por este motivo que consideramos que una buena asesoría académica será una herramienta central en las instituciones educativas de nivel superior, situándose a la altura de las demandas actuales de formación en habilidades blandas.

La tarea educativa del asesor es promotora de valores y virtudes y, en este sentido, está orientada a la plenificación del hombre a través del conocimiento de sí, de su desarrollo personal en la sociedad y de su adhesión a una cultura del esfuerzo y el trabajo cotidiano. Debe ir, por lo tanto, de la mano de profesionales que sepan comprometerse desde una mirada trascendente con su comunidad e impulsar mejoras desde su gestión

laboral, apuntando a la adquisición de destrezas que se traduzcan en beneficios reales para el quehacer social.

El asesoramiento personal apuntará a que los educandos se conozcan a sí mismos y a los demás, se respeten y respeten a los otros y cuiden el entorno en el que viven, todo ello con vistas a un despliegue armónico de la personalidad como requisito para la construcción de la felicidad. En este marco, el esfuerzo en la educación emocional deberá estar enfocado, entonces, en que el estudiante aprenda a aceptar sus emociones y sentimientos, y a partir de ello pueda decidir qué conductas son las más apropiadas para mejorar su interacción social y, consecuentemente, sus aprendizajes (García Retana, 2015).

El docente asesor escucha activamente al estudiante, lo sitúa en su contexto, identifica sus sesgos cognitivos y modelos mentales y regula su aporte emocional. Cabe aclarar aquí que la inteligencia emocional no debe confundirse con la expresión abierta de los sentimientos o con mostrarse amable en todas las circunstancias, sino que implica la capacidad de poder afrontar las realidades del alumno a través de un diálogo empático y asertivo (Bertella et al., 2017).

A lo largo de este capítulo, hemos avanzado en una definición de la educación como relación interpersonal y profundizamos en su sentido desde una perspectiva antropológica, destacando la orientación educativa y el asesoramiento académico personal como instancias centrales de la acción educativa en el ámbito universitario. Asimismo, introducimos algunos conceptos clave de la personalización educativa y los diferentes abordajes posibles, argumentos que reeditan hoy principios básicos del modelo tradicional de la educación personalizada.

Destacamos, finalmente, que nuestra mirada está puesta siempre en un sistema educativo, que -como todo sistema- es más que la sumatoria de sus componentes. Es por eso que a lo largo de nuestro desarrollo el foco continuará fijo en la relación, en el vínculo interpersonal y en las interacciones y dinámicas propias que adquiere en el contexto de la educación superior, con especial énfasis en el proceso de compromiso académico.

CAPÍTULO 2

El compromiso académico³

La deserción, el desgranamiento y la lentificación de los estudios de alumnos de nivel universitario se han convertido en los problemas centrales que enfrentan las instituciones educativas de nivel superior, especialmente durante el primer año de la carrera (Centro de Estudios de la Educación Argentina, 2018; García de Fanelli, 2014; Romero González, 2005).

En la actualidad, la deserción universitaria cuestiona la eficiencia del sistema y su habilidad para poder responder a la problemática de la época (Lorenzano, 1999). La mayoría de las instituciones a nivel nacional e internacional se ven afectadas por el abandono estudiantil, que se hace más visible en la etapa de educación superior, ya sea terciaria o universitaria, durante la cual los alumnos dejan sus estudios y no reingresan en ninguna otra institución. Otros investigadores señalan, además, como posible causa de deserción, la cuestión del retraso o rezago, causado frecuentemente por la reprobación de exámenes o materias (Miller, 2009; Casillas, Ragueb, Jacome, 2007, en Silva Laya, 2011).

La temática ha sido abordada desde distintos aspectos y múltiples variables que describen las caras de un mismo problema: deserción, retención, abandono, suspensión, expulsión, graduación, persistencia (Seidman, 2005). Nos centraremos, seguidamente, en los dos primeros: deserción y retención. Ambos términos nos irán introduciendo en el eje de este capítulo, compuesto por el compromiso como vínculo entre el estudiante y la institución educativa.

Realizaremos, en primera instancia, un mapeo de los principales modelos y aportaciones teóricas al estudio del *engagement* académico y a partir de allí justificaremos por qué la palabra compromiso resulta la más indicada en el contexto del presente trabajo.

2.1. Breve análisis de la deserción en el nivel superior

La deserción es definida como “el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (Secretaría de Educación Pública, 2004, en Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez y Moreno Celaya, 2008, p. 2). En el ámbito universitario este abandono se produce generalmente durante los primeros años de

³ Capítulo elaborado en coautoría con Mariángeles Castro Sánchez (2019 b).

carrera. La deserción, en este sentido, no es un resultado sino un proceso de cambio de un proyecto iniciado por el alumno (Vélez y López Jiménez, 2004).

Se asocia el problema de la retención con diversos factores: económicos, de oferta educativa, de desinterés estudiantil, de dificultades en el rendimiento, conflictos familiares y ubicación geográfica (Abril et al., 2008). Otros autores añaden el error en la elección vocacional, la falta de adaptación a la nueva etapa educativa, problemas psicológicos y prácticas pedagógicas inadecuadas de los docentes (Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2011).

La esfera social no queda exenta como otro de los desencadenantes del abandono estudiantil. Spady (1970) plantea que la integración social del estudiante a la comunidad educativa y sus exigencias es fundamental. Sugiere que la deserción es el resultado de la ruptura del individuo con el sistema social. Por su parte, Suárez y Ortega (1998, en Pineda-Báez et al., 2011) señalan que la deserción en esta etapa puede deberse a la falta de metas claras y de un proyecto de vida.

En Argentina los factores de deserción se podrían resumir en la calidad de la información, los condicionamientos económicos, la orientación vocacional y el rendimiento académico (Vélez y López Jiménez, 2004). El mismo estudio resalta que carreras “como periodismo, psicología, derecho e ingeniería generan en algunos estudiantes incertidumbre, (...) considerando que se produce más que deserción, un desgranamiento” (Vélez y López Jiménez, 2004, p.180). García de Fanelli (2014), por su parte, distingue factores individuales y organizacionales que pueden afectar el rendimiento académico y provocar deserción, abarcando los primeros aspectos demográficos, socioeconómicos y académicos, y los segundos, políticas académicas, planes de estudio y recursos.

En relación con ello, Diblasi (2005, en Saldaña Villa y Barriga, 2010), a partir del seguimiento de un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, entre 1997 y 2003, concluyó que las probabilidades de egreso estaban muy influenciadas por la edad y el sexo de los alumnos, el nivel de escolaridad de los padres, el tipo y la orientación del colegio de proveniencia y la carrera elegida.

Lo cierto es que durante el primer año de la carrera se concentran los mayores índices de deserción (Centro de Estudios de la Educación Argentina, 2018). Esto señala la importancia de reforzar acciones preventivas en el lapso indicado. Superado este período crítico, se incrementa la probabilidad de que los estudiantes se mantengan en

carrera y logren concluir sus estudios (Abril Valdez et al., 2008). Adicionalmente, se infiere que aquellos que superen la valla de los primeros dos años serán perseverantes y autodisciplinados académicamente y estarán integrados socialmente. Todo ello disminuirá considerablemente las posibilidades de abandono.

Rodríguez Roa (1974, en Vélez y López Jiménez, 2004) enumera cuatro tipos de deserción:

- Estudiantil absoluta: número de estudiantes que se retiran de la Universidad.
- Estudiantil relativa: proporción entre los alumnos que se retiran y los matriculados.
- Académica absoluta: número de estudiantes que no pasan al siguiente semestre académico, ya sea por abandono o por retraso en las materias o en los créditos a obtener.
- Académica relativa: relación entre el número de estudiantes que no pasan al siguiente semestre académico respecto al número de alumnos matriculados.

Para Bean (1980, 1983, 1985, 1990, en Donoso-Díaz, Donoso y Arias, 2010) la deserción universitaria es análoga a la productividad laboral, y refiere a la relevancia de persistir o desertar como predictoras de permanencia. En este proceso, las intenciones moldean las conductas e intervienen sobre ellas. Además, las características ambientales y organizacionales inciden de manera directa.

En línea con las diversas líneas de investigación, algunos estudiosos proponen elaborar un modelo teórico-metodológico que contemple todas las variables que se combinan e impactan en el abandono estudiantil. Múltiples estrategias son las que las universidades diseñan e implementan, pero generalmente están erróneamente enfocadas, son insuficientes, cortoplacistas y no tienen en cuenta la actividad propia del alumno dentro del aula. Tinto (2012) se concentra básicamente en las condiciones de ingreso del estudiante, su integración al medio académico y el fortalecimiento de sus redes sociales.

Cuando hablamos de deserción no debemos olvidar la falta de seguimiento del estudiante cuando abandona la institución. Esta situación se da más que nada en el nivel universitario debido a que la mayoría de las veces los alumnos abandonan una carrera o institución para continuar sus estudios en otra que cumpla sus expectativas de exigencia, horarios, posibilidades laborales.

Otra posibilidad es el cambio de carrera por decisión vocacional, lo cual no implica que no concluyan sus estudios, sino que los concluirán en la misma o en otra universidad.

De todas formas, lo que está claro es que la institución superior debe procurar que el alumno no abandone ni la carrera ni la institución.

2.2. Deserción y retención

Revisamos los conceptos de deserción y de retención (Hagedorn, 2005; Abril Valdez et al., 2008; Donoso-Díaz et al., 2010; Torres Guevara, 2010; Pineda-Báez et al., 2011; Tinto, 2012; Daura, 2015). La deserción hace referencia al abandono. Puede considerarse como el abandono prematuro, voluntario o involuntario, de los estudios antes de conseguir la titulación correspondiente. Revertir el proceso de deserción involucra, pues, una multiplicidad de acciones y actores. Creemos que la institución debe, primero, hacerse cargo de los intereses y demandas sociales de los estudiantes para poder desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con su realidad e intereses, ampliando los espacios y mecanismos de participación institucional (Abril Valdez et al., 2008).

La retención, por el contrario, es la persistencia en la realización de una carrera hasta obtener la certificación correspondiente (Daura, 2015). Por retención entendemos “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (Torres Guevara, 2010, p.16).

Por su parte, Donoso et al. (2010) hace referencia a aquellas acciones destinadas a que el estudiante alcance los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución y continúe estudiando. Se contrapone al de deserción ya que supone la presencia del alumno para poder enfocar las acciones institucionales de permanencia.

Visualizar la retención de educación de nivel superior como un problema es importante para valorar su impacto social y económico junto con las implicancias del fracaso educativo en este nivel. Posee un encuadre de carácter afirmativo, partiendo desde el interior de la institución y priorizando el recorrido universitario desde la admisión e inscripción hasta la graduación.

El término retención deriva del latín *retentio-onis*, que significa acción y efecto de retener. Está relacionado con el desarrollo de acciones dentro de una institución educativa a fin de garantizar el acompañamiento del estudiante hasta la culminación exitosa de su carrera. Así, lograr una efectiva retención académica significa alcanzar la permanencia

del alumno, proporcionándole herramientas para que pueda concluir las distintas etapas académicas en los tiempos establecidos (Pineda-Báez et al., 2011).

Cuando usamos este concepto debemos prestar especial atención al estudiante. Sabemos que retener significa no dejar ir, evitar el abandono de los estudios. Pero habrá que ver a qué precio se evita. Por eso, algunos autores también hablan de fomento de permanencia y éxito académico, a fin de “exaltar la idea de potenciar al estudiante *versus* retenerlo” (Pineda-Báez et al., 2011, p.4), puesto que ello implica una menor voluntad y participación por parte del alumno.

Torres Guevara (2010) incluye la tipología de la retención estudiantil utilizada por la Universidad de California, que distingue:

- Retención para la graduación: conformada por tres subcategorías: graduación en el tiempo establecido, graduación en la misma institución en donde se matriculó inicialmente y graduación en la carrera matriculada inicialmente.
- Retención para la finalización del período académico: centrada en el primer y segundo año de carrera.
- Retención para el logro de objetivos: referida a la retención, aun cuando el propósito del alumno no es la graduación.

Hagedorn (2005), por su parte, enumera cuatro categorías de retención:

- Institucional: proporción de estudiantes que siguen matriculados año a año en una institución.
- Del sistema: tiene en cuenta la transferencia del estudiante a otra institución, es decir, se focaliza en el alumno.
- Dentro de una especialidad o disciplina: un área o disciplina quizás no logra retener al estudiante, pero sí lo logra la institución.
- Dentro de un curso: es la unidad más pequeña de análisis y se refiere a la conclusión de un determinado curso por parte del alumno.

Otra diferenciación posible se da entre el concepto de retención y el de persistencia (Astin, 1975; Bean, 1990; Berger y Lyon, 2005 y Tinto, 2012, en Torres Guevara, 2010), Mientras el primero se refiere a la capacidad de la institución para mantener a los estudiantes de un año a otro (Astin, 1975, en Torres Guevara, 2010), el segundo es el deseo y la acción de un estudiante de permanecer dentro de un sistema de educación superior, desde el inicio hasta obtener su graduación (Berger y Lyon, 2005, en Torres Guevara, 2010). Abordaremos la persistencia más adelante. Por ahora diferenciamos que

el concepto de retención pone el foco en las acciones de la institución, mientras que la persistencia se relaciona con el estudiante.

Si bien coincidimos con esta postura que distingue ambos conceptos, es cierto que son parte de la misma problemática. Y esto demanda gestionar la persistencia del alumno. Es decir, trabajar para que decida por propia elección permanecer en la universidad. Esta distinción semántica es relevante en el marco de nuestra investigación, ya que nos irá adentrando en el tema central del compromiso estudiantil.

La deserción y la retención se ven influidas, además, por las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida antes y después del ingreso a la comunidad universitaria. Esta evaluación será crítica para su permanencia o abandono, porque se tratará de un balance entre las intenciones y motivaciones iniciales y su debilitamiento o fortalecimiento (Donoso-Díaz et al., 2010). Asimismo, otro elemento a considerar es el apoyo familiar, que facilitará y podrá ser de gran ayuda en la etapa de adaptación al nuevo nivel educativo, más aún durante el primer año de carrera.

La pregunta que se plantea frente a la retención es relativa a su finalidad. Si la preocupación está puesta en el aprendizaje o si solo cuenta la idea de retener como número que aporta a un porcentaje. Se hablaría entonces de retención positiva, si se desea evitar la deserción de modo personalizado, revalorizando la figura estratégica del docente (Vázquez Dzul, 2014).

Nelson, Chen y Kuh (2008, en Pineda-Báez et al., 2011) advierten que la retención estudiantil debe asegurar que todas las estrategias enfocadas en este aspecto “estimulen de manera constante el crecimiento intelectual del estudiante” (p.7). Habrá que lograr que el alumno se sienta socialmente involucrado, intelectualmente motivado y que pueda cumplir sus expectativas de logros académicos.

La retención está relacionada con el incremento del sentido de pertenencia del alumno respecto de la institución, logrando mayor motivación para desarrollar e intensificar actitudes y cualidades que impidan el abandono académico (Janusik y Wolvin, 2007, en Pineda-Báez et al., 2011). Diversos modelos han procurado explicar este problema a través de los años; psicológicos, que se centran en variables individuales, como los atributos de los estudiantes y sus características; económicos, que indagan en el costo-beneficio, entendiendo que no siempre la racionalidad incide de la manera deseada. Esto significa que cuando los alumnos perciben que el beneficio social y económico de mantenerse en la universidad es menor al de otras actividades, decidirán abandonar. También se puede analizar a través de modelos organizacionales, reducidos al abordaje

del problema dentro de la institución universitaria y los servicios que se le ofrecen al estudiante (Donoso-Díaz et al., 2010).

Pascarella y Terenzini (1991, en Donoso-Díaz et al., 2010) postulan también un modelo causal. Ellos sostienen que la evolución de los estudiantes de nivel superior está incidida por cinco factores: las características propias del alumno, tanto psicológicas como académicas, las de la institución educativa, el entorno institucional, las interacciones con los miembros de la facultad y pares, y, por último, la efectividad del esfuerzo del alumno por aprender.

Otro modelo interesante es el que postula Weidman (1989, en Donoso-Díaz et al., 2010), que plantea la socialización como forma de estudiar la retención, asumiendo que los estudiantes ingresan con características dadas, aptitudes, intereses, aspiraciones y valores que se agregan al conjunto de presiones externas, como la familia, los docentes y sus pares. Con relación a este punto, involucrar el trabajo áulico y a los profesores en las investigaciones sobre este objeto será un ejercicio necesario. Sus alcances dentro del aula tendrán implicancias fuera de ella, además de consecuencias en la retención positiva universitaria (Vázquez Dzul, 2014).

Frente a lo expuesto, si bien se constata una diversidad de autores que abordaron la temática desde distintas perspectivas, creemos que ningún modelo puede completar la mirada sobre la deserción o la retención porque se trata de un problema complejo que presenta múltiples aristas que recaen sobre el estudiante. Sin embargo, articulando ambos conceptos a la luz del *engagement* o compromiso académico, nos proponemos avanzar hacia una visión más amplia e integrada del problema bajo estudio.

2.3. El *engagement*: ¿involucramiento, implicación o compromiso?

Como vimos, el abordaje del *engagement* tiene sus antecedentes en estudios sobre deserción y retención estudiantil (Daura, 2015). Si bien, del mapeo bibliográfico realizado en autores de habla hispana, surge un uso indistinto de los términos *involucramiento*, *implicación* y *compromiso*, en el marco de esta investigación utilizaremos la palabra *compromiso*, que, creemos, se ajusta de manera más precisa al sentido de nuestro trabajo. El compromiso académico lleva implícita una dimensión relacional que engloba el nexo emergente entre el estudiante y la institución, mediado por las personas con las que se vincula dentro de ella. Es así como este constructo está atravesado por múltiples factores

y no solamente por la mera participación del estudiante en la actividad educativa (Daura 2015).

Por otra parte, al fijar nuestra atención en la perspectiva relacional, entendemos el compromiso académico como una realidad básicamente bidireccional. En cambio, el involucramiento designa una conducta activa que puede agotarse en prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente a lo que se realiza en la organización, relacionando las tareas asignadas con metas a corto y largo plazo.

La Real Academia Española define *involucramiento* como la “acción y efecto de involucrar”, “abarcar, incluir y comprender”, o una segunda acepción: “complicar a alguien en un asunto, comprometiéndolo en él”. El análogo *implicar*, por su parte, significa “hacer que alguien se vea enredado o comprometido” o “que alguien o algo participe o se interese en un asunto”. Ambas definiciones incluyen la palabra *compromiso*, que deriva del vocablo latino *compromissum*. En el diccionario de la RAE aparecen diferentes acepciones de este término, por lo que seleccionaremos aquella relacionada con el ámbito educativo. Así, destacamos que compromiso es una obligación contraída, una palabra dada, una promesa y un empeño (RAE, 2017).

Para Yepes y Aranguren (2006), comprometerse significa incluir el futuro en el presente, expresando la libertad radical del ser humano que dota de sentido vocacional la propia vida. El compromiso adquiere, pues, relevancia ontológica, porque “quien no sabe comprometerse no logra vivir en la dimensión más profunda de su condición de persona” (Viladrich, 1997, en Yepes y Aranguren, 2006, p. 210). Así, libertad y compromiso se potencian, siendo este la realización de aquella.

Hervada (1991), en su estudio sobre el compromiso matrimonial, lo define como “aquel acto de voluntad que compromete la libertad asumiendo el futuro posible en su plenitud y totalidad y lo entrega al otro” (p. 15) y agrega que todo compromiso asume el “deberser de la vida” (p. 16). Por el compromiso hay, pues, un dar y un recibir recíprocos.

Para González-Simancas (1992), compromiso es palabra dada y fe empeñada. Es la acción de comprometerse con algo, con una persona, con una causa o con una ley, norma u obligación contraída. “Nadie contrae una obligación, ni da su palabra, ni empeña su fe en algo, si no es con plena libertad, porque lo quiere de verdad, sin que medie coacción de ningún tipo” (p.113). Cuando hablamos de compromiso, entonces, libertad y obligación no se oponen.

Todo compromiso supone cumplir aquello sobre lo que empeñamos la fe porque creemos en ello y lo consideramos verdadero. La libertad nos impulsa, de este modo, a

cumplir lo que nos plenifica, por propia voluntad. El proyecto es el trazo de lo que el ser humano quiere llegar a ser, asumido libremente. En el ámbito educativo, es el educando quien se compromete con la construcción de su futuro, como cauce de un compromiso libre y de su libre adhesión a su autodesarrollo perfectivo (González-Simancas, 1992). “Como educando, me educó porque quiero educarme, porque asumo libremente la obligación de educarme” (p. 119).

Hablamos, por ende, del compromiso como un acto de la voluntad, eminentemente libre, producto de la autodeterminación personal. El hombre es el ser que se determina a sí mismo, que decide cómo será su existencia, “en qué se convertirá en el minuto siguiente” (Frankl, 1979, p. 150). En este orden de ideas, la voluntad es aquella que permite la libre asunción de las obligaciones que todo compromiso lleva consigo. Querernos mueve a tomar decisiones claras respecto de los fines y medios exigidos por el proyecto de vida. Decisiones que implican una responsabilidad. Pues la libertad puede degenerarse en arbitrariedad si no se ejerce de manera responsable (Frankl, 1979).

2.4. El compromiso académico

Explicado que el término *compromiso* es el que más se ajusta a nuestro enfoque, nos encontramos con definiciones como la siguiente: el compromiso académico “corresponde a un estado psicológico que se manifiesta mediante una sensación de bienestar que presentan los estudiantes frente a un determinado desafío académico relacionado con los estudios” (Parada Contreras y Pérez Villalobo, 2013, p. 4), un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por altos niveles de energía, resistencia, dedicación y alta concentración e inmersión. Es, según los autores, un estado afectivo y cognitivo persistente, que no está focalizado en una situación u objeto en particular.

Torres Guevara (2010) distingue dos tipos de compromiso determinantes para la persistencia de los estudiantes en la universidad:

- Con sus objetivos individuales, en línea con sus motivaciones laborales y académicas.
- Con la institución educativa.

En todos los casos, el compromiso estudiantil es más que involucramiento o participación: requiere emoción, creación de sentido y acción (Trowler, 2010). La mera acción sin compromiso solo persigue participar o dar cumplimiento. Sentirse comprometido es ir más allá, es actuar integralmente, sin disociación de ninguna índole.

Trowler (2010) retoma y perfecciona el modelo tridimensional que Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004, en Trowler, 2010) aplicaron al ámbito escolar, identificando tres dimensiones del compromiso de los estudiantes:

- Conductual: cumplimiento de las normas de comportamiento, como la asistencia y la participación.
- Emocional: experimentación de reacciones afectivas, como el interés, el disfrute o el sentido de pertenencia.
- Cognitivo: involucramiento en el propio aprendizaje, yendo más allá de los requisitos básicos y disfrutando el desafío.

Trowler (2010) aplica esta categorización al ámbito universitario y bipolariza cada una de estas dimensiones, señalando un extremo positivo y otro negativo. Tales extremos no denotan un juicio de valor, sino que indican dos terminales cuyo punto medio es la apatía. Es por eso que un estudiante podría comprometerse positivamente en una o más dimensiones y negativamente en otra.

Tabla N° 2

Extremos de las categorías del compromiso académico

Compromiso	Positivo	Falta de compromiso	Negativo
Conductual	Asiste a clases y actividades, participando con entusiasmo.	Falta con frecuencia sin justificarse.	Boicotea, interrumpe, confronta en clase.
Emocional	Interés	Apatía	Conflicto
Cognitivo	Cumple con holgura los objetivos pedagógicos.	Se retrasa o ausenta, dejando objetivos sin cumplir y evaluaciones sin realizar.	Exige redefinir los parámetros para la aprobación de evaluaciones.

Fuente: Trowler (2010, p. 6).

Zepke, Leach y Butler (2009), que avanzan en el estudio de las interacciones docente-estudiante en el ámbito de la educación superior, distinguen y operacionalizan las diferentes dimensiones del compromiso académico:

Tabla N° 3

Dimensiones del compromiso académico

Dimensión	Descripción	Indicadores
Motivación y agencia	Estudiantes comprometidos están intrínsecamente motivados y con deseos de aprender.	Trabajo autónomo. Relaciones interpersonales. Sentimiento de autoeficacia.
Compromiso transaccional	Estudiantes interactúan con pares, docentes y demás personas significativas.	Desafíos académicos. Aprendizaje activo y colaborativo, dentro y fuera del aula. Interacciones constructivas docente-estudiante.
Apoyos institucionales	Instituciones crean un ambiente propicio para el aprendizaje.	Foco en el éxito estudiantil. Educación de altas expectativas. Variedad de servicios de apoyo. Valoración de la diversidad. Mejora continua.
Ciudadanía activa	Estudiantes e instituciones trabajan juntos, desafiando creencias y prácticas sociales.	Conocimiento auténtico. Idea clara de sí. Aprendizaje participativo, dialógico, activo y crítico.

Fuente: Zepke, Lezch y Butler (2009, p. 70).

A raíz de estudios ulteriores, Zepke et al. (2010, en Daura 2015) suman una nueva dimensión a su constructo sobre el compromiso: el apoyo no institucional, relativo a los lazos familiares, sociales y afectivos ajenos a la institución educativa.

A su vez, otros autores suman factores como la motivación intrínseca, las expectativas de autoeficacia, el optimismo, el nivel socioeconómico o la inteligencia emocional (Parada Contreras y Pérez Villalobo, 2013), identificando en esta última ciertas habilidades personales y sociales como la empatía, el interés y el estímulo.

2.4.1. Aportaciones desde la teoría del *engagement*

El estudio del *engagement* ha adquirido notoriedad a mediados de los 90', aunque ha comenzado a tomarse en cuenta desde la década anterior, con las investigaciones de Alexander Astin sobre la participación estudiantil en 1984 (Trowler, 2010). Con el paso de los años, el objeto ha adquirido relevancia, sobre todo en la educación superior, conformándose un corpus textual extenso.

La investigación sobre *engagement* se funda en varias perspectivas; entre ellas, se destaca la socio-constructivista, desde la cual el aprendizaje depende también de las instituciones y sus colaboradores, particularmente de la capacidad de generar condiciones que estimulen y alienten el compromiso de los estudiantes (Davis y Murrell, 1993, en Krause y Coates, 2008).

Krause y Coates (2008) afirman que, para entender el estudio del *engagement*, se debe indagar en la relación entre los estudiantes y las instituciones. Ya que estas son responsables de crear ambientes que estimulen la enseñanza. No obstante, los autores coinciden en que la responsabilidad final recaerá sobre los estudiantes, que deberán aprovechar esas oportunidades de real aprendizaje, así como las posibilidades ofrecidas por el entorno educativo.

Trowler (2010) en su revisión de la literatura sobre el tema, sostiene que el *engagement* está relacionado con la interacción entre el tiempo, el esfuerzo y los demás recursos invertidos, tanto por los estudiantes como por las instituciones. Tales recursos se dirigen a la optimización de la experiencia estudiantil, la mejora de los resultados del aprendizaje, del desarrollo y desempeño de los estudiantes y de la reputación de la institución.

Hu y Kuh (2001, en Trowler, 2010) definen *engagement* como la calidad de los esfuerzos que realizan los estudiantes en actividades educativas que contribuyen directamente en los resultados deseados. Posteriormente, Kuh (2007, en Trowler, 2010) lo circunscribe a la participación en prácticas educativas efectivas que permiten la observación de resultados medibles. A su vez, el *Higher Education Funding Council for England -HEFCE-* (2008, en Trowler, 2010) lo delimita como el proceso por el cual las instituciones hacen intentos deliberados para involucrar y empoderar a los estudiantes en el medio educativo.

Coates (2007, en Trowler, 2010), a su vez, describe el *engagement* como un constructo destinado a abarcar aspectos académicos y no académicos de la experiencia del estudiante en la institución. Vemos esta noción cercana a nuestro enfoque, pues consideramos que cualquier situación relativa al paso del estudiante por la organización educativa puede motivar y acrecentar su compromiso. Remarcamos, asimismo, que se trata de un compromiso bidireccional, ya que la responsabilidad de la formación y acrecentamiento de este vínculo depende de ambas partes, del estudiante y de la institución.

Fischer (2007) identifica las siguientes formas de *engagement*:

- Satisfacción del estudiante.
- Logros académicos.
- Permanencia en la universidad más allá del primer año.
- Conexiones sociales formales e informales.

Como podemos observar, estos cuatro puntos hacen referencia al alumno en su integralidad. La satisfacción alude a la coincidencia entre metas y expectativas, a la coherencia existente entre lo que este se propone y lo que la universidad le pide. A esto se suman los logros académicos, fundamentales para generar en él una sana autoestima. La permanencia en la institución produce una confianza basada en el conocimiento de las reglas internas, la relación con los pares y el afianzamiento del sentido de pertenencia.

Con Astin (1977, en Swail, Redd y Perna, 2003) remarcamos que aquellos alumnos cuyos objetivos académicos coincidan con los de su carrera tendrán mayores posibilidades de graduarse. Esto es una muestra más de lo importante que es la acción del asesor y del docente, como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje, aclarando expectativas y aunando objetivos.

Del mismo modo, el nivel de congruencia entre los objetivos del estudiante y la institución es un factor determinante en el compromiso académico y, consecuentemente, impacta en la finalización de sus estudios. Una mayor integración del alumno con la comunidad académica y con sus pares disminuirá la posibilidad de abandono (Tinto, 1993).

Es importante, además, tener en cuenta que el ingreso a la universidad comporta una etapa de transición, “un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales, donde debe adaptarse a un nuevo contexto educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas, que debe conocer para funcionar adecuadamente” (Silva Laya, 2011, p. 105). Una pedagogía del compromiso debería estar basada en acciones sistemáticas, institucionalmente alineadas, conjuntas y orientadas a las necesidades del alumno.

Se exige también la colaboración y coordinación de todo el *staff* para la implementación de políticas razonables, intencionadas, estructuradas, proactivas, sustentables, mejorables a través de tiempo y dirigidas a la conquista del éxito estudiantil (Tinto, 2012). Reiteramos con Silva Laya (2011) que el compromiso no es una cualidad personal aislada de la vida universitaria, sino que está estrechamente ligado a las oportunidades que la institución ofrece al alumno para involucrarse a la vida académica y social de la universidad.

Daura (2015) plantea que el compromiso puede incrementarse en la institución educativa en la medida que se conozcan los objetivos a lograr y las expectativas de cada uno de los agentes. Existen diferentes propuestas que favorecen el desarrollo del compromiso académico, enfocadas en ámbitos diversos como la cultura y el clima

institucionales, el área administrativa, el desarrollo profesional y el seguimiento de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Otra de las estrategias que acrecienta el compromiso estudiantil es la manifestación de un interés por la situación particular de cada estudiante, hecho que “fortalece el vínculo comunicativo, genera confianza y aumenta la interacción entre los actores del proceso educativo” (Daura, 2015, p. 69).

2.4.1.1. Dimensiones del *engagement*

Los estudios sobre *engagement* académico tuvieron como referencia inicial las investigaciones de Astin (1984) sobre la participación estudiantil. Posteriormente, Kuh y sus colaboradores (2003; 2005; 2007) profundizaron el tema y elaboraron la definición que, sobre el constructo, se utiliza con mayor frecuencia: la participación en prácticas educativas efectivas, tanto dentro como fuera del aula, que conduce a una gama de resultados medibles (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2007, en Trowler, 2010).

Por otra parte, el marco teórico de mayor calado sobre *engagement* académico surge en Estados Unidos, a partir de la *National Survey of Student Engagement* (NSSE). Se trata de una encuesta nacional sobre el compromiso estudiantil que se propone dos objetivos: el primero, establecerse como fuente de información válida y confiable sobre la calidad de la educación superior, midiendo el comportamiento y las acciones institucionales que marcan el aprendizaje y el éxito estudiantil. El segundo, poner los resultados a disposición de las instituciones para que los utilicen en mejorar la experiencia de los alumnos y la efectividad educativa (Kuh, 2005).

Este instrumento se basa en un marco teórico sociocognitivo que reconoce en el *engagement* estudiantil cinco dimensiones (Kuh, Palmer y Kish, 2003), por tener en cuenta las variables cognitivas, motivacionales, contextuales y comportamentales que tienen influencia en el aprendizaje y, particularmente, en el desarrollo del compromiso académico:

- Nivel de desafío académico: esfuerzo que ponen los estudiantes en su aprendizaje, tiempo que emplean en el estudio, preparación previa a la clase, cantidad de ejercicios y trabajos que deben realizar y lecturas solicitadas para las asignaturas.
- Aprendizaje activo y colaborativo: estrategias pedagógicas en el aula que fomentan el trabajo grupal y activo de los estudiantes, como las comunidades de aprendizaje o el aprendizaje-servicio.

- Interacciones entre los estudiantes y la facultad: cantidad óptima de contactos e intercambio entre profesores y estudiantes, afirmando que la naturaleza -fuera o dentro del aula- y la frecuencia de estos contactos favorecen el compromiso estudiantil. Las actividades que fomentan tales relaciones están focalizadas en la discusión de ideas, la planificación de carrera, la consejería o asesoramiento académico y en las actividades o trabajos de investigación desarrollados con los profesores fuera del espacio del aula.
- Enriquecimiento de las experiencias educativas: áreas de aprendizaje complementarias, tanto dentro como fuera del aula, uso adecuado de tecnologías que permiten facilitar y promover el trabajo colaborativo. También refiere al trabajo comunitario o solidario y al intercambio estudiantil como oportunidades de transferencia de conocimientos.
- Entorno de apoyo del campus: experiencia global de trabajo positivo y relaciones entre los diferentes grupos de interés pertenecientes a la institución educativa, teniendo en cuenta el apoyo que se le brinda al estudiante en aspectos académicos y no académicos, como el socioafectivo, que involucra relaciones con profesores, personal no docente y administrativo.

El sistema educativo es una organización social con actores específicos: profesores, alumnos y personal de gestión, sumados a la infraestructura y el marco institucional y reglamentario de la universidad. Su finalidad es la transmisión de un capital simbólico expresado en los planes de estudio y reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que produce conocimiento y lo difunde (Lorenzano, 1999). De acuerdo con Tinto (2012), si los alumnos están conectados y unidos a sus pares, docentes y a la universidad misma, tendrán mayores chances de concretar un recorrido académico de forma armónica.

Diversas investigaciones han asociado el compromiso con acciones pedagógicas y servicios concretos como, por ejemplo, los grupos de estudio, las asesorías, tutorías, escuelas de verano, orientaciones para postulantes, programas de vinculación de padres con la universidad, comunidades de conocimiento, talleres de técnicas de estudio, actividades de inducción a la vida del campus, entre otras (Donoso-Díaz et al., 2010). Sin embargo, compartimos una visión más amplia del compromiso académico, perspectiva trabajada por Tinto (2012) y otros investigadores que lo precedieron, como Astin (1984, 1993), Pascarella (1985) -desde una visión más sociocrítica-, Billson y Brooks-Terry (1987), Pantages y Creedon (1978).

2.5. Modelo conceptual de Vincent Tinto sobre la persistencia universitaria

El modelo de Tinto proviene de una teoría sociológica anterior desarrollada por Spady (1970), autor que presenta uno de los primeros modelos del debilitamiento de la voluntad del estudiante. En efecto, sus estudios están basados en la teoría del suicidio de Durkheim⁴, que sugiere que el suicidio es más común cuando el sujeto está socialmente poco integrado. El autor traslada este concepto, afirmando que cuando el estudiante no está integrado en su comunidad educativa es más factible que disminuya su compromiso institucional.

Tinto (1975) expande la teoría de Spady y, partiendo del proceso de integración del estudiante, llega a abarcar los sistemas académicos y sociales de las instituciones de educación superior. Su objetivo es clarificar el efecto de la multiplicidad de interacciones que tiene el alumno en la institución, enfocándose en la persistencia (Silva Laya, 2011). El autor pone el foco en este concepto, entendiéndolo como la relación entre los estudiantes y sus experiencias en el entorno universitario y otorgándole importancia no sólo a las condiciones del alumno previas al ingreso, sino también a lo que sucede durante su estadía en la universidad.

Tinto (2006) parte de su apreciación de la brecha existente entre la investigación y la práctica. El desafío dado por la disminución de las inscripciones y el ajuste de los presupuestos nos mueve a enfocarnos en lo que funciona, primando una visión pragmática, de acción institucional, frente a los estudios analíticos. Porque, como lo expresa el autor, una cosa es entender por qué los estudiantes se van y otra es saber qué hacer desde las instituciones para ayudarlos a permanecer y tener éxito en su carrera. De ahí que el foco esté puesto en la persistencia y las acciones concretas encaminadas a su logro.

En su modelo, Tinto (1997) describe una serie de cinco etapas que se producen a partir de que el estudiante ingresa a la institución de nivel superior (ver tabla N° 4). La primera etapa de este modelo está formada por las aptitudes preexistentes al ingreso: antecedentes familiares, características personales y escolaridad previa. La segunda está compuesta por los objetivos y compromisos propios del estudiante y de la institución a la que ingresa. Ambas etapas estarían interrelacionadas, ya que Tinto asume que un alumno

⁴ Émile Durkheim (1858-1917) es considerado uno de los padres de la sociología positivista y una de las mayores influencias para que la ciencia europea adoptara a las estadísticas como método de abordaje, comprensión y explicación de los comportamientos sociales del ser humano. En su obra *El suicidio* llega a la conclusión central de que este fenómeno debe ser considerado un hecho social y no una iniciativa individual, en cuanto hay que buscar su causa fundamental en la por él llamada “anomía social”.

con buen rendimiento escolar previo y con una familia comprometida con su educación, tendrá altas probabilidades de finalizar sus estudios universitarios.

La tercera fase refiere a las vivencias del estudiante ya dentro de la institución, que pueden ser tanto académicas como sociales, relacionadas con la interacción con el entorno y la participación en la vida universitaria. La cuarta etapa hace referencia a la integración social y académica que logra el estudiante a partir de las experiencias que tuvo en la etapa anterior. El autor presume que un alumno con buen rendimiento académico e integrado con sus pares y profesores tendrá menos posibilidades de desertar.

En la quinta y última fase, aparece un nuevo grupo de metas y compromisos con la institución y con la educación, mediado por el grado de integración que el estudiante logró en el cuarto nivel. Queda así expuesto que la integración en el ámbito académico y social afecta directamente el compromiso con la institución y, por lo tanto, la permanencia.

Tabla N° 4

Etapas del modelo de Tinto

Etapas	Características
1	Aptitudes preexistentes al ingreso: antecedentes familiares, características personales y escolaridad previa.
2	Objetivos y compromisos del estudiante y de la institución.
3	Vivencias del estudiante en la institución, académicas y sociales (interacción con el entorno y la participación en la vida universitaria).
4	Integración social y académica, a partir de las experiencias de la etapa 3.
5	Metas y compromisos educativos e institucionales, mediados por el grado de integración de la etapa 4.

Fuente: elaboración propia de acuerdo con Tinto (1997).

No obstante, Tinto (1997, en Saldaña Villa y Barriga, 2010) no deja de contemplar el contexto externo, adicionando los compromisos del afuera que también pueden ejercer influencia a la hora de abandonar una carrera o institución. Después de años de investigación, el autor sostiene que el *engagement* tiene mayor incidencia durante el crítico primer año en la universidad (Tinto, 2001; Upcraft, Gardner y Barefoot, 2005, en Tinto 2006).

Con posterioridad, el autor reconoce que su modelo tiene algunas debilidades como no prestarle atención al factor económico en la decisión de abandono de los estudios. También contempla que este abandono no es estático, sino que comporta un proceso que exige una mirada longitudinal. Además, amplía sus estudios hacia el interior del aula, enfocándose especialmente en la relación entre aprendizajes y retención (Tinto, 1997, citado por Saldaña Villa y Barriga, 2010).

De lo expuesto se deriva que el modelo de Tinto (1997) tiene muchos puntos en común con el modelo sociocognitivo del compromiso académico, desprendido de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977), en el que se concibe que el aprendizaje -y el compromiso académico, en este caso- está directamente influido por el contexto en el que se encuentra inserto el estudiante.

Tinto (2012) subraya la conveniencia de que las universidades dirijan sus acciones hacia el aula, especialmente durante el primer año de carrera, pues el éxito en ese espacio es un elemento de alta incidencia. El autor enumera cuatro atributos de las aulas efectivas, características que deben tener estos ámbitos de aprendizaje para constituirse en factores de *engagement*. Estas son: expectativas, apoyos, evaluación y retroalimentación, y participación, que a continuación explicamos sintéticamente:

- Expectativas:

Tinto (2012) sostiene que las altas expectativas son condición de éxito del estudiante, mientras que las bajas expectativas son la antesala de su fracaso. No sólo se refiere a las expectativas de la comunidad académica sobre él, sino también sus propias expectativas. Las primeras son comunicadas muchas veces de manera implícita, por medio de los planes de estudio, sistemas de becas, evaluaciones, escalas de calificación. Los estudiantes son receptivos a estas señales y se ajustan rápidamente a lo que se espera de ellos⁵.

- Apoyos:

Si bien las expectativas deben ser altas, los apoyos tienen que estar encolumnados al logro de los objetivos. Y este soporte debe ser especialmente fuerte durante el primer año de la carrera. Aquí el estudiante es moldeable a la intervención institucional. Este apoyo debe ser contextualizado, es decir, estar alineado a las demandas del aula y al proceso de aprendizaje de cada alumno, permitiéndole traducirlo con facilidad en éxito académico.

- Evaluación y retroalimentación:

Los estudiantes que tienen más probabilidades de éxito son aquellos cuyo desempeño es evaluado con frecuencia con comentarios significativos sobre su rendimiento. De esta forma, docentes, no docentes y estudiantes podrán ajustar sus comportamientos y esto redundará en éxito académico. Es central que ello ocurra durante

⁵ Albert Bandura (1997) fue quien, particularmente, comenzó a estudiar la influencia de las expectativas y las creencias de autoeficacia en el aprendizaje. Puede profundizarse su lectura en Bandura (1997).

el primer año, cuando los estudiantes tratan de ajustar sus comportamientos a las nuevas demandas académicas y sociales de la vida universitaria.

- **Participación:**

Este punto, de acuerdo con lo remarcado por Tinto (2012), es quizás el atributo más importante de las aulas efectivas. Cuanto más comprometido esté el estudiante académica y socialmente en las actividades de clase, tanto más probable será el éxito en su carrera. La esfera social y el apoyo emocional, por un lado, y la esfera cognitiva, por el otro, a través de los aprendizajes que se producen, tienen incidencia en el desempeño académico. Los docentes no sólo están preocupados por cambiar la experiencia del estudiante respecto del plan de estudios, sino que en este cambio se ven implicados y ellos mismos aprenden. Lo hacen desde nuevas pedagogías y propuestas colaborativas de generación colectiva de conocimientos.

Estos cuatro atributos señalados por Tinto (2012) tienen aspectos en común con el modelo propuesto por la educación personalizada, en el que se resalta la participación del estudiante como principal protagonista del proceso de aprendizaje, así como el apoyo y la orientación por parte del entorno.

2.6. Presencia docente

En línea con las investigaciones de Tinto (2006; 2012; 2017), otros autores desplazan el foco de atención de las actividades extracurriculares y lo trasladan al aula, concretamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje liderados por los docentes (Pascarella y Terenzini 2005; Zepke, Leach y Butler, 2009; Silva Laya, 2011). Pascarella y Terenzini (2005, en Pineda-Báez *et al.*, 2011) señalan concretamente que “los docentes son agentes socializadores en la institución” (p.8). Si los alumnos perciben motivación e involucramiento de los docentes en el aula, esto se traducirá naturalmente en una estrategia y acción de retención estudiantil.

Los profesores, así como los asesores académicos, ayudan al estudiante en la toma de decisiones y fortalecen sus intenciones, impidiendo la deserción y orientándolo en caso de que optara por abandonar o cambiar sus estudios.

Un problema no menor por abordar, no obstante, es la falta de formación pedagógica del docente universitario. No quiere esto decir que no haya docentes hábiles y comprometidos con su trabajo. Pero, en términos generales, no tienen conocimiento de

didáctica, currículum ni evaluación, y esto va decididamente en detrimento del éxito estudiantil.

Zepke, Leach y Butler (2009) señalan algunos indicadores de interacciones profesor-alumno que mejoran la participación:

- Dar prioridad a la construcción de relaciones con los estudiantes, estar disponible, brindar asesoramiento y proporcionar retroalimentación formativa rápida sobre su aprendizaje.
- Demostrar entusiasmo por su materia, procurar que el aprendizaje del tema sea interesante y permitir que los estudiantes participen.
- Desafiar a los alumnos intelectualmente, de manera que reconozcan sus propios objetivos, habilidades e intereses.
- Permitir que los estudiantes apliquen activamente el conocimiento a problemas y situaciones prácticos.
- Proporcionar información sobre técnicas de estudio y trayectorias exitosas cuando resulte oportuno.

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), por su parte, ponen de relieve las siguientes notas en su caracterización del buen docente:

- Conocimiento teórico profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Observamos cómo se sitúa en orden de relevancia, en primer lugar, el conocimiento de los procesos de desarrollo humano para poder concretar una aproximación experta al otro y, en segundo lugar, un accionar ético que promueva, desde la ejemplaridad, un acercamiento real con el estudiante. Después, vendrán los contenidos curriculares y las didácticas. De ahí la enorme gravitación de los asesores personales, tutores, mentores y todos aquellos docentes que se vinculan con el alumnado de la universidad, dentro y fuera del aula.

Remarcamos que el docente tiene una incidencia central, generando relaciones entre aprendizajes y experiencia, y promoviendo la integración entre pares. Y todo ello, reafirmamos, coadyuva al logro de un compromiso mayor del estudiante con la universidad. Es por esto que no alcanza con ser competente en la materia que se dicta, sino que es necesario también ser capaz “de trascender el plano académico y aproximarse a la persona del estudiante por medio del diálogo y la comunicación permanente” (Pineda-Báez et al., 2011, p.13). En suma, lograr comprometer al alumno a través del entusiasmo hacia los contenidos de su asignatura combinado con un enamoramiento hacia la institución educativa.

Es generalmente el docente el primero en enterarse que el estudiante desea abandonar la carrera o la universidad. De ahí que su influencia sea relevante. También es quien primero detecta un bajo rendimiento académico, dificultades de comprensión y obstáculos para el logro de las metas propuestas.

En virtud de lo expuesto, consideramos que el profesor universitario debe propiciar un acercamiento genuino con el estudiante con vistas a identificar posibles situaciones de vulnerabilidad. El resultado será no solo la retención de éste, sino la generación de estrategias para el fortalecimiento del compromiso académico desde la propia institución, renovando positivamente el pacto educativo.

2.7. Estilos de compromiso académico

Coates (2007) desarrolló una serie de instrumentos con el objetivo de medir el *engagement* en intervenciones formativas en línea. Los resultados de estos análisis estadísticos apoyan la interpretación del compromiso del estudiante en términos de una tipología subyacente, exponiendo una distinción entre las dimensiones académicas y sociales del compromiso.

Estas esferas, destaca el autor, están presentes tanto en la modalidad en línea como presencial, definiendo una matriz que captura los cuatro estilos identificados de compromiso estudiantil. La tipología resultante tiene una base teórica y se encuentra validada empíricamente, proporcionando un contexto interpretativo para diagnosticar y gestionar el compromiso del alumno.

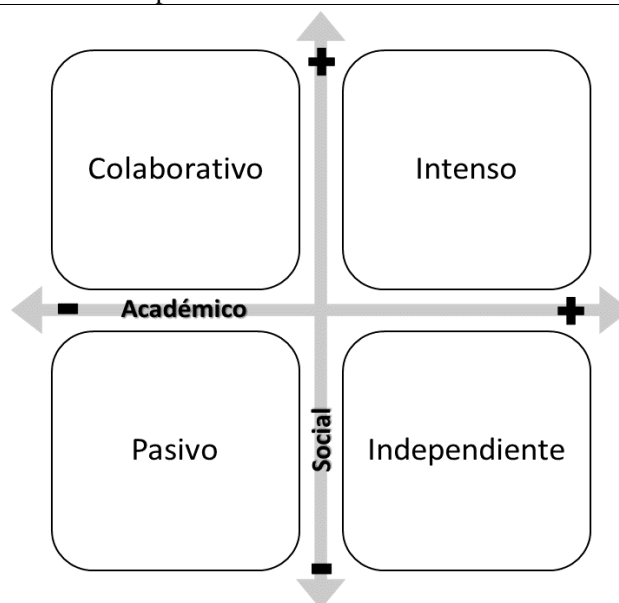
De acuerdo al autor, el compromiso del estudiante se puede caracterizar como "intenso", "colaborativo", "independiente" o "pasivo", cuadrantes determinados por la intersección de dos ejes: social y académico.

- Intenso

Se caracteriza por ser un estudiante fuertemente involucrado con sus estudios universitarios. Tiende a ver a sus profesores como cercanos y a su entorno de aprendizaje como sensible, próximo y desafiante. En las ofertas en línea, utiliza los recursos disponibles para mejorar y contextualizar su estudio, colaborar con otros estudiantes, gestionar y desarrollar sus aprendizajes, y comunicarse con sus docentes. Se ve a sí mismo como activo, motivado e imaginativo, colaborando con otros dentro y fuera de la clase, participando en actividades del campus y promoviendo la comunicación con el *staff* académico.

Figura N° 1

Modelo tipológico de estilos de compromiso



Fuente: elaboración propia a partir de Coates (2007).

- Independiente

El alumno con este perfil tiene un acercamiento al estudio más académico que social. Tiende a trabajar de manera más independiente y se involucra poco en actividades dentro del campus. Considera los sistemas en línea como una parte importante de su formación, participando en sus actividades de construcción del conocimiento. Sin embargo, es menos probable que participe o interactúe con otros estudiantes, o que utilice los sistemas para iniciar contacto con los docentes.

Con un estilo independiente de participación general, busca experiencias de aprendizaje desafiantes, utiliza los comentarios de manera formativa para fomentar su

aprendizaje e inicia conversaciones solo de índole pedagógicas. Se ve a sí mismo como participante en una comunidad de aprendizaje, por lo que es menos propenso a extender su participación fuera de clase.

- Colaborativo

El alumno con este perfil tiende a colaborar en aspectos sociales de la vida y el trabajo universitario, evitando la mera interacción cognitiva o individual. En este sentido, se desenvuelve sintiendo la validación de la comunidad universitaria, participando más allá de las aulas e interactuando con el *staff* y con otros estudiantes.

Este tipo de compromiso, en las ofertas con modalidad virtual o en línea, se evidencia en aquellos estudiantes que concretan una amplia utilización de los recursos disponibles para trabajar y comunicarse remotamente con los restantes miembros de la comunidad educativa.

- Pasivo

El discente raramente participa en actividades universitarias o es capaz de llevar adelante un aprendizaje significativo, tanto presencial como en línea.

Es importante aclarar que los cuatro estilos definidos de *engagement* se refieren a estados transitorios en lugar de rasgos o tipos de estudiantes. No se supone, por ejemplo, que estas son cualidades duraderas que se sostienen en un individuo a lo largo del tiempo o en todos los contextos. Investigar, por tanto, la estabilidad del compromiso requeriría una evaluación longitudinal de los mismos estudiantes. También puede implicar la investigación de vínculos entre compromiso manifiesto y posibles antecedentes psicosociales (Coates, 2007).

2.8. Persistencia del estudiante universitario

Para determinar aquellos factores que inciden en la persistencia y la culminación de los estudios superiores se ha tornado necesario volver la mirada hacia la persona del estudiante, poder comprenderlo, conocer sus motivaciones y especificar sus rasgos característicos e intencionalidad. En esta línea, Fishbein y Ajzen (1975) plantean que las actitudes y creencias influyen directamente en el comportamiento. Ethington (1990, en Pineda-Báez et al., 2011), por su parte, subraya los valores y las expectativas del estudiante como elementos determinantes para su persistencia.

Con Tinto (2017) destacamos que cuando hablamos de persistencia estamos hablando de motivación. De la cualidad que posibilita a una persona continuar adelante en busca de sus objetivos, incluso cuando surgen dificultades y desafíos. El estudiante que decida persistir hasta obtener su graduación deberá invertir un esfuerzo considerable. Por eso la pregunta que las universidades deben hacerse no es sólo cómo pueden retener a sus estudiantes, sino qué pueden hacer para motivarlos, para inspirar en ellos esa motivación necesaria para que no sólo se queden, sino que persistan y completen sus estudios superiores.

El autor distingue tres factores sobre los que aconseja poner el foco: autoeficacia, sentido de pertenencia y valor percibido del currículum.

- Autoeficacia

Se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para tener éxito en una tarea en particular o en una situación específica (Bandura, 1977, en Tinto, 2017). La experiencia pasada, la autopercepción y el tipo de locus de control⁶ inciden en forma positiva o no a que esta capacidad, que no es innato, se desarrolle. Tampoco es generalizable, ya que puede variar de una tarea o situación a otra. Así, la autoeficacia influye en cómo la persona traza sus objetivos y se dirige hacia ellos; de esta manera, un fuerte sentido de autoeficacia promueve el logro o la consecución de metas previamente fijadas en relación con el compromiso, mientras que una autoeficacia débil lo obstaculiza.

La autoeficacia tiene efectos sobre la elección de una tarea, el esfuerzo, la persistencia y el éxito (Schunk y Pajares, 2002 en Eccles y Wigfield, 2002). Aquí aparece claramente evidenciada la relación entre *engagement* y motivación. Un estudiante motivado y con sentimiento de autoeficacia estará más comprometido e involucrado. La evidencia demuestra que la autoeficacia facilita la autonomía, la estructura y el involucramiento del estudiante en su contexto social (Grolnick, Gurland, Jacob y Decourcey, año en Eccles y Wigfield, 2002).

- Sentido de pertenencia

Tinto (2017) advierte que, si bien la creencia de que uno puede tener éxito es esencial para la persistencia, no la asegura. Para que esto ocurra, los estudiantes tienen

⁶ El Locus de control fue definido por Rotter (1966), distinguiendo dos tipos: uno interno y otro externo. El primero, puede definirse como el grado con el cual la persona percibe que los sucesos y experiencias de vida ocurren como efecto de sus propias acciones y, por tanto, es ella misma quien controla su propia vida. El segundo, por el contrario, se caracteriza por percibir los sucesos como consecuencia del fatalismo, de factores externos e inevitables, sobre los que no se tienen ningún tipo de responsabilidad o posibilidad de modificar (Rotter, 1966).

que comprometerse y verse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa, que también valora su presencia. Esto provoca el desarrollo del sentido de pertenencia, que viene a integrar a la persona en su entorno humano, aún frente a las dificultades que puedan surgir.

Este sentido de pertenencia puede referirse también a comunidades más pequeñas dentro de la institución: grupos de afinidad, compañeros de estudios, entre otros. Por otra parte, se han encontrado asociaciones positivas entre el sentimiento de pertenencia social y la ayuda del contexto con el compromiso estudiantil en las actividades de aula (Stipek, 2002 en Eccles y Wigfield, 2002).

- Valor percibido del currículum

La motivación del estudiante para persistir está también condicionada por sus percepciones sobre el valor de lo que se les pide que aprendan. Necesitan contar con una propuesta de calidad y relevancia que justifique la inversión de tiempo y esfuerzo (Tessema, Ready y Yu, 2012 en Tinto, 2017). En este sentido, las instituciones deberían asegurarse de que los estudiantes se matriculen en un campo de estudio adecuado a sus necesidades e intereses y que los docentes demuestren cómo las materias que integran la malla curricular son significativas y aplicables en situaciones concretas que tiene relación directa con su desarrollo profesional. Esto es especialmente importante en los cursos introductorios y durante el primer año de la carrera.

Como vemos, la persistencia se relaciona con la motivación y esta con el interés, estado psicológico que involucra una reacción afectiva y una especial atención hacia determinados objetos, eventos o ideas. Y que está íntimamente conectado con la interacción del estudiante con su medio ambiente (Renninger, Hidi y Krapp, 1992, en Eccles y Wigfield, 2002). Sin dudas, la motivación es un factor decisivo a la hora de hablar del compromiso académico, puesto que es el motor que impulsará al estudiante y deparará un involucramiento con su carrera, sus pares y la institución educativa a la que pertenece. Volveremos sobre este punto más adelante, en tanto dinámica propia del compromiso bidireccional y recíproco que debe suscitarse entre los diferentes actores de la comunidad universitaria.

A lo largo de este capítulo hemos reseñado los principales aportes teóricos sobre el compromiso académico, comenzando por el análisis de los términos deserción y retención, como antesala a su estudio. Enumeramos diversos modelos que dan cuenta de

los estilos, atributos, formas y dimensiones del compromiso, según la visión de diferentes autores. Finalmente, distinguimos las variables englobadas en el fenómeno bajo estudio.

CAPÍTULO 3⁷

Compromiso, adolescencia y universidad

Del desarrollo precedente se desprende que el compromiso académico es susceptible de ser estudiado desde diversos enfoques teóricos, centrando la atención en dos actores: el estudiante y la institución (Daura, 2015), y también en las interacciones multidireccionales que se producen en el seno de la comunidad educativa.

Tres modelos teóricos sirven de marco para su abordaje: el constructivista, el sociocognitivista y el sociocrítico (Daura, 2015). En el primero de ellos se atribuye un papel relevante al estudiante y sus acciones en pro de la estructuración de sus aprendizajes (Krause y Coates, 2008, en Daura, 2015). El segundo modelo otorga un rol importante a la actividad realizada por el estudiante y también a las iniciativas que se desarrollan desde la institución educativa para favorecer los procesos de enseñanza, es decir, a las interacciones entre variables contextuales y personales (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006; Gavala y Flett, 2005; Porter, 2006, en Daura 2015). El tercer modelo estudia el compromiso académico desde una visión sociodemocrática, teniendo en cuenta su conformación participativa (McMahon y Portelli, 2004; Portelli y McMahon, 2004, en Daura 2015).

Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea (2008, en Daura, 2015), desde el segundo enfoque, destacan la incidencia, por un lado, del tiempo y la energía que los alumnos invierten para realizar sus actividades académicas y, por el otro, el esfuerzo que dedican las instituciones al desarrollo de propuestas formativas efectivas. Como vemos, prima una perspectiva relacional, que involucra a ambas partes del proceso y que está centrada en el vínculo. Esto nos mueve a mirar el sistema, a indagar en la comunidad que se crea en el ámbito de una institución y que juega un papel decisivo en el proceso de generación de un vínculo de compromiso y su progresión⁸.

En este tercer capítulo, que presenta contenidos diferenciados según la especificidad del análisis posterior, comenzaremos con la descripción de las características específicas del estudiante de nivel superior y varios de los factores sociales y generacionales que influyen en su accionar. Luego, nos adentraremos en algunos aspectos esenciales del compromiso en entornos educativos, como lo son la confianza, la motivación y la empatía. Finalmente, dedicaremos unos párrafos para caracterizar al profesor

⁷ Capítulo desarrollado por María Cecilia Beccaria.

⁸ Párrafos introductorios redactados en coautoría con Mariángeles Castro Sánchez (2019 b).

universitario, factor clave del vínculo educativo. Este marco nos permitirá profundizar aún más en la dinámica del involucramiento estudiantil para posteriormente establecer relaciones entre los conceptos trabajados y la investigación realizada.

3.1. El compromiso en entornos presenciales

Como vimos en el capítulo precedente, el estudio del involucramiento académico de los alumnos tiene sus antecedentes en los estudios sobre la deserción y la retención estudiantil (Daura, 2015). Cuando los estudiantes no están involucrados y sienten que no pertenecen a la institución educativa, tienen mayores probabilidades de salir anticipadamente del sistema y no regresar (Negrini, 2010).

En la actualidad, la enseñanza presencial de nivel superior debe amoldarse a diversos desafíos derivados de la complejidad y dinamismo de la sociedad. Por este motivo, se ha reorientado hacia un enfoque sociocognitivo que requiere de la participación activa de los estudiantes como parte de un proceso interactivo del aprendizaje. De esta forma, la educación reconoce el rol activo del alumno, su autonomía y la capacidad de manejar su propia formación. Asimismo, las instituciones deben lograr que el alumno se involucre con propio su aprendizaje, controle sus motivaciones, emociones y comportamientos para fortalecer los lazos entre los diferentes actores educativos y mejorar así su implicación y desempeño académico (Parada Contreras y Pérez Villalobo, 2013).

La investigación sobre *engagement* o compromiso está cimentada en esta visión sociocognitiva, afirmando que la educación está vinculada a la construcción del propio aprendizaje por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, aprender también depende de las instituciones y sus colaboradores para que propicien condiciones y contextos que estimulen y alienten el compromiso de los alumnos (Davis y Murrell, 1993, en Krause y Coates, 2008).

El involucramiento es responsabilidad de ambas partes, tanto del estudiante como de la institución y sus profesores. El compromiso genera efectos positivos en cuanto que estimula sentimientos hacia pares, docentes y la institución, dando un sentido de pertenencia y afiliación y ofreciendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje (Bensimon, 2009, en Trowler, 2010).

El mejor legado de la universidad es el humanismo, el saber y los valores trascendentes (Hesburgh, en Castiglione, 2006). Estudiante y profesor, insertos en una misma institución educativa, se presentan como ejes activos del proceso de transmisión

de contenidos y de valores. De esto surge la necesidad de presentar las características biológicas y generacionales de los alumnos, y precisar algunas consideraciones acerca de los docentes universitarios.

3.1.1. El estudiante universitario

En un abarcativo informe elaborado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina) se define al alumno como “(...) el capital simbólico de los profesores (...)” (Lorenzano, 1999, p.19). Esto significa que es la materia principal de trabajo de los docentes y en primera instancia, el eje de la institución educativa. Sin estudiantes, no puede haber deserción, ni retención ni acciones de involucramiento.

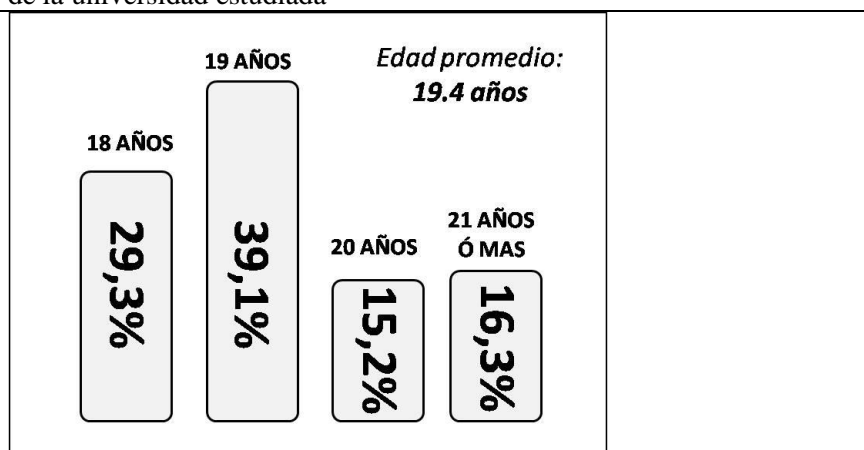
De acuerdo con el Informe 2011 de la UNESCO sobre Educación Superior en Iberoamérica (Brunner y Ferrada, 2011), en Argentina existen 55 instituciones públicas de nivel universitario y 60 instituciones privadas del mismo nivel. A la vez, el mismo informe refiere que en Argentina en el año 2009 se ofrecían, entre el sector estatal y privado, 4.755 títulos de pregrado y grado. Con respecto a la cantidad de matriculados, las cifras muestran para el mismo país, un valor total de 2.208 inscriptos para el nivel superior de enseñanza durante el año 2008.

En este contexto se inserta la universidad privada en la que basamos nuestra investigación. En un estudio del perfil de los estudiantes de 1° y 2° año de dicha institución (octubre, 2016), del total de alumnos de los dos primeros años de todas las carreras, el promedio de edad general resultó ser de 19.4 años. Esta cifra demuestra que la mayoría de los estudiantes ingresantes se encuentra transitando la etapa adolescente, una fase de cambios psicológicos, físicos e intelectuales, con características distintivas (ver figura N° 2).

Asimismo, por su año de nacimiento, los estudiantes investigados pueden ser encuadrados dentro de la denominada Generación Y (1981-1997) y la Generación Z (1998-2009) (Cataldi y Dominighini, 2015), cada una con características específicas que veremos en un apartado posterior. De aquí que surge la importancia de conocer las particularidades propias del adolescente y de su generación de pertenencia, a fin de enfocar los esfuerzos educativos de acuerdo con su perfil y sus necesidades específicas.

Figura N° 2

Edad de los alumnos de la universidad estudiada



Fuente: elaboración propia sobre la base del informe de Marketing & Estadística SRL (2016).

3.1.2. La etapa adolescente

La masa crítica de ingresantes a la universidad está compuesta por estudiantes que finalizan su etapa de educación media y tienen entre 18 y 19 años. Por este motivo, es importante conocer las características psicológicas del adolescente. A pesar de que no existe una definición de adolescencia aceptada internacionalmente, un acuerdo unívoco sobre la edad exacta en la que inicia y termina (UNICEF, 2011) establece que los adolescentes son personas con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años.

La Sociedad Argentina de Salud Integral del Adolescente (2011) define la adolescencia como el período de tránsito entre la infancia y la vida adulta, abarcando cambios a nivel biológico y psicológico que afectan las esferas física, social e intelectual. Es una etapa de reafirmación del yo en la que el individuo toma conciencia de sí mismo y va adquiriendo un mayor control emocional. Se manifiesta una búsqueda de nuevas experiencias, cierta actitud de arrogancia y crítica hacia la autoridad, además de algún retraimiento interior.

Es una etapa del desarrollo humano que se presenta antes de llegar al ajuste fisiológico y psicológico. Los cambios sufridos en esta fase de la vida colaboran con el descubrimiento de valores y la discriminación entre la propia individualidad y el mundo circundante. Tales componentes hacen que el adolescente pueda experimentar angustia e inseguridad, poseer un exceso de egocentrismo y sobrevaloración personal, así como también expresar cierta disconformidad, todas características necesarias para adquirir posteriormente la autonomía necesaria en su forma de pensar, sentir y actuar. Durante la adolescencia y la juventud, el estudiante se encuentra en una etapa de transición,

particularmente sensible a las influencias externas, en la que deberá construir su personalidad y descubrir su vocación. (Araujo, García, Galvez, Sierra y Abadía, 1997).

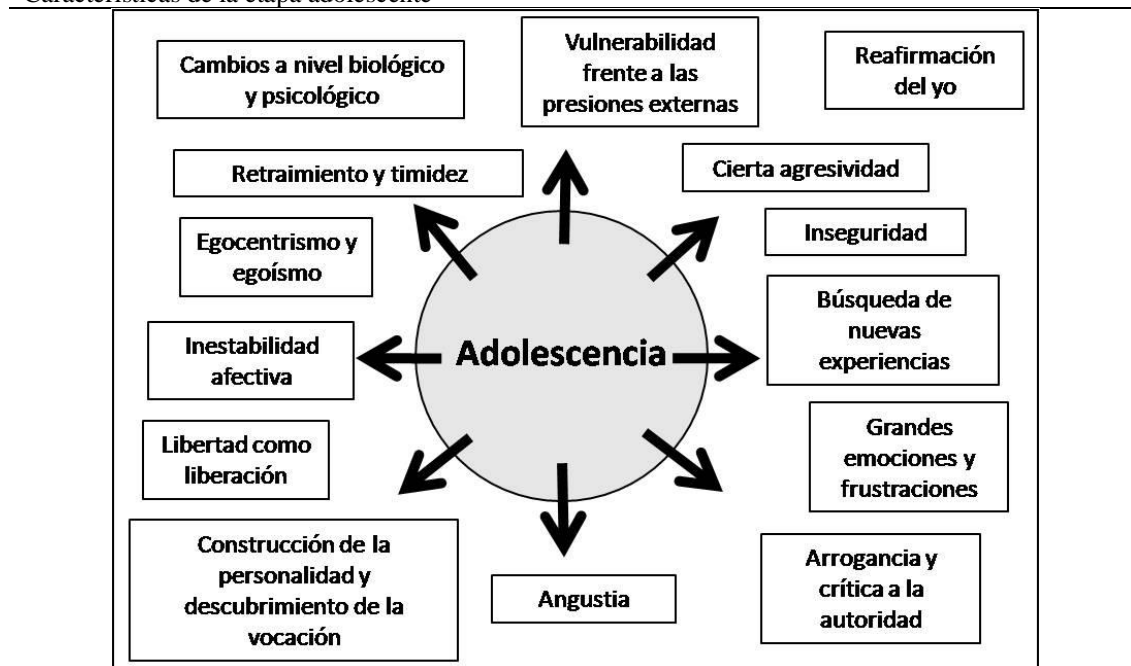
“La adolescencia es una edad de grandes decisiones, de grandes emociones, de exaltación de los sentidos, de velocidad, de enamoramientos y desengaños, de ideales y conflictos, de vulnerabilidad ante las presiones desambiente, de búsqueda de modelos válidos para construir un proyecto de vida altruista, y a la vez, de vilezas y egoísmos, en fin...Es la edad del peligro y la osadía, del ideal, de la generosidad heroica o el mezquino egoísmo... de la libertad como liberación” (Araujo et al., 1997, p. 12).

A estas condiciones propias de la adolescencia se agrega que el ingreso a la universidad no siempre responde a intereses de tipo vocacional, sino que existe, en ciertos casos, la necesidad de extender los períodos de preparación debido a la falta de ofertas laborales inmediatas al concluir la enseñanza secundaria. En reiteradas ocasiones, existe una incongruencia entre el imaginario social, la realidad de las carreras y la inserción laboral. Esto provoca errores en la elección vocacional y dificultades para evaluar las oportunidades familiares y personales (Romero González, 2005).

La mayoría de las veces, el estudiante ingresa a la universidad sin saber qué quiere, qué debe hacer o cómo comportarse, es por eso que para poder realizar este recorrido, la institución primero debe ser clara en las expectativas, es decir, explicitar las acciones para lograr el éxito universitario. Tinto (2012) agrega que la universidad debe motivar al estudiante, aconsejar, guiar, orientar, además de brindar los conocimientos específicos de la carrera. Esa motivación no sólo se logra gracias a las estrategias de la propia institución, sino que también se consigue a través de redes informales de pares, alumnos de otros años y graduados (Terenzini y Domingo, 2006, en Tinto, 2012).

El adolescente tiene deseos de independencia y para esto, se enfrenta frecuentemente con la autoridad, ya sean padres, docentes o instituciones. Asimismo, suele tener cierta inestabilidad afectiva, es agresivo y/o retraído y muy reservado, tímido y sensible. Tiene momentos de euforia y momentos de desilusión por no conseguir lo que desea, e irá logrando ciertos ajustes emocionales de acuerdo con la presión de sus pares, de sus padres o de sus docentes (Araujo et al., 1997) (ver figura N° 3).

Figura N° 3
Características de la etapa adolescente



Fuente: elaboración propia.

3.1.3. Generación Y y Generación Z

Como mencionamos anteriormente, de acuerdo con su año de nacimiento, la porción de los estudiantes indagados se puede enmarcar dentro de dos generaciones: la llamada Generación Y, *Millennials* o Generación Net, y la Generación Z o *Centennials*. La primera abarca a las personas nacidas entre los años 1981 y 1997, mientras que la segunda abarca a aquellos nacidos entre 1998 y el 2009. Cabe aclarar que en la actualidad estamos transitando por la Generación Alpha o nativos digitales puros (2010-2025) (Cataldi y Dominighini, 2015). A los fines de nuestra investigación, nos centraremos en las características de la Generación Y y de la Z.

Howe y Strauss (2007, en Cataldi y Dominighini, 2015) explican que estas generaciones difieren de las generaciones anteriores -*Baby Boomers* (1940-1960) y Generación X (1960-1980)- ya que son un producto de las influencias del posmodernismo, “(...) dado que se asume la realidad no solo desde el punto de vista social, sino también individualmente, se valoran las opiniones y preferencias personales por sobre la verdad, razón o la ciencia, (...)” (Cataldi y Dominighini, 2015, p. 14).

En el caso de los *Millennials*, tienen una fuerte inclinación hacia el trabajo en equipo y prefieren trabajar con objetivos bien claros. Además, son exigentes con relación a lo que esperan de un empleo (Zemke et al., 2000, en Cataldi y Dominighini, 2015). Cabe

aclarar que, dentro de esta generación, podemos encontrar diversos subgrupos ya que un joven nacido en la década de los ´80 no tendrá la misma relación con la tecnología que aquel nacido cerca del año 2000. Será tarea de las universidades y de los profesores, conocer y valorar estos subgrupos (Silvestre y Cruz, 2016).

Podemos remarcar otras características propias de esta generación (Tapscott, 2009, en Gómez Castellanos, 2011):

- Superficiales y distraídos, con baja capacidad de concentración.
- Hábiles en la computadora, adictos a la red, con pocas habilidades sociales y sin tiempo para los deportes y las prácticas saludables.
- Carentes de pudor, muestran su intimidad en las redes sociales.
- Muy consentidos, lo cual genera indecisión y dificultad en la toma de decisiones.
- Descargan música y videos y comparten materiales por la red, sin respeto por los derechos de los creadores o dueños.
- A veces pueden hostigar a sus amigos en línea y estar inmersos en una cultura de violencia y humillación.
- Sumidos en la industria de los videojuegos que promueve el odio, el racismo y el sexismo.
- Carecen de ética laboral.
- Tienden a ser narcisistas, puesto que las nuevas tecnologías promueven el deseo de llamar la atención.
- Carecen de valores y nadie cuenta más que ellos. Sus únicos intereses son la cultura popular, las celebridades y los amigos.

“Los sociólogos los describen como malcriados, egoístas, impacientes. Con una buena educación, se adaptan a los cambios y prefieren un trabajo que ‘les llene’, en lugar de un salario considerable. Son críticos y comparten casi todo” (Silvestre y Cruz, 2016, p. 477).

Por otra parte, la Generación Z, aunque no tan diferente de la generación que le precede, se distingue de aquella por conocer exactamente lo que quiere y tener unas expectativas muy elevadas. Igual que la Generación Y, los *Centennials* piensan a corto plazo con ausencia de proyección o desarrollo profesional. Sus intereses se circunscriben a la búsqueda de sentido, el compromiso, la ausencia de respeto jerárquico y la cuestión de legitimidad. Asimismo, esta generación sabe combinar

perfectamente la rapidez, la intuición, el análisis y la multitarea (Hurtado, 2016). El mismo autor destaca diversas características de los jóvenes de esta generación, que podríamos resumirlas de la siguiente manera:

- No le tienen miedo a nada.
- Individualistas.
- Impacientes.
- Instantáneos.
- Cuestionan el funcionamiento tradicional de las empresas.
- Creativos.
- Ubicuos -pueden estar expuestos a cinco pantallas al mismo tiempo y saltar de una a otra sin problemas-.

Asimismo, un informe de Sparks y Honey (s/f, en Silvestre y Cruz, 2016) describe a esta generación como la primera tribu de nativos digitales o *screenagers* y asegura que a diferencia de la Generación Z, estos son más inteligentes, seguros y maduros, y quieren cambiar el mundo. “(...) han crecido en un mundo sumido en el caos político y financiero. Como resultado, ellos están dispuestos a cuidar de su dinero y quieren hacer del mundo un lugar mejor” (p. 478).

Sin embargo, a pesar de ser nativos digitales, son considerablemente limitados en su capacidad cognitiva ya que mejoran su habilidad de uso de Internet por mera imitación. Los juegos y consumo de contenidos audiovisuales constituyen sus principales actividades. No muestran clara conciencia de lo que significa estar online, lo cual evidencia cotidianeidad tecnológica (Fumero y Espíritusanto, 2016).

3.1.4. Modernidad líquida

El joven de nivel superior se inserta hoy en el contexto de la posmodernidad, modernidad tardía o modernidad líquida (Bauman, 2017). Lyotard (1994, en Bertoni, 2005) define este período como el “(...) estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas de juego de las ciencias, de la literatura, de las artes, a partir del siglo XIX” (p. 4). Bauman, nos habla de la modernidad líquida, como “(...) una condición en la que las formas sociales (las estructuras que limitan las elecciones individuales, las instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos, los modelos de comportamiento aceptables) ya no pueden (ni se espera que puedan)

mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas” (Bauman, 2017, p. 7).

Las características de la época abarcan el imperio del relativismo, con una fragilidad existencial que se expresa en sentimientos de vacío, falta de sentido, incertidumbre, confusión y vulnerabilidad (Romero González, 2005). Entre otras particularidades, podemos mencionar la exacerbación del presente, la instalación del individualismo y el consumismo, el desencanto por el mundo, la hiperconexión e hiperinformación que, sumadas al uso de las nuevas tecnologías, otorgan al presente una inmediatez impensada (Bertoni, 2005). “Se pone el acento en la autoexpresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades propias y su excepcionalidad” (Castiglione, 2006, p. 124).

La sociedad de la información implica nuevos desafíos y exigencias. Hoy lo que abunda es información que se recibe y aumenta a velocidades inconmensurables. Hay globalización del conocimiento y masificación de los contenidos. Las nuevas tecnologías permiten estar conectados todo el tiempo y con cualquier lugar simultáneamente (Silva, 2008).

Los adelantos de la ciencia y de la técnica sumados al desarrollo productivo, el secularismo y el confort, han creado una concepción relativista de la ética. Esta situación descrea de la existencia de principios inmutables y lleva a pensar que lo bueno y lo malo depende de las circunstancias y los contextos. Los valores parecerían ser un producto de cada tiempo y cada sociedad (Castiglione, 2006).

El sistema educativo actual está inserto en un mundo cada vez más complejo, atravesado por la digitalidad, en el que las posibilidades de comunicación entre las personas se han visto vertiginosamente incrementadas. Esta hiperconexión, característica de la posmodernidad, así como la rapidación que las sociedades actuales experimentan, han traído aparejada, como contracara, la aparición de diversos trastornos como la ansiedad, la depresión, la violencia, las adicciones y los desórdenes de la alimentación, entre otros (Dueñas, 2002, en García Retana, 2012).

Se trata de una sociedad en donde el acceso al conocimiento está modificando la forma de entender el mundo. Tomando como base a Castiglione (2006), las características de este nuevo tipo de sociedad del conocimiento son:

- Cognipendencia: “Todos los aspectos sociales son renovados y alterados por la influencia del saber que se expande a todos los ambientes y situaciones sociales” (p. 27).

- Saber coactivo o impuesto: ya no alcanza con los saberes de nivel primario, secundario o incluso universitario. La formación se ve impuesta durante toda la vida.
- Progresividad cognitiva incesante e imparable: el desarrollo del saber no cesa más, ha tenido un enorme crecimiento y es imposible abarcarlo todo.
- Obsolescencia veloz del saber y de los instrumentos: el saber se degrada y pierde validez con mayor rapidez. Lo mismo ocurre con las fabricaciones humanas, sobre todo con los instrumentos, que están destinados a ser reemplazados en un corto tiempo.
- Difusividad del saber y costo elevado: el conocimiento se difunde en todas las capas de la sociedad y nada se libra de su impacto. El bien de producción más valioso es el conocimiento.
- Información avasallante: “es tan impactante, novedoso y cada vez más sofisticado el saber que rompe las estructuras tradicionales en todos sus campos” (p. 30).
- Productividad cada vez más elevada con trabajos más sofisticados y específicos: el saber transforma sustancialmente la producción y los trabajos exigen hombres más instruidos, mejor y más específicamente formados.
- Tiempo escaso: cuanto más se desarrolla el poder humano y la capacidad de producción, el hombre necesita más tiempo para su formación e instrucción. Esta situación obliga a que resigne horas de esparcimiento y vida social.
- Nuevo analfabetismo: en esta sociedad del conocimiento, no solo es necesario saber leer y escribir, sino que además se deben tener conocimientos tecnológicos y científicos, y de idiomas.
- Nueva personalidad: nos encontramos con un *homo sapiente*, que quizás ignora la filosofía, pero domina amplias zonas del saber.
- Elevación del *status* de los jóvenes: los jóvenes poseen mayor dominio del saber que los adultos, lo que define un nuevo perfil político y económico.
- *Homo videns*: estamos inmersos en la cultura de la imagen, donde se ve modificada la forma de conocer y de pensar.

La universidad y sus estudiantes no están ajenos a estos cambios vertiginosos y a esta globalización. Se vive en un mundo turbulento, en una sociedad perpleja, problemática, dominada por la incertidumbre, en constante cambio y falta de estabilidad (Castiglione, 2006).

En esta sociedad líquida, “los adolescentes (...) tienen la sensación de no haberse comunicado luego de horas de conexión. Pero duermen con el celular y saben que los están llamando, aunque no tengan el teléfono consigo. Se trata de la primera generación que crece con la expectativa de una conexión permanente. Sin embargo, la comunicación no es conversación (...)” (Turkle, en Fernández Pedemonte, 2012, p. 211).

3.1.5. Tecnologías digitales

El alumno universitario del año 2020, descrito por Fundación Telefónica (2011) en su informe, habrá crecido y desarrollado sus capacidades cognitivas y destrezas en un entorno completamente tecnológico, en el que lo digital habrá desplazado en gran medida a lo analógico. El estudio destaca que estos jóvenes, nativos digitales, llegarán a la universidad con ciertas capacidades previamente adquiridas que los distinguen:

- inteligencia visual;
- gusto por la hipertextualidad o acceso no lineal a la información;
- inmediatez de demanda y respuesta;
- habilidad para la resolución de problemas;
- poder de socialización en red.

Otra nota característica de los alumnos digitales es su gran conocimiento y capacidad de innovación tecnológica, pues se posicionan en la vanguardia de los nuevos productos y servicios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los canales alternativos de comunicación, las formas actuales de acceso a la información y las capacidades por ellos desarrolladas ejercerán una fuerte presión sobre la comunidad universitaria, que deberá adaptar sus metodologías y herramientas a este nuevo perfil de alumno (Fundación Telefónica, 2011).

En las redes sociales la exploración de la propia identidad es simultánea con su expresión. “Las emociones se comunican antes de estar enteramente formadas, ya que compartir emociones es parte de descubrirlas” (Fernández Pedemonte, 2012, p. 212).

La universidad deberá disponerse a tomar y valorar estas nuevas competencias dentro de los procesos educativos, y para ello será preciso facilitar un entorno colaborativo en el que tanto alumnos como docentes puedan formar parte de la generación del conocimiento. Permitiendo al mismo tiempo acrecentar un tipo de pensamiento crítico y elaborado, comparando los conocimientos nuevos con los previos y encontrando semejanzas y disonancias entre ellos.

3.1.6. Perfil socioeconómico

Es una realidad que en la actualidad una mayor proporción de jóvenes accede a la enseñanza superior. Del Bello, Barsky y Giménez (2007) indican que el 83% de la masa estudiantil pertenece a universidades estatales, mientras que el 17% a universidades privadas. Esta población estudiantil proviene de los hogares de mayores ingresos (quintiles cuarto y quinto), significando el 65% del total del sistema.

García de Fanelli (2015) acude también a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y observa una brecha importante en el logro del título entre los estudiantes pertenecientes a los hogares de mayor ingreso (quintil quinto) y los de menor ingreso per cápita familiar (primer quintil). En el año 2013, en la composición de los graduados por grupo socioeconómico, se observa que el 71 % pertenece a los dos quintiles de mayor ingreso (quintiles cuarto y quinto). Por otra parte, el 13% de los estudiantes de la región Metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires) estudian en universidades privadas y provienen del quinto quintil de ingreso (Del Bello, Barsky y Giménez, 2007).

No podemos dejar fuera del análisis a los estudiantes de menores recursos, especialmente de aquellas universidades privadas en las que se les otorgan becas y beneficios económicos. Habrá que prestarles especial atención, sosteniéndolos no solo materialmente, sino mediante los apoyos necesarios para el logro de una efectiva inclusión en la comunidad educativa. Silva Laya (2011) remarca que las dificultades sociales y académicas se acentúan en los jóvenes que provienen de sectores sociales desfavorecidos, ya que acumulan una serie de desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan un buen desempeño académico.

3.2. Involucrar al estudiante

En el capítulo 2 hemos expuesto acerca del compromiso o involucramiento del estudiante, entendido como un estado de bienestar que presentan los alumnos frente a un determinado desafío académico (Parada Contreras y Pérez Villalobo, 2013). Todo compromiso es un acto libre y voluntario, resultado de la autodeterminación y que mueve a tomar decisiones en la vida (Frankl, 1979). En este apartado, vemos la necesidad de profundizar en algunos aspectos que de alguna u otra forma acrecientan el compromiso del estudiante con la institución educativa: la motivación, la empatía y la confianza. Estos tres elementos se presentan como necesarios en la universidad ya que favorecen el aprendizaje del alumno, fomentan su permanencia e incrementan la participación académica.

3.2.1. Motivación

Tal como lo adelantamos anteriormente, la universidad debe motivar al estudiante, aconsejar, guiar y orientar, además de brindarle los conocimientos específicos de su carrera. Tinto (2012) destaca también que esa motivación no sólo la logra la propia institución, sino que se construye a través de la participación en redes informales de pares, formando comunidad con alumnos de otros años y graduados.

En la actualidad se considera que el proceso enseñanza-aprendizaje está afectado por los procesos cognitivos y por componentes motivacionales y afectivos. Diversos resultados indican que los estudiantes alcanzan sus metas académicas no sólo mediante el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y volitivas, sino también mediante el despliegue de diversas estrategias motivacionales (Cardozo, 2008).

Lo cierto es que, dentro y fuera de las instituciones educativas, las personas actúan empujadas por la motivación, cual motor que los lleva a avanzar. Es por eso que resulta de gran utilidad para el profesor saber cuáles son los intereses personales (Bernardo Carrasco y Basterretche Baignol, 2004) de los estudiantes, ya que operan como fuente de energía que impulsa hacia el crecimiento. En todos los casos, la participación en actividades que satisfagan estas necesidades particulares tendrá mayores posibilidades de éxito (Grolnick, Gurland, Jacob y Decourcey, en Eccles y Wigfield, 2002).

Santos (1990, en Polanco Hernández, 2005), define la motivación como "el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas" (p 2). "Desde el punto de vista del docente, significa motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización" (Campanario, 2002, en Polanco Hernández, 2008, p. 2). De esta forma, motivar supone predisponer al alumno para que participe activamente en los trabajos propuestos en el aula. Es así como el propósito de la motivación no es más que despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar las metas definidas (Polanco Hernández, 2008).

De acuerdo con Pérez López (2006), clasificamos la motivación en extrínseca, intrínseca y trascendental.

Por **extrínseca** entendemos aquella fuerza que empuja a la persona a realizar una acción sobre la base de las recompensas o castigos relacionados con su ejecución. Son motivaciones materiales, más bien objetivas.

Las motivaciones **intrínsecas** son aquellas que impulsan al estudiante a actuar por la satisfacción que le produce ser el agente o realizador de esa acción. Son subjetivas,

pasan por el conocimiento que puede adquirir cada individuo dentro de la institución, cumpliendo su tarea.

La motivación **trascendental** da un paso más y contempla la integralidad de la persona. Es la fuerza que lleva a actuar por las consecuencias que las acciones tienen en el propio proyecto de vida y en otras personas (Pérez López, 1991, 1996, 1997, en Termes, 1998). Es la fuerza que lleva a actuar a las personas por las consecuencias de sus acciones para otras personas (Pérez López, 1991, 1996, 1997, en Termes, 1998). Es el afán de servir que hace que los estudiantes cooperen, colaboren y se identifiquen con su institución de pertenencia. Estas son, en definitiva, las motivaciones que hacen que los alumnos se comprometan.

Tabla N° 5
Los tipos de motivación en la teoría de Pérez López con ejemplos

Motivación	Pérez López	Bernardo Carrasco y Basterretche
Extrínseca	Recompensas o castigos relacionados con una acción.	“Hacer una carrera, ganar dinero y vivir cómodamente”.
Intrínseca	Satisfacción por ser agente de una acción.	“Aprender cosas nuevas es apasionante y cada vez sabrá más”.
Trascendente	Las consecuencias de la acción recaen sobre el propio proyecto vital y sobre los otros.	“Si estudia, el día de mañana será más útil a la sociedad. Además, en este momento cumple con su deber”.

Fuente: elaboración propia de acuerdo con Pérez López (2006) y Bernardo Carrasco y Basterretche (2004).

Bernardo Carrasco y Basterretche Baignol (2004) agregan que la motivación trascendente se mueve por la necesidad de dar, de realizar un servicio para alguien que lo necesite, satisfaciendo necesidades de personas distintas a las que realizan la acción. Es el afán de servir, que hace que los estudiantes cooperen, colaboren y se identifiquen con la institución, en definitiva, son las motivaciones que hacen que los alumnos se comprometan.

Así como el primer nivel cubre necesidades materiales y el segundo inquietudes cognitivas o intelectuales, el tercer nivel, el trascendente, abarca la integralidad de la persona y un fin al que de acuerdo con Nuttin (1988) podemos denominar personalizante. Este fin, una vez elegido por estar en coherencia con el proyecto vital del sujeto, se convierte en el motor de todas las elecciones que se realicen. Del mismo modo, será más elevado en tanto y en cuanto permita que el individuo desarrolle sus potencialidades y colabore solidariamente a que otras personas también lo logren. Es por estas peculiaridades y porque conlleva un mayor autoconocimiento y dominio de sí, que el

logro de este tipo de motivación conlleva un mayor esfuerzo tanto por parte de su protagonista -cada individuo-, como por parte de quienes ejercen el rol de enseñantes.

Las motivaciones, a su vez, definen diferentes tipos de alumnos: los que no necesitan de estímulos motivadores y los que sí esperan impulsos poderosos. Algunos son estables en su dedicación a los estudios, otros, poco impresionables, motivan a la mayoría de sus pares. Finalmente, algunos estudiantes son fácilmente motivables, pero poco constantes.

Por otra parte, las emociones sociales, como la admiración de la virtud de otra persona, son altamente condicionantes en las relaciones interpersonales y en el comportamiento moral, e imprimen una sensación de mayor conciencia de sí altamente motivadora. El ejemplo inspira. Y la motivación podría considerarse, a partir de los últimos descubrimientos de neurociencia, como simultáneamente cognitiva y emocional (Immordino-Yang, 2017). De ahí que la unidad de nuestro ser se exprese en este proceso.

Duart (2000, en Duart y Sangrà) introduce otra taxonomía de la motivación. Si bien el autor plantea esta distinción para entornos virtuales, consideramos que es una clasificación aplicable en entornos presenciales. Él considera que la motivación puede presentarse desde tres perspectivas: aquella que reside en quien aprende (estudiante), aquella que reside en el material formativo (recursos didácticos, planificación), y aquella que reside y actúa intercediendo en la acción docente (la tarea del profesor formador).

A continuación, presentamos una tabla que resume los principales elementos presentados por el autor sobre las tres perspectivas propuestas.

Tabla N° 6

Motivación: elementos de las tres perspectivas

Perspectiva	Centrada en	Elementos descriptores
Motivación que reside en quien aprende	Estudiante	Necesidad consciente de formación. Interés y curiosidad por el contenido de formación. Significación personal del aprendizaje. Deseos de mejora personal y profesional.
Motivación que reside en el diseño de los materiales de aprendizaje	Recursos didácticos y planificación	Acordes al modelo de formación y a los objetivos del aprendizaje . Importancia de la significación de los contenidos. Próximos a las necesidades y conocimientos de los estudiantes.
Motivación que reside en la acción docente del formador	Acción docente	Dirigida hacia el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje . Docente como orientador del aprendizaje autónomo. Considerar conocimientos previos del estudiante. Ayudar al alumno a establecer relaciones entre los conocimientos . Pautas claras de evaluación .

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Duart y Sangrà (2000).

Como podemos observar a partir de la tabla expuesta, la motivación depende de multiplicidad de factores, y abarca desde el estudiante y los recursos didácticos hasta la acción docente. Será función del profesor captar la atención del alumno a través de las estrategias pedagógicas y la adecuación de las temáticas a los conocimientos de sus estudiantes. Por su parte, éste deberá desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo encontrando significado a los contenidos que le son enseñados, para ver en ellos una finalidad última de mejora personal y laboral.

Diversos estudios en motivación han encontrado asociaciones positivas entre el sentimiento de pertenencia social y ayuda del contexto y su compromiso con las actividades del aula (Stipek, 2002, en Eccles y Wigfield). La misma autora plantea una diferencia entre compromiso escolar y compromiso académico, haciendo notar que un estudiante puede estar involucrado y motivado en actividades extraescolares como podría ser un deporte, pero poco motivado en participar el trabajo intelectual. Ambos tipos de involucración conllevan emociones, esfuerzo, persistencia y trabajo escolar.

Sin dudas, la motivación es un factor importante a la hora de hablar del involucramiento o compromiso, puesto que es el motor que movilizará al estudiante a realizar diferentes tareas que harán que esté más o menos involucrado con sus estudios, con sus pares y/o con la institución educativa a la que asiste. Hay una gran evidencia que

muestra que la motivación facilita la autonomía, la estructura y el involucramiento del estudiante en su contexto social, ayudándolo a ser más independiente (Grolnick, Gurland, Jacob y Decourcey, 2000, en Eccles y Wigfield, 2002).

Los docentes que logran motivar a sus estudiantes fomentan relaciones positivas y se esfuerzan por crear auténticas comunidades de aprendizaje con experiencias educativas de calidad. La percepción de apoyo y acompañamiento influye emocionalmente en las actitudes y favorece la seguridad del estudiante. Un estudiante se siente conectado socialmente cuando sus opiniones son escuchadas y sus necesidades son atendidas.

Es importante el sentido de pertenencia a un grupo y a la institución, lo que permite vivenciarse como parte de una comunidad, favoreciendo el involucramiento emocional e influyendo en las actitudes y satisfacción de las experiencias educativas (Negrini, 2010). “(...) los alumnos que tienen una mayor involucración con los directivos, docentes y tutores, son proclives a considerar que la institución les ofrece una buena formación académica, a tener un buen vínculo con el entorno familiar, con sus compañeros de clase y con estudiantes de otros cursos” (Daura, 2016, p. 65).

Sin dudas, es en parte responsabilidad del docente mantener y fomentar la motivación de sus estudiantes. “Tanto el diseño del curso como la acción docente que comporta tienen que conocer, potenciar y mantener la motivación inicial del estudiante como elemento de progreso y de mejora de todo proceso de aprendizaje” (Duart, 2000, en Duart y Sangrà, p. 88).

3.2.2. Confianza

La confianza afecta todas las dimensiones de la vida, afianza y determina la calidad de todas las relaciones, toda comunicación, todo proyecto laboral y toda iniciativa. Es un activo pragmático, tangible y activable, que puede crearse y debe mantenerse. La confianza implica fe, creer en el colaborador, en su integridad y en sus capacidades. Transforma la calidad de los momentos presentes y futuros, tanto personales como laborales (Covey y Merrill, 2008).

De acuerdo con el diccionario en línea de la Real Academia Española (2017) la confianza es la “(...) esperanza firme que se tiene de algo o alguien”. Otra acepción expresa que es el “ánimo, aliento, vigor para obrar”. De ahí que en educación sea tan importante lograr la confianza entre la institución, los docentes y sus estudiantes, a fin de obtener logros académicos y conseguir el involucramiento de los alumnos.

Cuando hablamos de confianza no hacemos referencia a una acepción negativa del término, como ser crédulo o imprevisor, el que no prevé lo necesario para conseguir lo que se propone. Más bien nos referimos a una actitud de fe. Confianza viene del sinónimo de creer, de depositar fe en algo o en alguien, fiarse de (González-Simancas, 1992). “El educador, cuando cree en el educando, cuando cree en sus mejores potencialidades, realiza un acto de apertura positiva al futuro, de consolidación de la esperanza; (...)” (p. 225).

La confianza implica diálogo y comunicación. Al entrar en diálogo, se da la posibilidad al otro y a uno mismo de incrementar los recursos para llevar a cabo las acciones. Ayuda a que se haga realidad la cooperación entre el educador y el educando, a través de la participación y la comunicación. Sin creer en el otro, sin depositar la fe en el otro, no cabe más que una relación fría, sin vitalidad, carente de intimidad mutua. La confianza, a su vez, conlleva a la adhesión voluntaria del educando hacia la tarea educativa, fomentando el autodesarrollo a través del libre compromiso (González-Simancas, 1992). “La confianza se desarrolla y es fundamental en la construcción de positivas relaciones humanas” (Conejeros-Solar, Rojas y Segure, 2010, p. 36).

De acuerdo con Rodríguez Mansilla (2005, en Luhmann, 2005), la confianza amplía las posibilidades de acción en el presente, orientándose hacia un futuro que, aunque permanece incierto, se presenta como fiable o posible. Es un mecanismo de reducción de la complejidad que aumenta la capacidad de actuar en un contexto aún más complejo. “La confianza es una apuesta, hecha en el presente, hacia el futuro y que se fundamenta en el pasado” (p. 23).

La confianza, en el más amplio sentido, significa fe en las expectativas del otro, es un hecho básico de la vida social. La confianza emerge en la esperanza de continuidad que se forma como principio para llevar a cabo la vida cotidiana. Produce previsión en los límites y proporciona certeza de que cuando aparecen los problemas, pueden resolverse. Mostrar confianza es anticipar el futuro como si fuera cierto. Está asociada con la reducción de la complejidad que llega al mundo como consecuencia de la libertad de otros seres humanos. Mostrar confianza es comportarse como si el futuro fuera cierto. Se podría decir que, a través de la confianza, el tiempo se invalida, o al menos se invalidan las diferencias de tiempo (Luhmann, 2005).

Los adolescentes necesitan fijar objetivos y planificar a corto y largo plazo sus vidas, por lo tanto, las oportunidades para explorar alternativas y practicar la planificación son importantes. Las dificultades son necesarias para la reflexión, la búsqueda de opciones y

el fortalecimiento de la capacidad de la resolución de problemas (Papházy, 2006, en Arguedas Negrini, 2010). Es en ese momento donde la confianza en su familia, sus pares, sus profesores y la institución educativa, permitirán que el estudiante tome mejores decisiones, basadas en una certeza derivada de la fe en el otro. “La confianza solamente es posible en un mundo familiar, necesita un contexto histórico como trasfondo confiable de experiencias previas” (Luhmann, 2005, p. 33)

Luhmann (2005) afirma que la consolidación de la confianza constituye una solución para el problema primordial del orden social, comprometiéndose en una acción más significativa con respecto a cierto problema. “La confianza reduce la complejidad social, es decir, simplifica la vida por medio de la aceptación de riesgo” (p. 124).

La confianza en la institución, a su vez genera, confianza interna y personal. Esta situación empodera a las personas y permite que sean más libres en su trabajo o estudio, otorgándoles un poder laboral o académico fuerte que genera responsabilidad para sí y para el resto de la organización en la que se encuentra. “La autonomía, el sentido de pertenencia y el apoyo para el logro de metas fortalecen en las personas adolescentes el sentido de esperanza, que además de una perspectiva positiva de la vida, es la capacidad para utilizar estrategias efectivas en el enfrentamiento de situaciones adversas (Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009, en Negrini, 2010, p. 73).

Para Kramer (1999, en Conejeros et al., 2010), la confianza es producto del riesgo que deviene de la incertidumbre con respecto a las pretensiones y actos de personas de las cuales se depende. El riesgo es requisito indispensable para que exista confianza, ya que ésta se fundamenta en la percepción de que es posible perder. Otra condición imprescindible es que exista interdependencia, es decir, que los intereses de una de las partes no puedan ser alcanzados sin la otra. La modificación de estas condiciones hará que la confianza cambie. De esto se puede deducir que “(..) es un concepto dinámico: varía en el tiempo, se desarrolla, se construye, declina e incluso vuelve a aparecer en relaciones de más largo plazo, pues las relaciones se transforman en el tiempo” (p. 32).

El sistema educativo es un importante agente socializador y generador de confianza o desconfianza. En la escuela se imparten contenidos, se transmiten valores y experiencias, y se entablan relaciones interpersonales. A partir de dichos vínculos se construye la propia personalidad y se aprende a formar parte de la comunidad (Conejeros-Solar et al., 2010). A través de este constructo, el individuo se alivia a sí mismo de las dificultades que no puede tolerar. La desconfianza, en cambio, no solo es lo opuesto de

la confianza; sino que es también un equivalente funcional para la confianza. Es una elección posible entre la confianza y la desconfianza (Luhmann, 2005).

La educación supone confianza para lograr la finalidad educativa: confianza en las capacidades propias del profesor y del estudiante, confianza en el grupo de personas que integran la comunidad educativa, confianza en el saber de la disciplina que se enseña. Esto permitirá “(...) pensar un mundo en el cual la tolerancia, el respeto, la diversidad, la solidaridad y equidad sean parte constituyente y estructurante de la vida cotidiana y, en especial, del quehacer diario de la educación” (Conejeros-Solar et al., 2010, p. 33).

3.2.3. Empatía

De acuerdo con Elvira Repetto (1977, en González-Simancas, 1992), el término empatía proviene de la palabra en alemán *Einfühlung*, aplicada especialmente a la compenetración íntima con la obra de arte. Otro término asociado es el de *Einfühlen* (*ein*: dentro y *fühlen*: sentir) que significa sentir adentrándose en el otro. Estos términos fueron traducidos al castellano como proyección afectiva, en francés por *intropathie*, del que se tradujo al castellano como intropatía y endopatía. En inglés se tradujo como *empathy* del que derivó en el francés *empathie* y al castellano como empatía. Otros autores (Rozenhway Vijil, García Reyes y Vallecillo Amador, 2016) destacan que el término empatía proviene del griego *empathia*, que significa “(...) saber apreciar los sentimientos del otro” (p. 15).

La unificación de múltiples estudios sobre este constructo dio por resultado una visión integradora que propone que la empatía se compone de aspectos cognitivos y afectivos (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Este nuevo enfoque derivó en una definición más sustancial que abarca dos procesos esenciales: la autoconciencia y la percepción emocional del otro. Por tanto, la empatía es la “(...) capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (López, Arán Filippetti y Richaud, 2014, en Rozenhway Vijil et al., 2016, p. 15). De ahí que supone ver y sentir el mundo tal como lo ve el otro. Esta capacidad es crucial en la educación, se trata de captar el marco de referencia del sujeto que aprende. El educador siente y piensa con el alumno, desde dentro de él (González-Simancas, 1992).

El estudio de este constructo comenzó en primates con el descubrimiento de las neuronas espejo que demostraron la capacidad de poder generar representaciones de las

acciones de los otros en circuitos neuronales y entender la intención del otro con dicha acción. En seres humanos se han identificado diferentes partes del cerebro como esenciales para el logro de la empatía (Gary, 2008, en Rozenhway Vijil et al., 2016).

El mismo autor (Gary, 2008, en Rozenhway Vijil et al., 2016) destaca que existen cuatro componentes de la empatía: el emotivo, el moral, el cognitivo y el de comportamiento:

- **Componente emotivo:** percibir el estado emocional del otro.
- **Componente moral:** sentir la necesidad de actuar y ser altruista.
- **Componente cognitivo:** entender la situación de la persona.
- **Componente de comportamiento:** comunicar al otro esta comprensión de su situación.

El desarrollo de la empatía es sensible a los factores sociales, es decir que la vida en comunidad y el contexto “(...) forjan la vinculación emocional, generando relaciones humanas que conllevan a la auto-conservación de la especie” (Rozenhway Vijil et al., 2016, p. 15). Resulta así una importante habilidad que permite conocer cómo se sienten las otras personas o qué están pensando, comprender sus intenciones, predecir sus comportamientos y entender sus emociones.

La empatía supone conocimiento del otro, afectividad, compenetración con los sentimientos ajenos, conocimiento intuitivo existencial. Se trata de acercarse al otro con tacto, prudencia, con la finalidad de ayuda a través de la comprensión profunda su contexto (González-Simancas, 1992). En la educación es una competencia necesaria para comprender las necesidades del estudiante y ofrecer una atención de calidad (Giordani, 1997; Repeto, 1992; Rogers, 1991; Poeydomenge, 1986, todos en Segarra Muñoz, Muñoz Vallejo y Segarra Muñoz, 2016).

“La diferencia entre ‘comprender’ y ‘sentir’ radica en que el sujeto empático realiza una operación mental y no vivencia por contaminación la misma emoción que el otro” (Segarra Muñoz et al., 2016, p. 176). Se aclara que es a través de una actitud empática por la cual el otro siente que ha sido entendido, pero no imitado. Desde esta posición en la que el empático comprende la emoción negativa, pero no se contamina de ella, es desde donde puede surgir la ayuda.

Sin dudas, la educación gira en torno a la persona. Una verdadera actitud empática en el estudiante facilitará el logro de la autorregulación emocional y así podrá ser capaz de regular sus emociones y comportamientos, experimentando más empatía y

desarrollando estrategias de involucramiento más adaptadas al contexto educativo (Gustems Carnicer y Calderón, 2014).

Por otra parte, será tarea del educador conocer al alumno a fin de lograr una actitud empática y un profundo descubrimiento de su personalidad. “La empatía es importante para los futuros maestros, pues permite comprender las necesidades del alumno y ofrecer una atención adecuada y de calidad” (Gustems Carnicer y Calderón, 2014, p. 132). Es así como resulta también necesario, para lograr una verdadera empatía, conocer los modelos mentales del estudiante, es decir, la manera en la que su cerebro trabaja para organizar y ordenar el caudal continuo de estímulos complejos que percibe del medio que lo rodea.

3.2.4. Los modelos mentales

Los modelos mentales son el principal constructo que guía la investigación de las representaciones intelectuales y su función en los mecanismos de procesamiento de la información. Es un concepto al que se arriba luego de una intensa investigación educativa, que tiene su origen en el reconocimiento explícito que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) hacen sobre la relevancia que tiene el conocimiento previo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, si bien tienen una fundamentación epistemológica cognitiva, es distinta a la hasta aquí desarrollada sobre el compromiso académico, basada prioritariamente en el modelo sociocognitivo, pero se complementa con ella.

Consideramos los modelos mentales como aquellas “representaciones internas que los sujetos construyen para representarse la realidad” (Moreira, 1996, en Orellana López, 2006, p.95), con la finalidad de ajustar lo que se comunica y la forma en la que se realiza esa transmisión de manera institucional con las capacidades y procedimientos mentales del alumno (Bruner, 2008). Debemos poner énfasis en la importancia de tener ideas ya establecidas y disponibles en la estructura cognitiva para hacer que las nuevas ideas sean potencialmente significativas (Ausubel, 2002).

“Los modelos mentales son análogos estructurales del mundo, son representaciones internas que permiten comprenderlo (...). Son correlatos mentales de la realidad (del mundo) ante la imposibilidad de aprehenderla directamente, siendo de ese modo como se le atribuye significado” (Rodríguez Palmero, Marrero Acosta y Moreira, 2001, p. 246). Identificar estos mapas tácitos y permanentes del mundo que las personas tienen en su memoria duradera (Senge, Kleiner, Roberts, Boss y Smith, 1997) ayudará a proponer acciones enfocadas de manera conveniente en cada alumno universitario.

En este punto, el lenguaje y la comunicación toman especial relevancia para desarrollar acciones que acrecienten el nivel de participación estudiantil. Así, pues, las percepciones de nuestros alumnos están mediatizadas por todo lo que los rodea y también por todo lo que los constituye como seres sociales (Hidalgo Tenorio, 1997). No podemos escindir al estudiante universitario de sus ideologías, estructuras, creencias, deseos, preconcepciones e intenciones; debemos conocerlo y llegar a él de manera efectiva para lograr su compromiso institucional.

Diversas experiencias en psicología cognitiva sugieren que las personas razonan y solucionan problemas mediante el procesamiento de representaciones mentales o representaciones internas. En este contexto, la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983, en Rodríguez Palmero et al., 2001) ha demostrado ser eficaz en la explicación de los procesos cognitivos superiores. Su teoría postula que cuando las personas razonan tratan de compatibilizar las premisas con los propios conocimientos sobre el estado de las cosas. El autor ofrece un marco teórico amplio para describir tales procesos (en López y Silva, 2015), desde una perspectiva constructivista en sentido amplio, que reconoce la actividad del sujeto en la confección de sus modelos mentales y adjudica un papel central a la realidad que estos modelos representan.

En este orden de ideas, señalamos que los modelos mentales pueden ser contruidos a partir de la percepción de situaciones reales, imaginarias o hipotéticas y a través de la comprensión de un discurso; pudiendo ser abstractos o visibles. Una vez contruidos, la mente los podrá utilizar para anticipar o prever nuevas situaciones, para razonar o para fundamentar sus explicaciones.

Los docentes deberían comprender su importancia, puesto que “el manejo de un modelo mental efectivo proporciona una estrategia, también efectiva, para la inferencia y permite que los estudiantes cumplan con decisión las tareas encomendadas, lo que les facilita el meta-razonamiento” (López y Silva, 2015, p. 8).

Cada hemisferio de nuestro cerebro posee procesamientos diferentes Sperry (1968, en Orlando y Launay, 2004):

- El izquierdo procesa secuencialmente, paso a paso. Este proceso lineal es temporal, en el sentido de reconocer que un estímulo viene antes que otro. La percepción y la generación verbales dependen del conocimiento del orden o secuencia en el que se producen los sonidos. Actúa prioritariamente en el pensamiento lógico, matemático, racional y analítico.

- El derecho parece especializado en el procesamiento simultáneo o en paralelo, es decir, no pasa de una característica a otra, sino que busca pautas y *gestalts*; es decir, integra partes componentes y las organiza en un todo (Ruíz Bolívar, en Pérez Pérez, 2000). Actúa en el pensamiento espontáneo, sintético e intuitivo, tiene a su cargo el sentido artístico y espacial, predominando lo subjetivo y el mundo interior.

Si bien las sensaciones se encuentran divididas entre ambos hemisferios, los procesos se desarrollan de manera cruzada.

Los trabajos desarrollados por el investigador norteamericano Levy (1974, en Pérez Pérez, 2000) ponen en evidencia que ambos hemisferios tienen diferentes estilos para procesar información. El autor propone los conceptos de dominancia o tendencia específica de un hemisferio para procesar la información y la capacidad, aptitud o especialización para realizar una tarea cuando la persona lo requiera. McLean (1990, en Pérez y Pérez, 2000) amplía el concepto de dominancia cerebral de Levy afirmando que el cerebro humano está formado por tres cerebros integrados en uno (cerebro triuno). Estos tres cerebros son: el reptiliano, el sistema límbico y la neocorteza, cada uno especializado en funciones específicas.

Herrmann, por su parte, desarrolló en 1976 el modelo biológico de estilos de pensamiento con base en la integración de los modelos propuestos por Sperry y McLean. El planteamiento nuclear del modelo del cerebro total de Herrmann refiere la existencia de cuatro estilos de pensamiento, llamados cuadrantes A, B, C y D, que conforman cuatro modalidades autónomas de procesamiento diferencial de información. Éstas pueden ser desplegadas individualmente o en forma combinada, secuencial o simultáneamente en los diversos procesos de funcionamiento cerebral (en Pérez Pérez, 2000). La descripción de los cuadrantes o áreas podría plantearse de la siguiente manera:

Tabla N° 7

Descripción de los cuadrantes o áreas de pensamiento

Cuadrante	Ubicación	Color	Características
A	Izquierdo cerebral	Azul	Lógico Crítico Cuantitativo Analítico Realista
B	Izquierdo límbico	Verde	Secuencial Detallista Administrador Planificador
C	Derecho límbico	Rojo	Comunicativo Expresivo Musical Espiritual Empático
D	Derecho cerebral	Amarillo	Intuitivo Integrador Simultáneo Espacial Imaginativo

Fuente: elaboración propia, a partir de Pérez y Pérez (2000).

Distinguimos con Orlando Olaso y Launay (2004) los modos de dominancia posibles y sus condiciones:

- **Monodominancia:** percepción del mundo unificada, compartimiento armonioso, previsible y coherente.
- **Bidominancia de hemisferio:** sentimiento de coherencia interna.
- **Bidominancia cortical o límbica:** los dos hemisferios se comunican fácilmente. Pueden enfocarse en su actividad en función de la necesidad de utilizar una u otra área cerebral.
- **Bidominancia diagonal:** sentimiento de dualidad interior.
- **Triple o cuádruple dominancia:** capacidades de comunicación y funcionamiento muy elevadas.

Estas configuraciones mentales definirán también la actitud empática del estudiante. La ejecución exitosa de las distintas capacidades y funciones implicadas en el fenómeno de la empatía depende de una red neural amplia en la que están involucradas distintas áreas cerebrales en las que se procesan distintos tipos de información. Diversos estudios proponen el córtex prefrontal medial como la zona central en la que se produce la conexión o vinculación de la información cognitiva a las emociones, proceso central para experimentar empatía (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

La importancia de los modelos mentales y la estructura cerebral descrita anteriormente radica en que cada estudiante traerá consigo una determinada configuración, con énfasis en uno o más cuadrantes. Su perfil social y académico dentro de la universidad estará justamente influenciado por esta dominancia. A su vez, si vemos a la institución educativa como un individuo, ésta también tendrá un estilo o modo de accionar de acuerdo con el modelo o cuadrante mental en el que esté posicionada. Lo mismo sucederá con los docentes, autoridades y personal en general. De aquí la importancia de su conocimiento para ajustar los esfuerzos vinculares de acuerdo con uno u otro modelo.

3.3. El profesor universitario

La educación puede ser entendida como un proceso de creación o aprovechamiento de situaciones de aprendizaje. El comportamiento humano siempre está dirigido hacia algún fin y es así como en la educación, el docente al crear o aprovechar situaciones de aprendizaje, está de alguna forma concretando la consecución de los fines humanos y propiciando la mejora de su estudiante. De esta forma, el educador debe saber bien sus objetivos para lograr una conexión intrínseca del ser-hacer que lleve naturalmente a la verdadera educación (Isaacs, 1997).

Polo (1994) refiere que no sirve de nada contar con grandes y sofisticadas instalaciones o tener buenos lazos con otras instituciones si no se tiene en cuenta la actividad del principal productor de contenidos de la universidad, que es exclusivamente el profesor; todo lo demás se podría considerar accesorio, excepto los alumnos que claramente dan sentido a la tarea docente.

La universidad es una comunidad de profesores y estudiantes; el alumno se forma bajo el maestro, en un contacto permanente entre el que enseña y el que aprende. El docente sin dudas es quien lleva a cabo la formación profesional y la educación global del estudiante dentro de la institución. Su figura encarna a uno de los actores principales ya que es el responsable de guiar todas las actividades a fin de cumplir una triple misión: pedagógica, social y ética (Castiglione, 2006).

Es por este motivo que resulta indispensable dedicar unos párrafos a la caracterización del docente universitario, puesto que él será la persona que tendrá contacto directo con el estudiante. El docente siempre ha sido modelo de entrega, generosidad y abnegación, dedicando su tiempo a ayudar, acompañar, aconsejar, animar y corregir a sus alumnos (Polo, 1994).

3.3.1. Caracterización

El profesor, dentro de la institución educativa, se encuentra inmerso en cuatro áreas de actividad. Por un lado, la propiamente docente, que supone la relación entre el profesor y su grupo de estudiantes. Por otro lado, tenemos el área de orientación personal, en la cual se conecta con el estudiante en un esquema uno a uno, fomentando el seguimiento personalizado. La tercera área es la de la normativa de la convivencia, que hace a la buena relación entre los miembros de la comunidad educativa. La cuarta y última área es la de investigación y perfeccionamiento continuo, tarea medular de toda buena actividad docente (Isaacs, 1997).

Durante el desempeño de la labor docente, estas cuatro áreas siempre estarán presentes, con mayor o menor relevancia, dependiendo de la tarea que el profesor esté llevando a cabo. Pero sin dudas, su mayor reto será lograr que el estudiante aprenda y mejore como persona. La misión del docente es provocar un proceso de mejora, de esto deviene la importancia de hablar de grados de logro en vez de éxitos totales o fracasos. Al profesor le debe interesar saber hasta dónde llegó para volver a orientar el proceso y tomar nuevas decisiones (Isaacs, 1997).

El docente universitario deberá enseñar a sus estudiantes a formular preguntas no convencionales, a pensar de diferentes modos un mismo problema, a buscar siempre una forma de innovar, a hablar con precisión, a considerar otros puntos de vista, a inculcar la importancia del estudio, y enseñar a pensar (Castiglione, 2006). “Debe hacer gustar, penetrar la sustancia de lo que se estudia y formar hábitos, despertar el espíritu crítico, inculcar hábitos que implica el ejercicio de la profesión” (Derisi, en Castiglione, 2006, p. 139).

Mañú Noáin (1998, p. 69), refiere que el profesor universitario deberá tener diversos valores que lo ayudarán para cumplir con la tarea de formación del estudiante.

Tabla N° 8
Valores del profesor universitario

Valor	Significado
Laboriosidad	Trabajar mucho y bien, ser exigente consigo mismo.
Justicia	No sentir preferencias por uno u otro estudiante y no dejarse llevar por antipatías o simpatías. Dedicar más atención al necesitado.
Comprensión	Saber dar segundas y terceras oportunidades; disculpar, perdonar y entender las deficiencias ajenas.
Fortaleza	Ser constante y llamar la atención con energía. La exigencia no es brusca, violenta ni intempestiva.
Magnanimidad	Tener ideales de juventud de espíritu. Apuntar alto, personal y colectivamente.
Paciencia	Con los propios defectos y los ajenos, y con el ritmo de asimilación del otro.
Dedicación	Dedicar tiempo y esfuerzo a la tarea de enseñar. Es preciso establecer con claridad la jerarquía de valores, intenciones y metas.
Humildad	Enseñar es una autotarea ayudada. Reconocer los fracasos, los errores y equivocaciones y aceptar la ayuda que brindan los demás permite llegar más lejos.
Capacidad de querer	No ver con indiferencia a los estudiantes. Medir esfuerzos y dedicar tiempo.
Orden	Jerarquizar con acierto. Utilizar cada instrumento para su función.
Ciencia	Para educar no solo basta con una buena intención, sino que es preciso aprender cómo, dónde y cuándo. El buen profesor debe reflexionar y estudiar sobre su labor.

Fuente: elaboración propia a partir de Mañú Noáin, 1998

El docente universitario debe ser constante, paciente, generoso, servicial y laborioso. Debe ser un ejemplo de persona trabajadora, que prepara bien sus clases, que enseña con profesionalismo, cuidando los detalles y desarrollando su trabajo con puntualidad, orden y responsabilidad. Debe imponerse grandes retos y actuar con prudencia, buscando la veracidad, la lealtad y obrando bien. Además, debe ser sincero, marcando los errores a sus alumnos de manera oportuna, diligentemente y con discreción (Polo, 1994). El profesor educa por su lucha de superación personal y, por tanto, necesita de una actitud renovadora constante, que estimulará, en la medida de lo posible, con actividades de perfeccionamiento (Isaacs, 1997).

Sin dudas, deberá formarse durante toda su trayectoria académica; lo que se conoce como una capacitación continua. “(...) el profesor debe estudiar sin parar hasta la muerte. Estudiar y pensar. Tiene además que publicar, discutir lo que comunican sus colegas y fijarse metas muy altas que con paciencia y tenacidad no le serán esquivas” (González Umeres, 1997, en Polo, 1994, p. 8). El mismo autor refiere que de esta manera, el profesor se compromete con su propio desarrollo y con su crecimiento intelectual, siendo su mejora, también la mejora de la propia institución de la que forma parte. “Docentes que no se limiten a administrar el saber adquirido ni a alimentar el saber heredado, sino que tienen un compromiso profundo por buscar la verdad” (p. 8).

“El profesor crea, aprovecha e identifica situaciones para que el alumno aprenda. (...) debería educar a cada alumno de acuerdo con sus cualidades y características peculiares. (...), deberá ser una educación personalizada” (Isaacs, 1997, p. 95). De esta manera, el profesor universitario se presenta como un “(...) mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, (...)” (Mas Torelló, 2011, p. 196). No solo deberá contar con las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas de la actividad, sino que deberá adquirir competencias profesionales más amplias para cumplir con su tarea de transferencia académica.

Numerosos son los listados de competencias docentes que se pueden encontrar en la bibliografía consultada (Ayala, 2008; Pérez, 2005; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2002, en Mas Torelló, 2011). Estas competencias pueden estar divididas en tres áreas específicas de la labor del profesor: la específicamente docente, la investigativa y la de gestión. Esta multiplicidad y heterogeneidad de listados demuestra la variedad de contextos en los que se desarrolla la actividad educativa y las diversas modalidades (Mas Torelló, 2011).

Figura N° 4

Alcances de la tarea del profesor universitario



Fuente: elaboración propia.

Mañú Noáin (1998) se refiere específicamente a las competencias de un buen profesor universitario, haciendo hincapié en que deberá contagiar, con claridad y sencillez, ilusión por la materia que imparte. Serán sus habilidades:

- Dar ejemplos claros y estar al día con sus conocimientos. Preparar sus clases y tener material auxiliar. Investigar.
- Ser claro, ordenado y evitar la monotonía.
- Saber hacer preguntas sugerentes para lograr en el estudiante un rigor intelectual.
- Descubrir nuevos interrogantes para mantener la atención.
- Poseer humildad intelectual, reconocer sus limitaciones y buscar soluciones a los problemas.
- Ser justo, benévolo y ameno, y con un modo de actuar adecuado a la edad y nivel del estudiante.
- Buscar la interdisciplinariedad.
- No humillar ni buscar su propio lucimiento. Ser generoso y paciente, sabiendo dedicar tiempo y esfuerzo.
- Enseñar a pensar y sacar el máximo rendimiento de sus estudiantes.

De acuerdo con Mujica (2008) un buen profesor universitario, también tendrá como objetivo desarrollar en sus estudiantes las siguientes competencias:

- Energía y productividad, entendidas como una persona entusiasta que mueve al resto, generando cambios y avances.
- Liderazgo participativo, no impositivo, gracias al cual el estudiante desarrolle su propio potencial e interacción social.
- Autocontrol, siendo muy importante la motivación y perseverancia, tanto en el ámbito universitario como en el posterior ámbito laboral.
- Una ética clara, sobre lo que se debe hacer y no en ambientes laborales.

La formación ética será parte imprescindible de la preparación profesional. La tarea no puede limitarse a la transmisión de principios técnicos, sino que deberá estar enfocada hacia una preocupación genuina por los demás, abierta a sugerencias, confiando en las diversas capacidades del alumnado y con una apertura a la escucha. La solidaridad y participación son dos valores por promover. Será de gran importancia fomentar iniciativas que lleven a una búsqueda respetuosa de ayuda a los otros. “Sin participación social las tiranías serían clamorosas y sin solidaridad las diferencias entre unos y otros, abismales. La educación integral ofrece muchas posibilidades para un mundo mejor” (Mañú Noáin, 1998, p. 179).

Como hemos observado a lo largo de este capítulo, toda educación se imparte dentro de la comunidad, de manera tal que la institución educativa no conforma un enclave cerrado. De esta forma se establece una escuela expandida, en donde interactúan sociedad, escuela y hogar, logrando una educación interconectada y una apertura necesaria para estos tiempos de hiperglobalización (Battro y Denham, 1997).

“La universidad, antes que nada, es una comunidad de investigación que no busca almacenar datos o repetir hechos sino algo más vital: crecer en el saber” (Arango Restrepo, año en Polo, 1997, p. 8). Docentes y estudiantes interactúan, sumidos en un contexto de fragmentación, dinamismo y complejidad, donde ambos actores adquieren roles distintivos.

Por un lado, encontramos al estudiante adolescente con unas características biológicas, físicas y psicológicas propias de esta etapa. Asimismo, se encuentra atravesado por particularidades generacionales, que moldean en él un determinado perfil. Por otro lado, hallamos al profesor universitario, con una multiplicidad de competencias, habilidades y valores necesarios para el cumplimiento de su triple tarea: docente, investigativa y de gestión.

De igual modo, profundizamos en algunos aspectos que de alguna u otra forma acrecientan el compromiso del estudiante con la institución educativa y sus profesores: la motivación, la empatía y la confianza. Tres elementos en la universidad, que favorecen el aprendizaje del alumno, fomentan su permanencia e incrementan la participación académica.

Sin dudas, a través de lo desarrollado, pudimos corroborar que la educación superior es beneficiosa para los estudiantes y la sociedad. Para el alumno existe una finalidad cognitiva, emocional, práctica, social y relativa a la satisfacción directa de la vida universitaria (Anderson, 2008). Para la sociedad, la educación superior posibilita el avance del conocimiento y el progreso del bienestar social. Esto significa que la universidad colabora en la resolución de problemas sociales y mejora los valores, aspiraciones y comportamiento de la población en general.

CAPÍTULO 4

La presencia social en la experiencia educativa⁹

4.1. El modelo *Community of Inquiry* (CoI)

En educación superior, la creación de comunidad, que se presenta como una necesidad vital y un factor de gran incidencia en el desarrollo del compromiso académico, es también central para la producción de conocimientos propia de este nivel educativo. A principios de siglo, Garrison, Anderson y Archer (2000) introducen el modelo *Community of Inquiry* (CoI) o comunidad de investigación, destacando que el propósito de una experiencia educativa ya sea en línea, cara a cara o una combinación de ambas, es su estructuración para el logro de resultados de aprendizaje definidos.

En este contexto, la interacción debe ser más estructurada y sistemática. Se introduce una dimensión cualitativa con la intención de influir en el pensamiento de una manera crítica y reflexiva. En una comunidad de esta índole, donde la interacción y la reflexión son sostenidas, las ideas pueden ser exploradas y debatidas, y el proceso de investigación crítica puede ser andamiado y modelado. La interacción en este entorno va más allá de lo social y el simple intercambio de información. Una comunidad de investigación, tal como lo afirman diversos estudios (Anderson y Garrison 1997; Moore, 1989, en Garrison y Cleveland-Innes, 2005) debe incluir variadas combinaciones de interacción entre el contenido, los profesores y los estudiantes.

El modelo CoI asume que los aprendizajes se concretan dentro de una comunidad, de ahí que para que puedan desarrollarse positivamente en el nivel superior es preciso adentrarnos en el estudio de la incidencia de la afectividad y de las emociones. Partiendo de los conceptos de inteligencia interpersonal y emocional, arribamos a la necesidad de un aprendizaje por competencias genéricas, -también llamadas habilidades blandas-, cuya adquisición se torna hoy un imperativo en las universidades de cara a la articulación con el mundo del trabajo.

Garrison y Anderson (2003) proporcionan un marco para el aprendizaje colaborativo y muestran la existencia de tres elementos que intervienen en un proceso formativo y que son fundamentales para su desarrollo exitoso. Estas tres esferas y su superposición proporcionan la estructura para comprender la dinámica de un aprendizaje profundo y significativo (Figura 2).

⁹ Capítulo elaborado en coautoría con Mariángeles Castro Sánchez (2019 b).

Figura N° 5
Modelo CoI (*Community of Inquiry*)



Fuente: Garrison, Anderson y Archer, 2000, p. 88. Traducción propia.

La constitución de comunidades de aprendizaje es una necesidad emergente en el contexto de la educación superior en la actualidad. En líneas generales, diversos estudios confirman que la presencia docente y la presencia social tienen una influencia percibida significativa en la presencia cognitiva; y que, a su vez, la presencia docente también afecta la presencia social (Garrison, Cleveland-Innes y Fung, 2010). Estos resultados apuntan al papel clave que la presencia docente tiene en la creación de comunidad y, por lo tanto, en el desarrollo del compromiso académico.

En la tabla siguiente se detallan las particularidades de cada una de las presencias mencionadas, distinguiendo sus categorías e indicadores.

Tabla N° 9
Características de los tres tipos de elementos descritos en el modelo CoI

Elementos	Categorías	Indicadores (ejemplos)
Presencia cognitiva	Evento desencadenante	Sensación de perplejidad
	Exploración	Intercambio de información
	Integración	Conexión de ideas
	Resolución	Aplicar nuevas ideas
Presencia social	Dimensión afectiva	Emociones
	Comunicación abierta	Libertad de expresión
	Cohesión de grupo	Fomentar la colaboración
Presencia docente	Gestión educativa	Definición e inicio de tópicos de discusión
	Construcción de sentido	Compartir significados
	Instrucciones explícitas	Centrar el debate

Fuente: Garrison, Anderson y Archer (2000), p. 89. Traducción propia.

En concreto, la presencia cognitiva hace referencia a la capacidad de los estudiantes de construir significado mediante la reflexión continua. Es una condición del aprendizaje de alto nivel, pues se relaciona con el pensamiento reflexivo y crítico. Los docentes deben diseñar actividades de aprendizaje que requieran soluciones y luego faciliten la exploración, integración y consolidación de ideas de los estudiantes (Garrison y Cleveland-Innes, 2005).

Por su parte, la presencia social es la “capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente” (Garrison, 2005, en Gros y Silva, 2005, p. 10).

Por último, la presencia docente es definida como “la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente” (Garrison, 2005, en Gros y Silva, 2005, p. 10).

Una comunidad de investigación es más que una comunidad social y más que la mera interacción entre los participantes. Es, según el autor, una comunidad que busca la integración de la presencia cognitiva, social y educativa. De este modo, la participación cualitativa, social y docente se unen para crear una comunidad académica.

Una comunidad interactiva de aprendientes, generalmente se considera la condición *sine qua non* de la educación superior. Sin embargo, la interacción no es garantía de que los estudiantes se involucren cognitivamente de una manera significativa. Del mismo modo, los altos niveles de interacción pueden reflejar la cohesión del grupo, pero no generan directamente un desarrollo cognitivo o facilitan el significado del aprendizaje y la comprensión.

Una comunidad de investigación integra elementos cognitivos, sociales y de enseñanza que van más allá de intercambios de bajo nivel (Garrison y Anderson, 2003) La presencia social parece ser una variable mediadora entre la presencia docente y la presencia cognitiva. Además, los resultados indicaron que la presencia docente influía causalmente en la presencia social y cognitiva (Picciano, 2002).

Pero el hallazgo principal con respecto a la presencia docente es la creciente evidencia de la importancia de este elemento. Es un condicionante significativo de la satisfacción del estudiante, el aprendizaje percibido y el sentido de comunidad. Esto

coincide con lo expresado por Tinto (2012) respecto de la relevancia de la figura del docente, fuera y dentro del aula, en el proceso de compromiso académico.

En el marco de esta investigación y de acuerdo con los objetivos propuestos, consideramos de especial relevancia el estudio del elemento “presencia social”. En esto enfocaremos los siguientes apartados, encarando un ejercicio de profundización teórico necesario para nuestro posterior desarrollo.

4.2. El elemento “presencia social” en el modelo CoI

Lowenthal (2009) remarca que existe cierta indefinición del constructo presencia social (PS). Una aproximación lo define como la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales para potenciar la comunicación directa; esto supone, además, hacer manifiesta su propia representación personal (Garrison y Anderson, 2011).

Por su parte, para Cobb (2009, en Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017) es el grado en que las personas perciben la realidad en la comunicación virtual; mientras que para Sung y Mayer (2012, en Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017) es la percepción de ser y pertenecer a un curso en línea.

Las autoras resumen la PS como “el grado en que una persona es percibida por los demás miembros, el nivel en que se aprecia y se proyecta a sí misma dentro de la comunidad virtual y las relaciones sociales que se establecen a través de estas percepciones” (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017, p. 1172). Una mayor cantidad de comunicaciones sociales entre los miembros de la comunidad de indagación disminuye las posibilidades de aislamiento de los miembros (McInnerney y Roberts, 2004).

Tal como lo presentamos en la tabla N° 9, Garrison, Anderson y Archer (2000) desagregan el elemento PS en tres categorías: dimensión afectiva, comunicación abierta y cohesión de grupo. Seguidamente abordaremos cada una de ellas.

4.3. La categoría “dimensión afectiva”

La comunicación afectiva es definida como un rasgo propio de participación en una comunidad, que puede transmitir voluntad y quitar importancia a ciertos asuntos que pudieran entorpecer el aprendizaje colaborativo (Garrison y Anderson, 2005). La

comunicación afectiva está regida por el interés y la persistencia, denota respeto y apoyo para facilitar un diálogo auténtico y necesario para la experiencia formativa. Los investigadores describen la comunicación afectiva a través de tres tipos de indicadores: el humor, la expresión de emociones y la extraversión (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017).

4.3.1. La educación afectiva y emocional

A la luz de diversos autores (Salovey y Mayer, 1990; Gardner, 1993; Goleman, 2000; Bar-On, 2007; Mora Teruel, 2013; Immordino-Yang, 2017), podemos hoy afirmar que, si el estudiante no es capaz de manejar sus emociones, estas podrán sabotear sus logros, tanto académicos como relacionales. Tales estudios han ratificado que la emoción es más fuerte que el pensamiento y que incluso puede llegar a anularlo, independientemente del coeficiente intelectual que la persona posea.

Desde finales del siglo XX se ha incrementado el interés por el papel que juegan la afectividad y las emociones en educación. Hoy está ampliamente demostrada la centralidad de los sentimientos en el desarrollo integral de los estudiantes y en su quehacer diario, por lo que se ha tornado fundamental promover el desarrollo de competencias sociales y emocionales a nivel educativo (Souto Romero, 2012).

Las emociones son fenómenos de origen multicausal que se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad y carácter transitorio, acompañadas de cambios somáticos visibles (García Retana, 2012). Se producen en la mente, pero también se las visualiza a través de signos característicos faciales y corporales (Immordino-Yang, 2017). Son, por lo tanto, eventos de carácter biológico y cognitivo que pueden ser positivos, cuando van acompañados de sentimientos placenteros, o negativos, cuando despiertan sentimientos desagradables como el miedo, la ansiedad, la ira, la hostilidad, la tristeza o la repulsión. Podemos también hablar de emociones neutras, cuando no media sentimiento alguno, como en el caso de la expectación o la sorpresa (Casassus, 2006, en García Retana, 2012).

Las emociones sociales, como la admiración de la virtud de otra persona, tienen un papel central en las relaciones interpersonales y conducen a una mayor conciencia de sí, que es profundamente motivadora. Precisamente, los modelos de la motivación que la comprenden en forma más abarcativa o integral la consideran como simultáneamente

cognitiva y emocional, intrínsecamente personificada y poseedora de dimensiones conscientes e inconscientes (Immordino-Yang, 2017).

Ahora bien, si la educación está enfocada en minimizar los aspectos emocionales del currículum académico y funcionar meramente en el dominio racional, impulsamos a los estudiantes a desarrollar un tipo de conocimiento que no se transfiere fácilmente a las situaciones de la vida real. Aquí, en las dinámicas vitales, es donde la cognición funciona al servicio de las metas regulatorias, de los procesos de toma de decisiones y del funcionamiento social, que son factores atravesados por lo emocional y lo afectivo. Por lo tanto, la formación vigente, anclada en la cognición, se transforma en un potencial déficit en la proyección profesional de los graduados.

En paralelo a ello, en la actualidad está vastamente extendida la idea de que las emociones son relevantes, incluso más que la inteligencia académica tradicional, asociada al coeficiente intelectual. Y que pesan a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. A partir de estos hallazgos, se ha consolidado el concepto de competencia emocional (Salovey y Mayer, 1991; Gardner, 1993; Goleman, 2000). Junto con Immordino-Yang (2017), reafirmamos que el entendimiento de esta necesidad debería sin más dar impulso a un nuevo enfoque sobre el papel de la emoción en educación.

4.3.2. La inteligencia interpersonal

Para abordar esta noción, debemos partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Gardner (1993), que afirma que las personas cuentan con una amplia gama de capacidades y que la ventaja en un área de actuación no predice una influencia comparable en otros aspectos. Esta definición supone entender que la inteligencia -las inteligencias- no son algo que se pueda ver o contar, sino que son potenciales que se pueden activar o no en función de los valores de una cultura determinada, las oportunidades que se den en ese entorno y las decisiones que se tomen. Se entiende aquí la inteligencia básicamente como una capacidad, como una potencialidad susceptible de desarrollo, dejando de ser considerada una cualidad innata e inmutable.

El autor propone la existencia de siete inteligencias: la lógico-matemática, la lingüística, la musical, la espacial, la corporal-kinestésica, la interpersonal, la naturalista. Solo dos de las enumeradas son las que se valoran en la escuela tradicional: la inteligencia lingüística y la lógico-matemática. Asimismo, destaca que estas inteligencias trabajan

siempre en concierto y que cualquier rol adulto mínimamente complejo implica la concurrencia y coordinación de varias de ellas.

Al tiempo, la teoría de las inteligencias múltiples realiza dos afirmaciones importantes: la primera, que todas las personas poseen todos los tipos de inteligencia, y la segunda, que cada uno configura un perfil intelectual propio.

La inteligencia interpersonal es uno de los siete tipos de inteligencia descritos por Gardner (1993) y se desarrolla a partir de la facultad de comprender a los demás, en especial, de percibir los contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En su forma más avanzada, permite al adulto idóneo anticipar las finalidades y los deseos de los otros, aunque estén ocultos. No depende del lenguaje y abarca cuatro habilidades diferentes: el liderazgo, la capacidad de cultivar relaciones y mantener amistades, la resolución de conflictos y la destreza en el análisis social. La inteligencia interpersonal posee una faz correlativa, la intrapersonal, vuelta hacia el interior del ser humano, que reside en la disposición para la formación de un modelo preciso y realista de uno mismo, así como en la capacidad de utilizarlo para operar eficazmente en la vida.

4.3.3. La inteligencia emocional

A partir del nuevo enfoque introducido por Gardner, diversos teóricos recogieron sus lineamientos y ampliaron la investigación. Es el caso de Salovey y Mayer (1990), quienes describieron detalladamente las formas en que es posible aplicar inteligencia a nuestras emociones. El modelo de inteligencia emocional propuesto por primera vez por estos autores resalta cinco esferas principales:

- Conocimiento de las emociones

La clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de uno mismo, percibir un sentimiento mientras lo experimentamos.

- Modulación de las emociones

Se puede lograr a partir de la conciencia de uno mismo. Consiste en la capacidad de moderar, de librarse de todo exceso emocional que pueda interferir negativamente.

- La propia motivación

Sirve de base para toda clase de logros. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo, postergar la gratificación y encauzar la impulsividad.

- Reconocimiento de las emociones de los demás

Esto es la empatía y la disposición empática.

- Manejo de las relaciones

Es la esencia de la competencia social, que radica en la modulación de las emociones de los demás.

Para Goleman (2000) cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede adquirirse o mejorarse. Ser capaz de gobernar las emociones de otro -previo manejo de las propias- es el centro del arte de mantener relaciones interpersonales. Esto exige la madurez de otras dos habilidades emocionales: el autogobierno y la empatía. Los déficits en tales aspectos conducen a la ineptitud afectiva, que provoca desajustes interpersonales reiterados.

Existe amplio consenso en que la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para afrontar las dificultades que se suceden a lo largo de nuestra vida. Existe, en cambio, una total certeza de que sólo las personas emocionalmente evolucionadas, que gobiernan adecuadamente sus sentimientos y saben interpretar y relacionarse efectivamente con los de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la existencia. Puesto que quienes han desarrollado convenientemente las habilidades emocionales suelen experimentar un grado mayor de satisfacción y son más eficaces para regir los hábitos mentales que inciden en la productividad (Goleman, 2000). Quienes, por el contrario, no logran controlar su vida emocional, se debaten en continuas luchas interiores que socavan su potencial de trabajo y les impiden pensar y actuar con la suficiente claridad.

La capacidad de una persona para manejar su mundo emocional, poniéndolo al servicio de relaciones interpersonales constructivas, corresponde a lo que se conoce hoy como inteligencia emocional (Goleman, 2000). Esto forma parte, a su vez, del complejo proceso de conocerse a sí mismo y de tener una vivencia benéfica de la experiencia intrapersonal.

Por su parte, Bar-On (1997) presenta un modelo mixto y multifactorial. Este autor define la inteligencia socioemocional como un conjunto de competencias y habilidades que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Este modelo es conocido como ESI (*Emotional Social Intelligence*) y está compuesto por cinco dimensiones.

- Intrapersonal

Tener conciencia de las propias emociones. Autorreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.

- Interpersonal

Conciencia social, relaciones interpersonales, empatía y responsabilidad social.

- Manejo del estrés

Regulación emocional, tolerancia al estrés y control de impulsos.

- Adaptabilidad

Gestión del cambio, prueba de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

- Estado de ánimo y motivación

Motivación del individuo para afrontar la vida, niveles de optimismo y felicidad.

4.3.4. El desarrollo de competencias emocionales

4.3.4.1. El concepto de competencia

Competencia es un concepto integrador referido a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas en los diferentes planos: afectivo, cognitivo, comunicacional y conductual. Estas réplicas deben ser flexibles y adaptativas ante las demandas asociadas a la realización de sus tareas vitales a corto y largo plazo y, del mismo modo, generar estrategias de aprovechamiento de las oportunidades que se presenten (Masten y Curtis, 2000).

Se puede definir competencia como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un medio determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (Yañiz, 2008). Los investigadores coinciden en considerar la competencia como la selección y combinación pertinente de diversas variables que permiten dar respuesta a una situación compleja en un entorno dado.

Se trata pues de un concepto polisémico y multivalente que engloba una pluralidad de dimensiones, propias de una persona y relacionadas también con el contexto: capacidades, motivación, rasgos de temperamento, autoconcepto, aptitudes, recursos, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos y conductas, experiencias (Castro Sánchez, 2019). Así, hablar de competencia supone reparar en alguna relación posible entre estos elementos.

Según Cano e Ion (2012), las competencias implican:

- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes.

- Ejecución.
- Desarrollo contextual.
- Comprensión dinámica.
- Actuación autónoma, corresponsable del aprendizaje.

Otro aspecto relevante es que siempre hay un ámbito de aplicación de la competencia. Como tal, está vacía de contenido si no es por su puesta en situación, ya que se despliega sólo en la práctica. Designa así una realidad versátil y no una entidad estática, pues ser competente significa poner en marcha una competencia. Es por esto que su descripción no puede limitarse a establecer un listado de conocimientos o procedimientos. Ser competente es saber actuar de manera responsable y no meramente saber hacer; es seleccionar los elementos necesarios en el repertorio de recursos, organizándolos y empleándolos para la puesta en marcha de una actividad, la resolución de un problema o la concreción de un proyecto. Finalmente, debemos destacar que el saber actuar inherente a la competencia supone que alguien la reconozca como tal (Le Boterf, 1998).

Toda competencia está dada por su generalización y transferencia a nuevos contextos. En este sentido, supone conocimiento y comprensión, pues si bien involucra la capacidad de ejecución en un ámbito puntual, debe, además, poder extenderse a nuevos escenarios (Castro Sánchez, 2019). Finalmente, podemos afirmar que la utilidad principal de la competencia está en la facultad para hacer frente a las características de un medio en constante cambio. Para ello, por una parte, necesitamos poseer la capacidad de gestionar la información. Pero más allá de la gestión de la información, el aprender a aprender y la aptitud para proseguir y persistir en el propio aprendizaje son claves para el desarrollo y la constante actualización que la competencia demanda (Cano e Ion, 2012).

4.3.4.2. Competencias específicas y genéricas

Adhiriendo a una categorización bastante extendida en educación, podemos distinguir entre competencias específicas y genéricas. Las primeras son propias de un ámbito de conocimiento o titulación, de una determinada área de conocimiento, tienen una proyección longitudinal en el currículum y están orientadas a la consecución de un perfil específico de graduado (Gairín Sallán, 2009). Están expresadas por el verbo *saber* y por la frase verbal *saber hacer*. Tradicionalmente aparecen en la formulación de objetivos de las asignaturas y son básicas y necesarias para todos los estudiantes de una misma carrera.

Las competencias genéricas o transversales, en cambio, son comunes a la mayoría de las titulaciones, pero se pueden contextualizar en cada ámbito concreto. Están relacionadas con aspectos actitudinales y se resumen en las frases verbales *saber ser* y *saber estar*. Dentro de este bloque encontramos las competencias personales, como la gestión del tiempo y la responsabilidad del propio aprendizaje; las competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar, y las competencias relacionadas con la gestión de la información o instrumentales, como el conocimiento de idiomas o el manejo informático (Gairín Sallán, 2009).

Finalmente, entre las competencias genéricas también destacamos aquellas relacionadas con el contexto académico, que son las nucleares o propias de la educación superior: el pensamiento analítico o crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la indagación, entre otras (Gairín Sallán, 2009). Es en la Universidad donde estas competencias se desarrollan a su nivel más alto, si bien cada disciplina marcará una diferencia de expresión.

4.3.4.3. Competencias emocionales, déficit de las universidades

Como vimos, las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar los aprendizajes, que a su vez están determinados por las necesidades e intereses del estudiante. La capacidad para atender y entender las emociones, experimentar los sentimientos, comprender los estados de ánimo positivos y negativos, son aspectos que influyen en la salud mental del individuo, afectando el equilibrio psicológico y por ende su rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, en García Retana, 2012).

Si bien en los últimos años se han desarrollado numerosas investigaciones y se llevaron a cabo diversos proyectos tendientes a favorecer las competencias emocionales en los estudiantes (Alonso Alcade y Guijo Blanco, 2016; Casado, López y Lapuerta, 2013; Fragoso Luzuriaga, 2015; Hué García, 2013; Palomares-Ruiz y Serrano-Marugán, 2016; Pech, González Velázquez y Zavala Granjalez, 2016; por solo citar algunos), las universidades, en términos generales, se deben un debate profundo acerca de las competencias que requieren sus graduados para integrarse en la sociedad del conocimiento y cuál es su papel en el desarrollo de tales competencias. Si bien, en la medida en que toman conciencia de que preparan a sus estudiantes para posiciones de responsabilidad y liderazgo, el interés por su formación en competencias emocionales se incrementa, estamos lejos aún de que en los distintos ciclos y programas se proponga un

desarrollo serio de competencias no tradicionales (Souto Romero, 2012). Y éstas son, justamente, las que el mercado laboral está reclamando para los graduados.

Para autores como Coetzee (2008), estas competencias -que él denomina meta-competencias- tienen una incidencia considerable en la empleabilidad de los profesionales, destacando especialmente las afectivo-emocionales. A pesar de ello, existe un desconocimiento generalizado sobre cómo incorporarlas en los actuales marcos competenciales curriculares (Souto Romero, 2012), por lo que resulta oportuno profundizar en este campo.

La educación como proceso de humanización, para que tenga un curso satisfactorio, reclama el encuentro interpersonal y el diálogo intersubjetivo. De ahí la relevancia de que la orientación educativa, también en el nivel universitario, pueda inscribirse en el paradigma de la educación afectiva y emocional. Como veremos más adelante, esto condiciona fuertemente la generación del compromiso académico.

La inteligencia emocional repercute en todas las áreas de individuo y la educación superior no puede quedar marginada de esta influencia. Tanto educador como educando intervienen en el proceso con sus aspectos cognitivos, pero también con sus emociones, como factor relevante a la hora de transitar los caminos de los aprendizajes disciplinares. “La educación de la afectividad y las emociones, debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad” (Martínez-Otero, 2007, en García Retana, 2012, p. 8). Así, la educación, vista como el perfeccionamiento integral de la persona, debe enfocarse también en el desarrollo de competencias emocionales para el logro de una formación en sentido amplio.

Si el objetivo es instruir a los estudiantes de cara a la realidad y generar al tiempo avances significativos en todos los campos del saber, formando con alto nivel académico y calidad humana, resulta imprescindible generar un compromiso recíproco. Para ello, sin dudar, las universidades deberían adentrarse en el vasto campo de la educación emocional. Poniendo la mirada muy especialmente en las personas, a fin de ayudarlas a que puedan ligar las metas propuestas por la institución con sus expectativas particulares y las demandas propias de los diferentes contextos de aplicación profesional. Esto supone una maduración personal, que no se alcanza sin la concurrencia de recursos afectivos y emocionales consistentes.

En este proceso, sin duda, los vínculos interpersonales y la creación de comunidad se tornan condicionantes poderosos. Una correcta orientación educativa y la implementación de diferentes instancias de asesoramiento personal constituyen

estrategias diferenciales en el ámbito de una institución educativa que aspire a la formación de sus estudiantes como personas, ciudadanos y profesionales íntegros e influyentes.

4.4. La categoría “comunicación abierta”

Un segundo indicador de la PS es la comunicación abierta y es considerada esencial para conseguir la interacción entre los miembros y potenciar un clima de confianza, aceptación y protección de la autoestima. Se construye a través de la participación en un proceso de apreciación y reconocimiento de las aportaciones de los demás miembros, mediante la generación de respuestas pertinentes y constructivas a las cuestiones planteadas en el seno de la comunidad de indagación (Garrison y Anderson, 2005).

Sabemos que todo acto educativo es un acto de comunicación, de interpersonalidad, y es en el marco de esta relación multidimensional entre personas que la educación cobra sentido, puesto que adquiere carácter convivencial y comunitario. Es un hecho incuestionable que el alumno necesita para alcanzar la plenitud de su desarrollo establecer relaciones profundas y auténticas, tanto con sus profesores como con sus pares. Para que el vínculo se estreche y fructifique debe asentarse en la aceptación del otro y su valoración. Sobre esta base, procede el desarrollo emocional y afectivo que -hoy sabemos- gravita fuertemente en los aprendizajes.

La persona es radicalmente comunicación (Vílchez Martín, 2013), porque nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos. La vida humana no es un monólogo sino un intercambio de sentidos (Savater, 1997). La educación responde a la apertura de la persona y promueve el desenvolvimiento de la capacidad comunicativa (García Hoz, Pedagogía visible y educación invisible. Una nueva formación humana, 1987). Es preciso, entonces, recuperar la confianza en el diálogo, utilizándolo para comunicar nuestro punto de vista, con la fuerza de los argumentos (Vílchez Martín, 2013).

La educación es encuentro entre personas y, en este sentido, es una puesta en común de intimidades. El hombre es un ser dialógico. Necesita dialogar, manifestar su intimidad, hablando. En tal sentido, dialogar es compartir la interioridad, estar dispuesto a escuchar, a crecer en compañía de otro. La idea de acompañar está presente aquí fuertemente.

El verdadero diálogo sólo tiene lugar cuando se habla y se escucha, siempre y cuando en este intercambio uno esté dispuesto a modificar su opinión cuando el otro muestra una

verdad hasta ahora desconocida. No hay diálogo sin escucha (Yepes y Aranguren, 2006), como no hay comprensión sin escucha, debiendo mediar en esta acción una disposición empática. La empatía es un recurso indispensable, que reside en la facultad de penetrar el universo emocional de los demás y responder en consonancia con sus sentimientos. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro para enviar un mensaje de registro y reafirmación de su legitimidad (Castro Sánchez, 2014). No obstante, la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo y es por eso que, cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles somos para interpretar las de los demás.

Yepes y Aranguren (2006) nos recuerdan que el reconocimiento de la identidad, la conciencia de uno mismo, sólo se alcanza mediante la intersubjetividad. Si no hay otro, la persona quedaría frustrada, se obturaría su canal dativo. No podría dar, pues siempre se da algo a alguien. Esto define una característica intrínseca del ser personal: el diálogo con otra intimidad. Y esta condición dialógica de la persona es estrictamente social, comunitaria (Yepes y Aranguren, 2006). La imposibilidad de este intercambio dejaría frustrada a la persona en su manifestación.

En suma, lo que explica la radical relación de la persona con los demás es la comunicación. Etimológicamente, la palabra comunicación deriva del latín *comunicatio*: intercambio, participación, puesta en común, entrada en relación. Precisamente, señala lo que se hace en una comunidad de personas (Bernardo Carrasco et al., 2011). La nota personal de apertura posibilita y exige la comunicación; requiere una exteriorización, expresión o manifestación que busca ser aprehendida e interpretada por los demás. La educación es comunicación y puede y debe llegar a esa realidad interior y profunda (García Hoz, 1987). Esto es la dación de la propia intimidad. Desde el punto de vista educativo, toda relación humana es comunicación.

Hoy la educación se dirige a una generación que cambia y, por tanto, todo educador está llamado a cambiar para poder comunicarse, implicándose en itinerarios educativos de confrontación y diálogo (Papa Francisco, 2014). Lo cierto es que la vida en diálogo es necesaria para el hombre; de ella depende su propia viabilidad. Para crecer, hay que poder hablar, ir al encuentro con el tú. El sentido del lenguaje reside en la posibilidad de apertura a los demás (Yepes y Aranguren, 2006). La apertura se plasma a través del intercambio inteligente de la palabra, de la novedad, de la propia riqueza interior. Es por eso que la falta de diálogo arruina las comunidades humanas, socava el terreno común sobre el cual construir. La preocupación teórica y práctica por el diálogo es hoy más viva que nunca: hay que celebrar conversaciones y sellar acuerdos, establecer consensos.

Barrio Maestre (2005) remarca que el lenguaje humano posee eficacia ontológica, pues hace consistir a las cosas, otorgándoles significado, esencia. El darles nombre no sólo les proporciona sentido profundo, sino también consistencia. El autor subraya la nota central de apertura del ser humano, destacándolo como *homo locuens* y animal político, hombre parlante y conviviente.

Para hablar hay que dirigirse a otro u otros. Ong (1996) remarca que antes de empezar a hablar la persona entra en comunicación con la mente a la que se ha de dirigir. Percibe algo en la mente del otro con lo que su propio enunciado puede relacionarse. Y que esto es así porque la comunicación humana nunca es unilateral, siempre requerirá, no sólo una reacción, sino que se configurará por un intercambio previo, en el que se conjeturen una cierta gama de respuestas. Para el autor es un encuentro de mentes, previo a la emisión del mensaje y por ello define a la comunicación como recíprocamente subjetiva, señalando la capacidad que los seres humanos tienen para formar verdaderas comunidades en las cuales una persona hace partícipe (interior, subjetivamente) a otra persona.

Así, la palabra significativa provoca cohesión, dando origen a la amistad. Los amigos conversan significativamente sobre algo, discuten, contrastan, comparten intereses. El diálogo no surge sólo de hablar el mismo lenguaje, sino de hablar de lo mismo, referirse a una misma realidad. Y esto siempre involucra diferentes miradas, perspectivas diversas que nos aproximan a un mismo objeto.

Ahora bien, para que el diálogo se concrete, las palabras deben tener un sentido claro y unívoco. Si las vaciamos de contenido, convirtiéndolas en etiquetas, el diálogo y, por lo tanto, la educación, se tornan de imposible realización. “La educación, si busca la eficacia calando en las personas, si quiere evitar convertirse en una pátina de datos y frases hechas, debe basarse en un proceso de diálogo constante” (Yepes y Aranguren, 2006, p. 68). Esto es así porque la educación se desarrolla en el diálogo significativo y éste se produce cuando la realidad se deja decir, cuando se abre al lenguaje. Éste es el elemento conector entre la educación y la realidad (Barrio Maestre, 2005). Educación, lenguaje y realidad constituyen una tríada que subyace a la experiencia humana. La educación, pues, como introducción a la realidad mediante un lenguaje significativo, debe servir para comprenderla mejor, para aproximarnos a ella.

Gvirtz y Palamidessi (1998) coinciden en que la acción de educar es un fenómeno comunicativo que se manifiesta en un complejo intercambio de influencias. Es por eso que el docente debe aprender a comunicar, y también a metacomunicar, a comunicarse

acerca de la comunicación. La educación es una forma de diálogo en la que el aprendiz aprende a construir imágenes y herramientas para interactuar en el mundo con la ayuda y guía del enseñante. Es un proceso de diálogo que demanda la construcción de un andamiaje por parte de quien enseña, para que el que aprende adquiera capacidades simbólicas, técnicas y afectivas que le permitan acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la vida social y política.

Todo educador debe enseñar a sus alumnos tres lenguajes: el lenguaje de la cabeza, ser entrenados en el arte de pensar, fortalecer su capacidad de raciocinio; el lenguaje de las manos, deben saber hacer para impactar en la sociedad de forma tangible. Y el lenguaje del corazón, deben aprender a sentir, a encontrar dentro de sí mismos la motivación que los impulse con alegría y amor a emprender sus empresas. Concordancia entre pensamiento, sentimiento y acción (Papa Francisco, 2014).

4.4.1. Distancia transaccional

La distancia no se atribuye únicamente a las situaciones en las que hay una separación física: en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje se puede encontrar una distancia transaccional, incluso cuando es presencial (Barberá, Badia y Mominó, 2001). De hecho, esta idea también está presente en Wedemeyer (1981 en Barberá et al., 2001) que hacía notar como, en los ámbitos presenciales, en la medida en que las aulas se han masificado, con frecuencia sólo queda la ilusión de estar cara a cara. Y que, además de la distancia física, también está la distancia social y la cultural. Todas ellas se pueden encontrar en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje.

Desde este punto de vista, la distancia transaccional se observa como un concepto que no se puede medir en términos absolutos, sino que se produce en mayor o menor grado en cualquier situación didáctica, en función de tres variables: el diálogo, la estructura y la autonomía del estudiante (Moore y Kearsley, 1996; Moore, 1993, en Barberá et al., 2001).

Uno de los factores determinantes, tanto para la amplitud de la distancia transaccional, como para la capacidad de superarla, es la cantidad y la calidad de diálogo posible entre los que protagonizan un determinado proceso educativo. La naturaleza de este diálogo viene dada, según Barberá et al. (2001), por un gran número de factores: el papel adoptado por el profesor y el estudiante, las características de los contenidos, y, fundamentalmente, el medio de comunicación empleado que determina, en último

término, las posibilidades de interactividad y, de esta manera, la capacidad de reducir la distancia transaccional.

4.4.2. El diálogo pedagógico

Burbules (2001) define el diálogo pedagógico como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que forman parte en él. “Es un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás” (p. 32). Aunque se inicie con un propósito particular, la dinámica de la interacción comunicativa puede llevar a sus participantes a modificar o abandonar ese propósito. Es por eso que nociones estrechas de enseñanza y aprendizaje no entran cómodamente en numerosos ejemplos de diálogo, pues éstos exigen un proceso más amplio y recíproco de edificación (Burbules, 2001).

El diálogo pedagógico trae consigo una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje. Aunque se idealiza el diálogo como una relación entre dos participantes también caracteriza a algunas formas de discusión grupal. Es, en efecto, una relación que engloba a las partes que intervienen en él, en un espíritu de interacción que expresa una visión sistémica: el todo es más que la suma de sus partes.

Sibilia (2012) remarca que las categorías de maestro y alumno han estallado; los que aún se ven instados a ocupar esos roles deberán ser capaces de generar operaciones activas de diálogo y pensamiento, a partir de un profundo intercambio.

La etimología de la palabra diálogo, *dia* -entre, a través, mediante- y *logos* -lenguaje, relación, vínculo- confirma la noción de que puede extenderse a dos o más personas. Y sugiere que su eficacia depende de que entre los participantes se establezca y mantenga una especie particular de relación. Lo que está en las bases de las pautas de interacción del diálogo y las configura son las actitudes, las emociones y las expectativas que los participantes tienen el uno para con el otro y para con el valor del propio diálogo (Burbules, 2001).

Es claro que lo que sustenta al diálogo en el tiempo no es solamente el intercambio vivo sobre el tema en cuestión, sino cierto compromiso con el interlocutor, que en parte lo precede, pero que se acrecienta a lo largo del proceso relacional.

Con Burbules (2001) definimos el diálogo como una relación comunicativa pedagógica. Y, como toda relación, su afianzamiento depende de la adquisición de ciertas

virtudes: la paciencia, la tolerancia ante diferentes puntos de vista, la disposición a formular y recibir críticas, y la actitud de escucha atenta. Virtudes, todas, derivadas de la cardinal fortaleza.

De lo anterior, se desprenden tres clases de reglas centrales para el diálogo, que Burbules (2001) enumera:

- Participación
Su principal amenaza es el monólogo. Es necesaria la actividad de todos los interlocutores.
- Compromiso
El diálogo busca una comprensión intersubjetiva. Su carácter comunicativo compromete a los participantes en cierto grado de apertura en sus posiciones y en la manera en que llegan a sostenerlas, en la generosidad en sus intenciones dentro de la propia relación dialógica. Exige entrega y confianza en el proceso comunicativo.
- Reciprocidad
Como el diálogo es relación, mantener el carácter de una interacción comunicativa incumbe a todos los que participan. Para que una relación dialógica sea pedagógicamente beneficiosa se debe mantener en el tiempo y esto supone un compromiso más que meramente cognitivo. Debe primar un espíritu de respeto e interés mutuo. Y es por esto que toda dinámica, dentro de una relación dialógica, debe ser reversible y reflexiva.

4.4.3. Tipos de diálogo

Burbules (2001) describe cuatro tipos de diálogo. Su tipología surge de la combinación de dos variables: la visión y la actitud, ambas referidas a la relación entre diálogo y conocimiento. Por una parte, tenemos una visión, que puede ser convergente o divergente. Esto es: las diversas posiciones de los interlocutores pueden resolverse en un acuerdo general en torno a una respuesta correcta. En la visión divergente, cada enunciado es plural, posee connotaciones complejas y ambiguas, y asociaciones múltiples, que habilitan diferentes lecturas e interpretaciones.

En segundo lugar, Burbules (2001) distingue las actitudes frente al interlocutor en el diálogo, diferenciando dos orientaciones: incluyente o crítica. La actitud incluyente asigna una verosimilitud provisional a lo que el interlocutor dice por el simple hecho de

decirlo; la crítica es más escéptica y cuestionadora, juzgando la objetividad del interlocutor, su coherencia y lógica internas, y contrastándolas con la evidencia.

A partir de los posibles cruces entre visiones y actitudes, el autor define cuatro tipos de diálogo y señala cuáles son las amenazas implícitas en cada uno de ellos:

- Inclusivo-divergente, diálogo como conversación.

Media tolerancia ante puntos de vista distintos del propio, pero entraña el riesgo de caer en el relativismo, transformándose en una especie de entrevista en la que todo puede ser dicho, pero no cuestionado.

- Inclusivo-convergente, diálogo como indagación.

Animado por la obtención de un nuevo conocimiento o la solución de un problema, si se centra demasiado en una respuesta sola o última, se ven amenazadas las condiciones del diálogo.

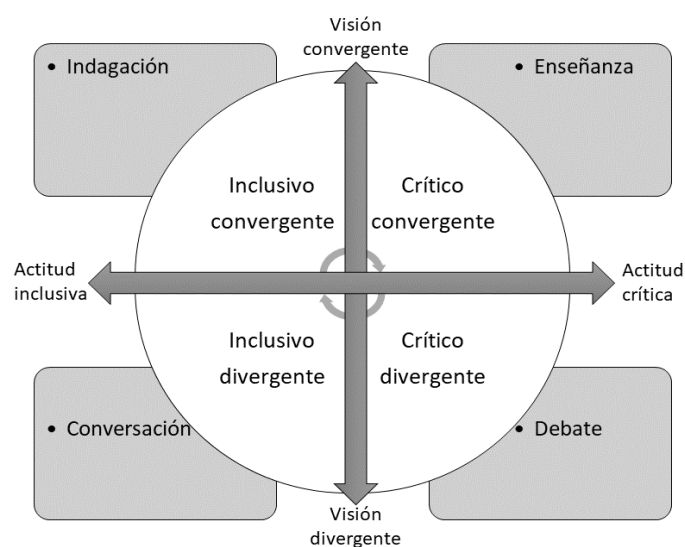
- Crítico-divergente, diálogo como debate.

Puede tener efectos antidialógicos si se adopta un estilo agresivo o argumentativo típico de la discusión académica, que impida el descubrimiento y desarrollo de ideas nuevas. Su forma competitiva puede excluir y desanimar a los participantes.

- Crítico-convergente, diálogo como enseñanza.

Su riesgo reside en la asunción de formas manipulatorias, excesivamente unilaterales y/o restrictivas.

Figura N° 6
Tipos de diálogo



Fuente: elaboración propia, de acuerdo con Burbules (2001).

Los cuatro tipos de diálogo tienen características y propósitos diferentes. Un buen docente debe utilizar los cuatro, de acuerdo con el perfil del estudiante, los contextos comunicativos y las temáticas particulares. Además, cada tipo manifiesta una visión diferente de la forma en que se alcanza el conocimiento, del rol del docente y del concepto de autoridad; es por eso que la elección refleja decisiones implícitas y explícitas acerca de este factor, entre otros.

Uno de los mayores beneficios de los enfoques dialógicos está en que gracias al compromiso de los interlocutores pueden fortalecerse las condiciones de la relación dialógica misma (Burbules, 2001). Ahora bien, considerar al diálogo como un método amenaza con convertirlo en un proceso estratégico, dirigido y menos abierto, y exagera la responsabilidad del docente. Considerarlo como una relación, puede involucrar a los participantes en el fluir de un intercambio, que depare un cambio de tono, propósito y rumbo, sobre la base de las decisiones de cualquiera de ellos.

4.5. La categoría “cohesión de grupo”

La cohesión de grupo, como indicador de PS, se genera primordialmente a través de una comunicación abierta y afectiva; y es un factor imprescindible para sostener los objetivos comunes y el compromiso recíproco dentro de una comunidad. El mantenimiento a lo largo del tiempo de una comunidad cohesionada facilita la puesta en común de significado compartido, la producción de conocimiento y la confirmación de la comprensión por parte de los integrantes. La percepción por parte de los estudiantes de ser miembros de la comunidad permite optimizar el discurso y la calidad de los resultados educativos (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017). En todos los casos, un fuerte sentido de comunidad aumenta la participación en la acción formativa y genera mayor identificación e integración de los miembros.

4.5.1. Creación de comunidad

Ser juntos, o ser en comunidad, significa ser conforme a la naturaleza. En principio, porque la comunidad, a diferencia de la sociedad, es vida en común natural (Tönnies, 1947, en Álvaro, 2010). Según Tönnies (1947 en Álvaro, 2010), la vida comunitaria coincide con la naturaleza de las cosas. De esto se deduce que la separación representa un distanciamiento respecto de la unidad originaria y, en consecuencia, un distanciamiento de la comunidad en general. No tardamos en descubrir que esta separación respecto de la naturaleza se traduce directamente en el concepto de sociedad:

“comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa y nombre (...) comunidad es la vida en común duradera y auténtica; sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad misma deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico” (Tönnies, 1947 en Álvaro, 2010, p. 16).

Krause Jacob (2001), partiendo del análisis de las configuraciones sociales de nuestra época y de la necesidad de redefinir un concepto establecido de comunidad, en el que siempre se ligaba a la coincidencia geográfica o de territorio, propone una nueva acepción de comunidad. La autora no sólo prescinde de la territorialidad, sino que además añade otros elementos importantes como la pertenencia, interrelación y cultura común.

Presentamos la siguiente tabla (Tabla 7) a fin de facilitar la comprensión de estos elementos y de introducir la explicación breve que hacemos sobre cada uno de ellos.

Tabla N° 10

Elementos del concepto de comunidad

Elementos	Significado
Pertenencia	Sentirse parte de, perteneciente a, identificado con.
Interrelación	Existencia de comunicación o contacto entre sus miembros, y mutua influencia.
Cultura común	Existencia de significados compartidos.

Fuente: Krause Jacob (2001).

Cada uno de estos elementos tiene las siguientes características:

- Pertenencia

Prima la dimensión subjetiva. El miembro de la comunidad siente que pertenece a ella, que comparte con los demás ciertos valores, ideas o problemas, metas u objetivos. Identificándose individualmente con los otros, generando así una identidad grupal. En este sentido, comunidad e identidad son conceptos que se implican mutuamente (Sawaia, 1999, en Krause Jacob, 2001).

- Interrelación

Se elimina la necesidad del territorio físico compartido para conformar una comunidad, de manera que las interacciones entre los componentes no se reducen a contactos cara a cara. Sí, están presentes la mutua dependencia e influencia. Cada participante depende de los otros para formar junto a ellos la comunidad: es el sentido más básico de la interdependencia.

- Cultura común

Es una red de significados compartidos. Cosmovisión que incluye la visión de la vida cotidiana, ritos, conductas, normas, objetos de significado cultural, representaciones sociales propias e interpretaciones compartidas de las experiencias que se viven en la comunidad.

Para Yepes y Aranguren (2006) las instituciones pueden convertirse en comunidades y es deseable que así sea. Lo común es ese bien compartido por muchos, mediante la participación, que comunica, da y recibe de otros. Si no hay comunidad en una institución, por más organizada y compleja que sea, “no tiene verdadero carácter de institución humana” (Yepes y Aranguren, 2006, p. 186).

Ahora bien, una institución se convierte en comunidad cuando las personas se afirman de manera recíproca, se comunican, mediante un doble movimiento de dar y recibir, de compartir y poner en común. La esencia de la comunidad es la interpersonalidad.

¿Qué se comparte en una institución comunitaria? Los fines y valores, y los medios para lograrlos: esos bienes útiles para alcanzar los objetivos comunes. Integrarse en una comunidad supone, pues, incorporarse a la tarea común y participar de los bienes: valores compartidos y objetos materiales dispuestos para alcanzarlos y mantenerlos (Yepes y Aranguren, 2006). La comunidad es la medida humana de una sociedad y también de una institución.

Lo central en una comunidad es la comunicación. Si esta no está presente, la comunidad no se consolida. Es necesario aunar voluntades y para esto es imprescindible el diálogo. Cuánto más si se trata de una comunidad educativa. En todos los casos, para que la idea de comunidad quede instalada, es imprescindible la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes. En el ámbito educativo, el concepto de interacción “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos” (Coll y Solé, 1990, en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 103). Ahora bien, con el avance de las TIC, el campo de la comunicación humana ha experimentado transformaciones profundas.

4.5.2. Comunidades *on* y *offline*

Este es el primer aspecto que resaltamos en la creación de comunidad. A principios de siglo, Brunner (2000) avizoraba una revolución de magnitud similar a la creación del

formato escuela, un cambio de paradigma organizado en torno a las tecnologías de información y comunicación, que “son la base de un nuevo tipo de relaciones; las relaciones en red” (p. 11). Las redes dan lugar a flujos, que hacen posible la comunicación instantánea y confieren relevancia a los agentes, creando una auténtica geografía virtual. Es esta sociedad de la información, con sus contradicciones y brechas, la que “proporciona el entorno en el que se desarrollarán los nuevos escenarios educativos” (p. 14).

La construcción de comunidad *online* es posible, entendiendo a la Internet como un ámbito o entorno en el que las interacciones suceden, que rompe con la noción tradicional de espacio-tiempo y genera implicaciones emocionales y afectivas reales en los actores, así como productos concretos de sus acciones colaborativas.

Benedicto XVI (2013) sostiene que las tecnologías digitales están contribuyendo a que surja una nueva ágora, una plaza pública y abierta en la que las personas comparten ideas, informaciones, opiniones, y en la que, fundamentalmente, nacen nuevas relaciones y formas de comunidad. Tales espacios son favorecedores del diálogo y el debate y pueden reforzar los lazos de unidad entre las personas. Más que un canal de comunicación, se generan casos concretos de colaboración, en los que los participantes se constituyen en equipos de trabajo y afirman su identidad colectiva.

Estas comunidades son tan reales como cualquier otra y operan como potentes organizaciones de aprendizaje cooperativo. Cuando nos referimos a este tipo de aprendizaje, asumimos la presencia de un grupo de personas que aprenden. Interactúan entre sí y ejercen una influencia recíproca (Schmuck y Schmuck, 2001, en Díaz Barriga, Arceo y Hernández Rojas, 2002). “Esta influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un período dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos opiniones, etc.” (p. 102).

Como señala Reeve (2004, en Gros y Silva, 2005), el aprendizaje en una comunidad en línea provoca entusiasmo, pero la formación ofrecida se centra, muy a menudo, en aspectos superficiales sin profundizar en el potencial colaborativo del entorno. La misma colaboración es vista desde una perspectiva superficial, dándose por supuesto, por ejemplo, que el hecho de que un grupo de estudiantes intervenga en un foro de discusión es sinónimo de colaboración.

La comunicación mediada por TIC es eficaz para mantener comunidades dispersas, pero es necesario utilizar técnicas que permitan concretar una auténtica comunicación. Espacios físico y virtual tienen en esto idénticas características. En ambos se patentiza la urgencia de crear comunidad, de perfeccionar la comunicación, el diálogo, la participación.

En los grupos, los estudiantes no necesariamente se comunican con eficacia, es por eso que los profesores deben ser conscientes de las técnicas que emplean. En este sentido, el papel del profesor como mentor o tutor es fundamental y muy diferente al papel actual desempeñado por el profesorado (Gros y Silva, 2005).

Sabemos que el aprendizaje por métodos colaborativos es vital para el desarrollo de las competencias requeridas en la sociedad del conocimiento. La interacción que se produce en un entorno colaborativo virtual es diferente a la producida en un entorno presencial, cara a cara. En ambas se comparte un espacio común, hay un encuentro con los otros, pero sus características específicas condicionan las formas de relación e interacción.

En este capítulo hemos tipificado algunas de las dinámicas salientes del compromiso académico, dividiéndolas entre las que se encuentran centradas en el estudiante y la institución educativa, y aquellas que componen una perspectiva relacional, centrada en el vínculo.

Entre las primeras, destacamos el conocimiento del estudiante, algunas estrategias de abordaje -modelos mentales y motivación- y la importancia de un enfoque personalizador de la enseñanza, con las tensiones que este concepto entraña.

Desde una perspectiva relacional, nos adentramos en nociones tales como la creación de comunidad y la relevancia que adquiere en la vida universitaria una coordinación efectiva entre el campus físico y el virtual. De ahí que el modelo de Garrison et al. (2000), plasmado para la educación en línea, sea aplicable al ámbito de la presencialidad. Y es un ejercicio que propondremos en nuestro diseño metodológico.

Finalmente, un elemento determinante de toda comunidad es la comunicación. Al punto de no existir una sin la otra. Es por eso que el segmento final del capítulo abarca un desarrollo específico de los aspectos comunicacionales de mayor relevancia, con especial énfasis en el diálogo pedagógico, que define los destinos de toda comunidad educativa.

Como cierre de esta primera parte dedicada al marco teórico del trabajo, y a modo de revisión, presentamos en la siguiente tabla una síntesis de autores y categorizaciones abordados, que serán de valor para introducirnos en el desarrollo posterior.

Tabla N° 11

Sinopsis de autores y categorizaciones incluidas en el marco teórico

Autor	Año	Desarrollo	Categorización
Garrison	2005	Experiencia educativa	Presencia social Presencia cognitiva Presencia docente
Coates	2007	Estilos de compromiso académico	(Ejes: académico y social) Colaborativo Intenso Independiente Pasivo
Tinto	2012	Factores de compromiso académico (atributos de las aulas efectivas)	Expectativas Apoyos Evaluación y retroalimentación Participación
	2017	Persistencia del estudiante	Autoeficacia Sentido de pertenencia Valor percibido del curriculum
Fischer	2007	Formas del compromiso académico	Satisfacción del estudiante Logros académicos Permanencia más allá del primer año Conexiones sociales formales e informales
Kuh	2003	Dimensiones del compromiso académico	Nivel de desafío académico Aprendizaje activo y colaborativo Interacciones con estudiantes y docentes Enriquecimiento de las experiencias educativas Entorno de apoyo (campus)
			Motivación y agencia Compromiso transaccional Apoyos institucionales Ciudadanía activa
Zepke, Leach y Butler	2009		
Trowler	2010	Tipos de compromiso académico	Conductual Emocional Cognitivo
Krause	2001	Comunidad	Pertenencia Interrelación Cultura común

Fuente: elaboración propia.

SEGUNDA PARTE
DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5

Diseño de la investigación¹⁰

5.2. Objetivos de la investigación

La presente investigación, estructurada a manera de tesis, parte de un interrogante particular: ¿cómo afectan las relaciones interpersonales el desarrollo del compromiso académico en estudiantes universitarios?

Esta pregunta nos orienta en la formulación de la anticipación de sentido que sirve de guía: las relaciones interpersonales que se desarrollan entre los docentes y los alumnos de una universidad privada argentina, de acuerdo con la mirada de estos últimos, afectan el desarrollo de su compromiso académico.

De la pregunta inicial y de la anticipación de sentido planteados, surge el objetivo general del trabajo: indagar, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo las relaciones interpersonales entre estos y los docentes de una universidad privada argentina afectan el desarrollo de su compromiso académico en una carrera presencial de grado y en otra con modalidad virtual.

De este objetivo central desprendemos cuatro objetivos específicos:

- Profundizar el estudio de las relaciones interpersonales y del compromiso académico en el ámbito de la educación superior.
- Explorar, desde la perspectiva del estudiante, la multidimensionalidad del constructo compromiso académico y enlazarlo con las características de las relaciones profesor-alumno mantenidas en el ámbito de dos unidades académicas de la universidad.
- Analizar factores comunes y diferenciales surgidos de las modalidades educativas propias:
 - presencial, de una carrera de grado.
 - a distancia (en línea), de un ciclo de complementación curricular.

Partiendo de la premisa de que las relaciones interpersonales influyen en el desarrollo académico del estudiante universitario, detallamos a continuación la metodología de investigación seleccionada para concretar los objetivos formulados.

¹⁰ Capítulo elaborado en coautoría con Mariángeles Castro Sánchez (2019 b).

5.2. El método

La tesis que presentamos se vale de una metodología predominantemente cualitativa, de naturaleza exploratorio-descriptiva y encuadrada en un estudio de caso. Los casos-tipo suelen utilizarse tanto en estudios cuantitativos exploratorios como en investigaciones de orden cualitativo, estando indicado este último cuando lo que se persigue es extraer riqueza, profundidad y calidad de información, sin énfasis en la cantidad ni la estandarización (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2016). A ello apunta nuestro planteo, que se propone indagar en la incidencia de las relaciones interpersonales en el compromiso académico de estudiantes universitarios, a través del abordaje de un caso paradigmático: el de una universidad privada argentina.

Planteamos, pues, un diseño con perspectiva fenomenológica, con el fin de analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo (Hernández Sampieri et al., 2016), conformado por estudiantes de esta casa de estudios de nivel superior pertenecientes a dos unidades académicas. En ellas nos situamos y dirigimos nuestra indagación hacia una carrera de grado de modalidad presencial y un ciclo de complementación curricular de grado universitario de modalidad a distancia (virtual o en línea)¹¹.

Marradi, Archenti y Piovani (2007) nos explican que los estudios de caso son multimétodo, ya que apuntan a abordar un fenómeno complejo de manera holística, a través de diferentes métodos o triangulaciones metodológicas. En consecuencia, el análisis casuístico no aparece ligado a ninguna estrategia específica. Sin embargo, es clara su inserción en la tradición de las metodologías cualitativas, abordando los fenómenos de investigación en sus escenarios concretos de acontecimiento, de forma global, sociológica y contextual, captando la complejidad propia de la vida social y recuperando la presencia, el papel y el significado de los actores en el desenvolvimiento de los procesos (Neiman y Quaranta, 2006). Desde esta perspectiva, Marradi et al. (2007) destacan que el valor científico del estudio de caso “estriba en su carácter de estudio denso, narrado en toda su diversidad” (p. 240). Del mismo modo, subrayan que el estudio casuístico es un elemento crítico relevante en el proceso de generalización y que, como tal, puede constituirse en fuente conceptual y categorial, y base de datos propicia para la construcción de teoría.

¹¹ En el apartado 5.3. Población y muestra, se brindan más detalles sobre la selección y conformación de los sujetos que participaron en el estudio.

En este orden de ideas, resulta necesario plantear una aclaración metodológico-conceptual ya que el análisis cualitativo se focaliza en los significados, percepciones y puntos de vista que los sujetos situados atribuyen a sus acciones y prácticas, y que se han recolectado en sus descripciones, enunciados, reflexiones y conclusiones. Si bien estas expresiones no reflejan en forma plena y transparente la realidad, brindan elementos e indicios relevantes que permiten reconstruir categorías conceptuales referidas a nuestro objeto.

Así, en el marco de este trabajo, las interpretaciones de los actores se analizan considerando el contexto en el que éstas se producen. El estudio de caso se muestra particularmente sensible a este tipo de abordaje, pues, como Yin (2014) lo indica, es una estrategia potente cuando se plantean preguntas sobre el “cómo” o el “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos y cuando se centra en un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de la vida real.

El abordaje referido resulta pertinente en tanto lo que se busca es describir y comprender determinados procesos relativos a la incidencia de las relaciones interpersonales en el desarrollo del compromiso académico en el ámbito de una institución de educación superior. Por misión y visión de esta organización educativa, su proyecto está inscripto en un paradigma educativo que en el marco de este trabajo definimos como personalizador.

En su carácter de estudio exploratorio-descriptivo, esta investigación es una aproximación al conocimiento de ciertas trayectorias y dinámicas propias del compromiso académico en esta institución universitaria que, como afirmamos más arriba, se encuentra dentro de un paradigma personalizador de la educación. Se procura, por un lado, como adelantamos, obtener y analizar información para reconstruir categorías conceptuales y, por otro, hallar las regularidades, coincidencias y divergencias del universo abordado, puesto que, aun siendo un estudio exploratorio-descriptivo, el análisis de datos se realiza desde un marco teórico general orientador del trabajo.

El que se adopta en la presente investigación se caracteriza por la recolección de datos cualitativos con la finalidad de hacer converger la información y, por ende, requiere de una triangulación posterior (Daura, 2013). Por eso se trata de un estudio en donde se utilizan diferentes fuentes y metodologías para la recolección de datos, pues como lo indican Hernández Sampieri et al. (2016), en la indagación cualitativa se adquiere una mayor riqueza, amplitud y profundidad si se incluyen diferentes actores, fuentes y técnicas.

Una vez obtenidos los datos a través de la aplicación de las diversas metodologías, se procede a realizar una triangulación intrametodológica. Se analiza la información recabada para cada metodología aplicada, y luego se relacionan cualitativamente los datos obtenidos en cada análisis, a fin de lograr mayor profundidad de investigación sobre la cuestión estudiada.

Nuestro desarrollo apunta a observar, analizar y comprender, tanto las prácticas como las interacciones entre los diferentes actores, en particular docentes y alumnos, desde sus roles específicos y situados en sus actividades concretas, emergiendo también un enfoque desde la teoría fundamentada, a través de categorías construidas de forma inductiva sobre la base de un análisis sistemático comparativo, con cese por saturación (Soneira, 2006).

5.2.1. La teoría fundamentada

Como adelantamos, para realizar nuestro trabajo optamos por utilizar la metodología propuesta por la teoría fundamentada, mediante un procedimiento sistemático cualitativo de generación de teoría que intenta explicar en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Es por esto que se encuadra en lo que Hernández Sampieri et al. (2016) denominan teoría sustantiva o de rango medio, aplicable a un contexto más concreto. En este sentido, consideramos, junto con Strauss y Corbin (1994, en Soneira, 2006), que la teoría fundamentada es una original síntesis que nos permite enraizar de manera sistemática la teoría construida en la información recolectada y analizada.

La teorización es el acto de producir, a partir de los datos, un esquema explicativo que integre sistemáticamente varios conceptos. A diferencia de otras metodologías cualitativas que ponen énfasis en la descripción, la esencia de la teoría fundamentada radica en la generación de teoría, de ahí que haya despertado nuestro interés, respondiendo a nuestra decisión de privilegiar la “densidad conceptual” antes que la “descripción densa” (Strauss y Corbin, 1994, en Soneira, 2006).

Al igual que otras disciplinas científicas, la investigación educativa se ha visto influenciada por las tecnologías de la información, principalmente en sus procesos de análisis. Diversos programas digitales cualitativos se basan en la lógica propuesta por la teoría fundamentada, lo cual facilita la posibilidad de producir investigación cualitativa con rigor intelectual. En este trabajo utilizamos el soporte informático ATLAS.ti, específico para el desarrollo de teoría fundamentada, que nos permite expresar el sentido

circular del análisis cualitativo y llevar a término la codificación necesaria para el cumplimiento de los objetivos de investigación propuestos.

No obstante, somos conscientes de que los CAQDAS¹² son herramientas al servicio del planteo metodológico primario, pues tal como lo advierte Chernobilsky (2006), el uso de los programas para análisis de datos cualitativos debe interpretar claramente los requerimientos metodológicos del problema de investigación.

5.3. Población y muestra

Hernández Sampieri et al. (2010) destacan que el proceso cualitativo no es lineal ni está secuenciado como el proceso cuantitativo. Subrayan que las diversas etapas constituyen más bien acciones que se realizan con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio y que se yuxtaponen, son recursivas y se solapan. Del mismo modo, los autores remarcan que, al ingresar al campo o ambiente, y por el simple hecho de observar lo que ocurre en él, ya estamos recolectando y analizando datos, y durante esta labor, la muestra puede ir ajustándose. Es por esto que “muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 408).

La población es el universo de análisis. Los autores lo definen como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 304). En el caso del enfoque cualitativo, estas poblaciones deben situarse en torno a sus características de lugar, contenido y tiempo.

Hecha esta aclaración y en línea con lo que Neiman y Quaranta (2006) expresan, refiriéndose a un caso de estudio, conceptualizan como “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (pág. 220), recortamos el universo espacio-temporal del presente trabajo, situándolo en una universidad privada argentina, en el trienio 2016-2018. La población está conformada, entonces, por los estudiantes de esta institución, de la totalidad de su oferta académica, en el período citado.

En segundo término, por tratarse de una investigación con estudio de caso (y no de un estudio de caso en el que muestra y universo coinciden), se ha optado por una muestra no probabilística, de tipo estratégico o de conveniencia (Cea D`Ancona, 1996). Esta

¹² CAQDAS es el acrónimo de *Computer Assisted Qualitative Data Software* y hace referencia al software para el análisis cualitativo de datos asistido por computadoras.

decisión se encuentra sustentada en los tiempos disponibles, así como en la oportunidad de convocar a estudiantes de diferentes años para participar en el estudio, en la posibilidad de acceso a la información obrante en la plataforma virtual de la universidad y en recopilar los datos existentes en soporte digital. En suma, se conforma con casos representativos del fenómeno, favorables por su disponibilidad y acceso.

Delimitamos, de este modo, la muestra poblacional sobre la que se aplican los instrumentos de indagación, que en investigaciones cualitativas se trata de un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos y comunidades: el caso bajo estudio, en este trabajo. Los datos recolectados, si bien no son necesariamente representativos de todo el universo poblacional que se estudia, sí lo son de cada una de las muestras seleccionadas (Hernández Sampieri et al., 2010). Teniendo en cuenta las características propias de los estudiantes que participaron del estudio, se conformaron dos submuestras que se detallan a continuación.

5.3.1. Submuestra A

Compuesta por 46 estudiantes de grado de una licenciatura, con ingreso comprendido entre los años 2013 y 2017 inclusive, que pertenecen al 4to, 3ero, 2do y 1er año de la carrera (ver tabla N° 12). Su edad promedio es de 19,5 años (alumnos de entre 17 y 22 años), y en su mayoría, residen en la zona en la que se ubica la universidad que imparte la carrera.

Esta carrera tiene una duración de cuatro años y se imparte con modalidad presencial, en la sede que la universidad tiene en la zona norte del gran Buenos Aires.

Cabe aclarar que, en el año 2013, la institución realizó su mudanza desde la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a un campus ubicado en la zona norte del Gran Buenos Aires. A los fines de este estudio, la investigación se centró en las cohortes con ingreso en el nuevo campus.

Se han confeccionado grupos de alumnos de cohortes consecutivas con el propósito de cubrir los cuatro años de carrera y, de esta forma, poder observar el desarrollo del compromiso de los estudiantes a lo largo de su trayecto académico. Asimismo, para este estudio, tal como se detalla en la tabla N°12, se conformaron dos grupos correspondientes al 4° año de la carrera, debido a que el grupo correspondiente a la cohorte 2013 se trató de una muestra testigo, exploratoria del tema en cuestión, por tratarse de la primera cohorte de la nueva sede.

Tabla N° 12**Detalle de la submuestra A**

Cohorte	Año de la carrera	Fecha de aplicación	N° de participantes
2013	4°	Noviembre de 2016	13
2014	4°	Septiembre de 2017	7
2015	3°	Septiembre de 2017	9
2016	2°	Septiembre de 2017	7
2017	1°	Octubre de 2017	10
Total de participantes			46

Fuente: elaboración propia

5.3.2. Submuestra B

Conformada por 436 participaciones de estudiantes de un ciclo de complementación curricular, que integraron las cohortes 2015; 2016 y 2017, a través de 27 cursos desarrollados durante 2016 y 2017 (ver tabla xx). Poseen una edad promedio de 38 años y residen en Argentina y países de Iberoamérica.

La carrera, de dos años y medio de duración, está dirigida a profesionales con títulos terciarios o de grado universitario en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Se dicta con una modalidad en línea, en el campus virtual de la universidad, que durante el bienio estudiado se encontraba configurada en plataforma *Moodle*, versión 3.0.

Tabla N° 13
Detalle de la submuestra B

Cohorte	Año de la carrera	Fecha de aplicación	N° de participantes		
2016	1°	Abril de 2016	22		
		Mayo de 2016	21		
		Junio de 2016	16		
		Junio de 2016	16		
		Julio de 2016	12		
		Agosto de 2016	15		
		Septiembre de 2016	15		
		Octubre de 2016	18		
		Noviembre de 2016	19		
		Diciembre de 2016	2		
		2015	2°	Abril de 2016	17
				Mayo de 2016	16
Junio de 2016	10				
Julio de 2016	10				
Agosto de 2016	20				
Septiembre de 2016	18				
Octubre de 2016	10				
Octubre de 2016	1				
Noviembre de 2016	8				
Diciembre de 2016	9				
2017	1°			Marzo de 2017	25
				Marzo de 2017	8
		Abril de 2017	52		
		Mayo de 2017	26		
2016	2°	Marzo de 2017	14		
		Abril de 2017	26		
		Mayo de 2017	10		
Total de participaciones			436		

Fuente: elaboración propia

Como se mencionó en los párrafos anteriores, la selección de ambas submuestras se efectuó de forma no probabilística y por conveniencia, esta última dada por las posibilidades de acceso a cada una de ellas, como así también por considerar el modelo pedagógico en común que tienen las dos ofertas educativas seleccionadas. En este sentido, en un primer momento, los datos obtenidos se analizan en forma independiente, y luego se los compara, considerando el modelo pedagógico personalizado que las sustenta.

Las unidades de análisis en un estudio cualitativo pueden ser, además de personas o casos, significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles o roles, relaciones, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida (Hernández Sampieri et al., 2010). Acerca de estas unidades de análisis el investigador se hace preguntas y examina e indaga los vínculos que establecen con otro tipo de unidades.

Si bien, como lo destacan Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2010), las unidades de análisis empiezan a delimitarse cuando se construyen los objetivos de la investigación, adquieren mayor especificidad cuando se define el diseño. Nuestras unidades de análisis comprenden las dinámicas del compromiso académico definidas en nuestro desarrollo teórico, sintetizadas en el modelo de Garrison y Anderson (2003), en la categoría denominada *presencia social*.

5.4. Las técnicas o instrumentos de recolección de datos

En el siguiente apartado se describen las técnicas de recolección de datos que se utilizaron para abordar el problema bajo estudio, así como sus fines y destinatarios.

Teniendo en cuenta que el trabajo combina diversas técnicas e instrumentos, cabe presentarlos con orden y coherencia. A tal fin, se describe, en primer lugar, la técnica que se aplica en la submuestra A, integrada por estudiantes de la carrera de grado, y, en segundo lugar, las que se administran en la submuestra B, conformada por estudiantes del ciclo de complementación curricular.

De esta forma, en la submuestra A, se realizan 5 grupos focales, cuyos guiones se diseñaron para el caso y se detallan en el Anexo 1 (p. 205).

En la submuestra B, se optó por relevar posiciones cualitativas de la encuesta de opinión de las diferentes asignaturas de la carrera, administrada a través del campus virtual y cuyo protocolo se detalla en el Anexo 2 (p. 207).

A continuación, precisamos más detalles sobre las técnicas utilizadas en el trabajo de campo.

5.4.1. El grupo focal o de discusión

De acuerdo con Morgan (1996, en Difabio de Anglat y Fazio, 2004) el grupo focal se define como una técnica que recoge información a través de la interacción grupal. Sirve para recolectar datos a través de la discusión generada por un investigador, que cobra un rol activo como observador. Lo central en esta herramienta es que este dirige la discusión, guiado por un determinado propósito de recolección de datos.

Así, el investigador deberá fomentar un diálogo fluido, por lo que se convierte en un moderador o facilitador de la discusión entre los participantes, pero no debe opinar ni participar, ya que lo central es la relación horizontal entre los propios miembros del grupo. También, debe estar apoyado por un observador externo, quien puede tomar nota de aquella información no verbal que acompaña los intercambios de los participantes del grupo.

La pertinencia de esta herramienta para nuestra investigación se fundamenta en su probada utilidad para la exploración de datos en ciencias sociales, pues brinda una perspectiva amplia desde la experiencia de los actores. Esto tiene una particular resonancia con los objetivos del presente estudio.

Esta técnica posibilita la reunión de grupos medianos de personas, que conversan en torno a uno o varios temas, de manera informal y relajada, bajo la conducción del moderador (Hernández Sampieri et al., 2010). La discusión guiada facilita la puesta en común entre los participantes, pudiendo explorar sus experiencias, emociones y pensamientos. Esto facilita el surgimiento de ideas y la profundización en el objeto de nuestra investigación.

Hemos decidido aplicar esta técnica a la submuestra A ya detallada, lo que nos permite obtener información sobre las ideas que los entrevistados tienen respecto de los conceptos indagados, para luego establecer posibles relaciones.

En el Anexo 1 (p. 205) incluimos el protocolo y el guion utilizados y en el Anexo 3 (p. 213) la transcripción de la información obtenida. Para diseñar el guion definitivo se optó por redactar y aplicar un cuestionario inicial a la cohorte 2013 y desarrollar un primer grupo focal exploratorio sobre la temática; luego de un análisis preliminar, se realizaron ajustes en el instrumento para su aplicación en los subsiguientes grupos de discusión.

Asimismo, de manera previa a la aplicación de esta técnica en la submuestra A, se solicitaron las autorizaciones correspondientes a las autoridades de la unidad académica y se junto con brindar una explicación sobre los fines de la investigación, la participación

voluntaria y el resguardo de la confidencialidad, se pidió a los estudiantes que firmaran un consentimiento informado.

5.4.2. Cuestionario

Se trata de un instrumento diseñado *ex profeso* para el ciclo de complementación curricular, de tipo mixto, compuesto por un total de 30 posiciones, entre los cuales 26 son de tipo cerrado y 4 de tipo abierto, a fin de que los sujetos que las completen tengan la libertad de elaborar las respuestas con sus propias palabras (Marradi et al., 2007) (En el Anexo 2, p. 207, se detalla el protocolo del instrumento).

El cuestionario se aplicó al finalizar cada espacio curricular de la carrera (las asignaturas son secuenciales y tienen una duración aproximada de un mes), con el objeto de recoger las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia formativa y efectuar los ajustes pedagógicos necesarios en el marco de un modelo de mejora continua.

Para utilizarlo en el presente estudio, se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de la carrera. Paralelamente, en el momento en el que el instrumento se aplicó a los alumnos, se les aclaró que su participación era anónima y voluntaria, y que los datos brindados se resguardarían confidencialmente.

Obtenido el permiso mencionado, se procedió a efectuar una primera revisión de los ítems que integran el instrumento, en busca de información que fuera relevante para nuestro estudio y se seleccionaron 3 de las posiciones que integran el cuestionario, correspondientes a las preguntas 4.7; 5.4 y 8.1 (ver Anexos 2 y 3), por hallarse directamente relacionadas con los objetivos de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010), y encuadrarse en una metodología cualitativa. Se trata de preguntas abiertas, de desarrollo, en las que los participantes volcaron libremente sus opiniones, impresiones e ideas.

CAPÍTULO 6

Resultados de la aplicación de los instrumentos. Análisis y discusión

El análisis de los 5 grupos focales y los 29 cuestionarios aplicados se realizó por medio de la herramienta Atlas.ti versión 7.5.7 (Cincom Systems, Inc., 2018). Como primer paso, la información obtenida se registró en archivos individualizados, que constituyeron documentos primarios, numerados del 1 al 5 (grupos focales) y del 1 al 29 (cuestionarios), individualizados por el nombre de cada instrumento, su mes y año de administración. Hecho esto, se procedió a su lectura minuciosa para dar comienzo al microanálisis de los discursos y testimonios de los estudiantes, renglón por renglón, hasta abarcar la totalidad del material recolectado y seleccionado.

Cabe destacar que, como se desprende de nuestro marco teórico y del capítulo de diseño metodológico, nos aproximamos a los datos con un esquema de categorías apriorísticas extraído del modelo CoI (Garrison et al., 2000). Partimos de las categorías **“dimensión afectiva”**, **“comunicación abierta”** y **“cohesión de grupo”**, que componen el elemento **“presencia social”** en el citado modelo.

Produjimos, pues, un doble movimiento al ensamblar éstas con las categorías que fueron emergiendo durante el proceso de análisis. En esta instancia realizamos un escrutinio profundo, atento y sistemático de los datos, en busca de nuevos conceptos y relaciones que nos posibilitaran reconstruir las categorías *a priori* trabajadas y construir las categorías emergentes, a partir de sus propiedades y dimensiones.

Este análisis minucioso permitió, en un primer momento, establecer relaciones entre las ideas y el marco teórico desarrollado, específicamente con el elemento **“presencia social”** identificado por Garrison et al. (2000) en su modelo CoI, y las tres dimensiones o categorías intervinientes en el proceso formativo: **“dimensión afectiva”**, **“comunicación abierta”** y **“cohesión de grupo”** (Garrison y Anderson, 2005).

El abordaje de los datos se llevó a término según la metodología de análisis comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) compuesta por tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. En la primera de ellas, nos ocupamos de establecer las categorías y sus propiedades¹³, para luego determinar las variaciones en su rango dimensional, agrupando acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o

¹³ De acuerdo con la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) estas definen las características de las categorías y subcategorías.

interacciones conceptualmente similares. La desagregación posterior en propiedades y dimensiones y la descomposición en subcategorías procede de la explicación de cuándo, dónde, por qué y cómo, que existen en una misma categoría.

Para facilitar la lectura y diferenciar los diversos elementos registrados durante el análisis, a las categorías y subcategorías se las presenta escritas “**entre comillas y con fuente negrita**”; a las propiedades, solo “entre comillas”. Los diagramas, a partir de los datos emergentes del análisis, se diseñaron con el programa Microsoft PowerPoint para Office 365 MSO, por ofrecer este una visualización más amigable de los resultados recabados.

En una fase posterior de análisis, se fueron agrupando reflexiones e ideas, logrando así conceptualizaciones que permitieran ordenar y clasificar los hallazgos encontrados dentro de las categorías que componen el elemento “**presencia social**”. Asimismo, con un segundo microanálisis de los primeros conceptos encontrados, y realizando diversos procesos investigativos como comparaciones, deducciones, inducciones, inferencias y relaciones conceptuales libres, se fueron definiendo subcategorías dentro de las tres categorías planteadas, englobando de esta forma diversos conceptos con ciertos elementos en común.

Así, durante la siguiente etapa, esos conceptos hallados y englobados en las subcategorías, se convirtieron en propiedades distintivas, tanto de las subcategorías como de las tres categorías del elemento “**presencia social**” que sirvió de eje inspirador que guio todo el análisis.

Luego de esta clasificación de las propiedades, se realizó a una codificación axial, por la cual se reestructuraron los datos y se logró dar explicaciones más completas y precisas sobre los fenómenos (Strauss y Corbin, 2002). En la codificación axial, procuramos sistematizar la construcción de las categorías, ligándolas a las subcategorías emergentes y estableciendo relaciones entre ellas. Esta conceptualización es el primer paso en un desarrollo teórico. A partir de las percepciones surgidas de ese primer análisis meticuloso y detallado, se fueron realizando diversos procesos de inducción y de deducción, estableciendo derivaciones conceptuales a partir de los datos, y planteando hipótesis sobre las conexiones entre las ideas analizadas y el elemento teórico expuesto (Strauss y Corbin, 2002).

La codificación se complementó con la utilización de dos técnicas centrales en la Teoría Fundamentada: la redacción descriptiva y conceptual de un guión -sobre la base de los memorándums previos- y el diseño de diagramas. El texto obtenido es un

argumento narrativo que incluye los conceptos y sus vínculos, intercala citas textuales y los sintetiza en diagramas que clarifican y precisan nuestro desarrollo analítico.

Finalmente, de manera continua y sin forzar los datos, avanzamos en una codificación selectiva, como forma de integrar y refinar la teoría, insertando las categorías principales en un esquema conceptual mayor. En este paso los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría.

Este proceso se complementó con la “codificación de proceso” para analizar las características de las acciones o interacciones en el transcurso del tiempo.

La identificación de una categoría central o medular se dejó pendiente para un posterior análisis intrametodológico de los grupos focales y los cuestionarios aplicados. Es por eso que en un apartado ulterior se presentan nuevas conexiones conceptuales con el objeto de encontrar una categoría nuclear que subsuma todas las demás anteriormente halladas.

6.1. Análisis de los grupos focales

En el análisis de los grupos focales las tres categorías teóricas de base presentadas están definidas por las mismas cuatro subcategorías. Solo se agrega una subcategoría nueva en la categoría “**cohesión de grupo**”.

En el desarrollo se presentan los diferentes matices que las subcategorías y propiedades muestran en cada una de las categorías, y se profundiza aún más sobre las relaciones entre las categorías, subcategorías y propiedades, lo cual permite explicar y reflexionar sobre la anticipación de sentido planteada como objetivo de la investigación.

6.1.1. Dimensión afectiva

Como dijimos precedentemente, la “**dimensión afectiva**” es definida como un rasgo propio de participación en una comunidad que puede transmitir voluntad y quitar importancia a ciertos asuntos que pudieran entorpecer el aprendizaje colaborativo (Garrison y Anderson, 2005). A partir del proceso analítico aplicado, dentro de esta categoría podemos identificar diversas subcategorías: el “**compromiso**”, la “**confianza**”, el “**diálogo**” y el “**vínculo profesor-estudiante**”. Esto se fundamenta claramente sobre las relaciones interpersonales; aquellos nexos que se van dando entre los integrantes de la comunidad educativa que construyen sentido, involucran y nuclean a sus miembros.

Iniciaremos el análisis por el **“vínculo profesor-estudiante”**, ya que, como veremos posteriormente, de él derivarán conceptualmente las demás subcategorías. Del examen minucioso de los grupos focales emerge la percepción por parte de los estudiantes de una clara intencionalidad de “personalización” de la educación, como lo expresa la siguiente cita: “Hay cosas que sí quedan claras, la contención, lo espiritual, lo personal, los profesores cercanos, lo integral” (grupo focal a cohorte 2013, noviembre de 2016). Esta característica humanizadora busca desarrollar un vínculo cercano, generando lazos que facilitarán el éxito académico.

La “predisposición” y “disponibilidad” docente se presentan como elementos generadores de un espacio de “contención”. La “ayuda” y el “acompañamiento” se hacen también presentes, demostrando ser factores modeladores de esta subcategoría, tal como se manifiesta en esta afirmación: “...Te conocen, saben quién sos, saben si tenés algún problema, se preocupan. Saber que alguien sabe lo que te pasa” (grupo focal a cohorte 2014, septiembre 2017).

La “compasión” surge como un elemento unido al trato personal y a la **“dimensión afectiva”**: “Hay algunos profesores con los que siempre tenés más relación que otros, te tienen más compasión, si te sentís mal o te pasan cosas, está rebueno el trato, eso es excelente” (grupo focal a cohorte 2016, septiembre 2017). El docente aparece como una persona cercana, atenta a las necesidades de sus estudiantes y esto va generando un espacio de aprendizaje personalizado.

La “cercanía docente” también se muestra como una propiedad de esta subcategoría. Esta característica propia de la institución que actúa como espacio familiar, que facilita el conocimiento del estudiante y sus necesidades. Las relaciones que se entablan son tan estrechas que se conforma un vínculo genuino, basado en el respeto y la escucha:

“Lo que más valoro yo desde el primer minuto es el concepto de familia, de retroalimentarse constantemente, tanto profesores como empleados, que estudiaron acá y que vengan a la facultad, se te hace mucho más liviano, que si vas a hablar con cualquiera que estudió acá y sabe lo que vos tenés que estar pasando y sufriendo, no es lo mismo que te hable alguien de afuera” (grupo focal cohorte 2015, septiembre de 2017).

Otro aspecto relevante de la “cercanía docente” es que se vincula con la “ejemplaridad”. Esto significa que el profesor, a través de su presencia, sus palabras y sus acciones muestra una manera de comportarse dentro y fuera de la comunidad educativa. Se constituye en modelo educativo y humano, desde su proximidad a sus estudiantes. Con su presencia en el aula, sirve de ejemplo a seguir y se convierte en guía formativa natural.

“En esas cosas para mí también pisa fuerte ... (nombre de la Universidad), yo sé que desde que empecé ... hasta hoy en día, sé que cambié un montón. No solo por herramientas, sino por ejemplo por profesores (...) diciéndote que la gente piensa de una manera diferente y creo que también ciertos comentarios o ciertos temas te hacen como persona y que la universidad también lo tiene en cuenta” (grupo focal, cohorte 2015, septiembre de 2017).

Podríamos afirmar, estableciendo una relación entre conceptos, que cuanto más “cercanía” se logre a través del trato humano, mayor será la vinculación afectiva y esto redundará en mejores logros académicos, como así también en crecimiento personal. Respecto de ello, cabe destacar que el alumno siente y experimenta la proximidad, no solo docente, sino de todo el personal de la unidad académica y de la universidad en su conjunto. Hay una clara voluntad de “acompañar” y “ayudar” al estudiante durante su trayecto académico. “Eso es realmente invaluable, siempre hay alguien” (grupo focal a cohorte 2013, noviembre 2016). La universidad es vista como un hogar que ampara y acompaña, en el que el estudiante se siente contenido, y es conocido y reconocido por su nombre, como parte de una comunidad académica receptiva y comprometida.

En este punto es donde la universidad es considerada familia y surgen claramente tres subcategorías de análisis: el “**compromiso**”, la “**confianza**” y el “**diálogo**”. El “**diálogo**” se muestra como una subcategoría que propicia la “cercanía” y permite conocer al estudiante y ayudarlo, no solo en sus aspectos académicos, sino en su crecimiento personal. Se presenta como un espacio “recíproco” de “escucha” personal que facilita el conocimiento mutuo y que a su vez acrecienta la “**confianza**” entre profesores y estudiantes.

“Para mí la confianza es por ejemplo con ... (se nombra a una persona del staff de la facultad). Hablé bastantes veces de los dos peores momentos que tuve en la carrera. Ahora, antes de entrar, fue que la que me atajó, me soportó y me habló” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

Un “**diálogo**” en el que media el “respeto” y la “empatía” genera una oportunidad de acercamiento, estableciendo un vínculo de “**confianza**” con el estudiante.

“Hubo un caso de cómo se manejaba un profesor con una alumna. Y fueron ellos dos y lo charlaron y nadie intervino y no lo hizo indirectamente por todas las redes sociales. Es así cómo se trata de manera madura; hay un problema, vamos a conversarlo (grupo focal a cohorte 2016, septiembre de 2017).

Queda evidenciado que el alumno percibe un genuino interés por parte del profesor para entablar este “**diálogo**”, en el que podrá hallar una “respuesta” sincera. En el que se mire al otro con “respeto” y se comprenda lo que está sintiendo.

Aquí aparece también la “**confianza**”, estableciéndose y fortaleciéndose a través de la “honestidad”, la “convicción de la buena elección institucional” y las relaciones basadas en la “sinceridad”: “...La confianza va en que, si te tienen que decir algo, aunque te vaya a caer terrible, te lo dicen igual” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

Por otra parte, el “**diálogo**” sincero posibilita relaciones transparentes, basadas en la “sinceridad” y la consideración recíproca, acrecentando así la “**confianza**” entre el profesor y el estudiante.

Se destaca la figura del docente orientador en el siguiente cita: “Yo siempre con los profesores con los que tengo buena relación les pido consejos, porque creo que están ahí como seres humanos para orientarme y también estoy comprometida en ese sentido, (...)” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017). De aquí se desprenden varios códigos *in vivo*: “les pido consejos”, “están ahí como seres humanos para orientarme” y “también estoy comprometida”.

Una línea de análisis adicional nos indica que el alumno necesita ser escuchado para construir un “sentido de pertenencia”. Los encuentros con sus pares y docentes fomentan la “**confianza**”, posibilitando de esta forma la conexión entre ellos y fomentando el “**compromiso**” o involucramiento, otra de las subcategorías emergentes. El involucramiento crea un ambiente de certidumbre y respeto, que incrementa la “**confianza**” y el “**compromiso**”. Éste se descubre caracterizado por la “exigencia y el esfuerzo académicos”, la “promesa cumplida” y el “sentido de pertenencia”. El estudiante se va afianzando en su involucramiento con la institución a medida que constata que lo prometido se cumple, que el pacto tácito institución-profesor-alumno se formaliza con el paso del tiempo. De esta manera, se construye un andamiaje de seguridad y una estructura firme que le permite avanzar con sus estudios y corroborar que todo “esfuerzo” no es más que el medio para lograr su objetivo final de graduación, como corolario de su “**compromiso**” académico:

“(...) la realidad de una alta carga horaria es condición para lograr un buen nivel académico. Que me lo planteen así, vas a salir en cuatro años con un alto nivel académico, pero para eso te vas a tener que comprometer con una cursada exigente. Y yo, a partir de ahí, según mi situación y mis posibilidades, decido si quiero entrar o no” (grupo focal a cohorte 2013, noviembre de 2016).

En los datos recolectados en los grupos focales, el **“compromiso”**, la **“confianza”** y el **“diálogo”** emergen interconectados entre sí como propiedades de la dimensión afectiva. A través del **“diálogo”**, profesor y estudiante se conocen y forjan un **“vínculo”**. Ese conocimiento profundo y sostenido va acrecentando la **“confianza”** entre ellos. De esta manera, se fomenta el **“compromiso”** que, desde el alumno, se traducirá en su intención de permanecer y terminar sus estudios en la institución elegida y poner todo su esfuerzo en el logro de esta meta. Desde el profesor, el **“compromiso”** se verá reflejado en la exigencia académica, el empeño que ponga en que sus alumnos aprendan y su intención por lograr un profundo conocimiento de cada uno de ellos, generando un entorno educativo personalizado y personalizante. En todos los casos es visto como un ida y vuelta, como se presenta en el siguiente código *in vivo*: “El compromiso se basa en eso, en un acuerdo entre dos partes, si vos fallás en ese acuerdo, la base no existe, nadie se comprometió” (código *in vivo* extraído del grupo focal de cohorte 2013, noviembre de 2016).

De tal manera, al incrementarse el mutuo conocimiento y el **“compromiso”** entre estudiantes y profesores, la **“confianza”** también se ve aumentada, retroalimentándose la **“dimensión afectiva”**.

“Pienso que a raíz del compromiso surge la confianza, es una consecuencia. La disponibilidad, la preocupación por sacar lo mejor y el compromiso del profesor hacia el alumno y viceversa, creo que de ahí luego va a salir la confianza” (grupo focal a cohorte 2017, octubre de 2017).

La mejora del **“vínculo profesor-estudiante”** favorece una relación de constante disponibilidad en la que el estudiante sabe que cuenta con el apoyo institucional para lograr sus objetivos académicos y crecer como persona. Esto lo motiva, lo alienta y genera un disfrute del estudio.

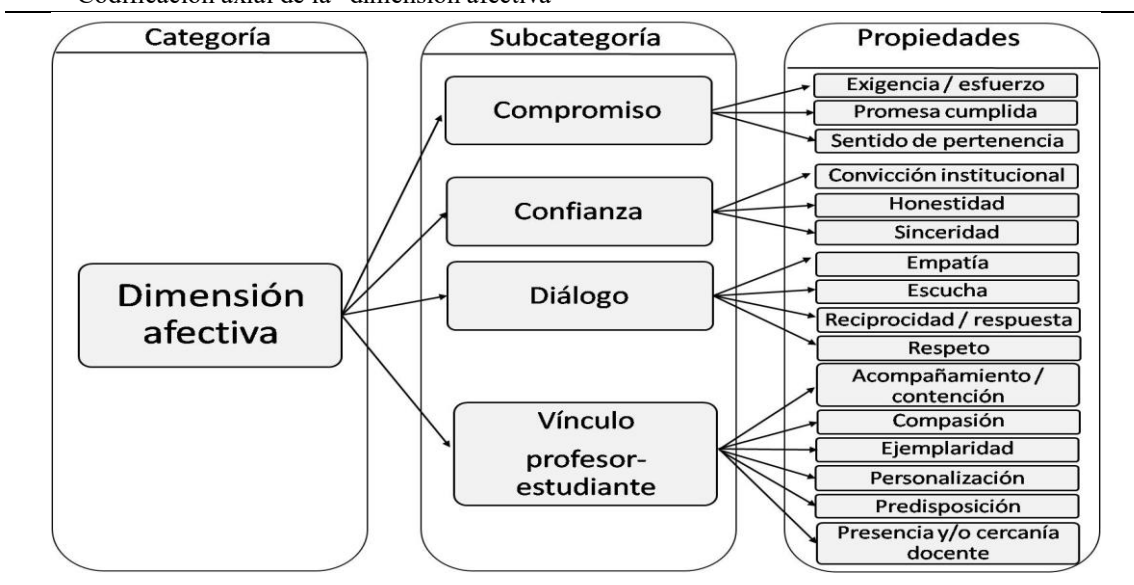
“No digo que la universidad lo asegura, sino que es a lo que apunta, a que cada alumno esté preparado para ser exitoso. Es el compromiso. Yo te doy todas las herramientas, si tenés dudas, yo estoy porque en el futuro nosotros apuntamos a que seas excelente en tu carrera. Y haciendo lo que vos hagas, que seas un buen profesional” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

Asimismo, del análisis realizado se deduce que, si el vínculo no se acrecienta, si no hay **“diálogo”** o relaciones recíprocas, decrece el **“compromiso”** y decrece también la **“confianza”**. “(...) Porque si al principio te dicen que te van a brindar esto, esto y esto, vos confiás y después cumplen, para mí se fomenta mucho el compromiso” (grupo focal a cohorte 2014, septiembre de 2017). Por el contrario, si lo que se promete no se cumple,

si el pacto, sea pedagógico o personal, no se cumple, todo el constructo del involucramiento pierde su fundamento. Esto se ve reflejado en el siguiente código *in vivo* extraído de los datos recolectados en el mismo grupo focal: “Si vos no confiás, no podés seguir adelante”. En definitiva, le estás dando tu tiempo y parte de lo que va a ser tu futuro a una institución y a un grupo de personas”.

De esta manera, el “**compromiso**” se va gestando como consecuencia de un “**diálogo**” abierto y honesto entre docentes y estudiantes, y esto genera una retroalimentación positiva que acrecienta la “**confianza**” entre ambas partes. Asimismo, como consecuencia de la mayor “**confianza**”, se incrementa el “**compromiso**”, dando lugar a una espiral dinámica en donde el “**diálogo**”, la “**confianza**” y el “**compromiso**” se articulan de tal forma que van moldeando una “comunicación abierta” más profunda y sustancial, influyendo directamente sobre el “**vínculo profesor-estudiante**”. Esto se remarca en un código *in vivo* extraído del grupo focal a cohorte 2014: “un trato más personal te mueve mucho más a comprometerte” (septiembre de 2017).

Figura N° 7
Codificación axial de la “dimensión afectiva”



Fuente: elaboración propia.

6.1.2. Comunicación abierta

Como vimos en el capítulo 4, la “**comunicación abierta**” es considerada esencial para conseguir la interacción entre los miembros y potenciar un clima de confianza, aceptación y protección de la autoestima, favoreciendo de esta manera el aprendizaje. Es así como en esta categoría emergen las mismas subcategorías que en la categoría anterior:

“**compromiso**”, “**confianza**”, “**diálogo**” y “**vínculo profesor-estudiante**”, con sus propiedades asociadas. Sin embargo, a través del microanálisis, se descubren diferentes matices propios de la “**comunicación abierta**” tendientes a lograr un espacio dialógico y sincero entre los integrantes de la comunidad educativa.

En esta categoría, el “**compromiso**” se revela como una subcategoría necesaria para conseguir una “**comunicación abierta**”. Para lograr el involucramiento del estudiante se deberá hacer explícito el pacto académico. De esta manera, se transparentarán los objetivos planteados y el alumno podrá justificar la “exigencia” y “esfuerzo” que conlleven sus estudios.

Durante el análisis, aparece reiteradamente la idea del “**compromiso**” asociado al estudio. Para permanecer e ir avanzando en la carrera hay que estudiar, hay que poner “esfuerzo”, ir preparado a las clases. De esa forma, se demuestra “**compromiso**” con el estudio, con el docente y con la universidad, a través de la “promesa cumplida” que afirma el pacto académico.

“(…) lo básico que es venir a clases. Esto muchas veces ha demandado compromiso y creo que nosotros lo asumimos, de estar en primer año algunos días hasta las seis de la tarde acá adentro, y algunos de nosotros con viajes largos, yo creo que ahí nosotros mostramos el compromiso” (grupo focal a cohorte 2013, noviembre de 2016).

Este “**compromiso**” reforzado por la “promesa cumplida”, genera un entorno de “**comunicación abierta**” que a su vez fomenta y acrecienta el “sentido de pertenencia” de los estudiantes. Esto se ve reflejado en la siguiente cita extraída del grupo focal realizado a la cohorte 2014:

“(…) te metés en la cultura y en la tradición de la facultad, no sé si les pasa. Como que llegás pasás a formar parte, los profesores que están desde el principio y los profesores que también fueron alumnos, eso te da un sentido de unidad, de pertenencia e identidad” (septiembre de 2017).

Por su parte, la “**confianza**”, reforzada por medio de la “honestidad”, la “verdad” y una fuerte “convicción institucional” de la excelencia humana y académica que recibirá el estudiante, genera también un espacio de “**comunicación abierta**” en la comunidad educativa. Una interacción sincera sin dudas estará basada en una “**confianza**” en ambas direcciones; es decir, del docente hacia el alumno y viceversa. “(…) el compromiso se basa en eso, en un acuerdo entre dos partes. Si vos fallás en ese acuerdo, la base no existe, nadie se comprometió” (grupo focal a cohorte 2013, septiembre de 2016).

En esta categoría, se presenta con mayor fuerza el **“diálogo”**, caracterizado por la **“empatía”**, la **“escucha”**, la **“reciprocidad”**, el **“respeto”** y la **“respuesta”**. Claramente, es la subcategoría que mejor define la **“comunicación abierta”**. Sin estas propiedades, no puede existir una verdadera y fecunda comunicación que establezca vínculos efectivos.

La **“empatía”** se presenta como aquella capacidad de ponerse en el lugar del otro, de sentir con el otro. De esta forma, será una propiedad natural que facilitará el **“diálogo”** y por lo tanto una **“comunicación abierta”**, ya que permitirá pensar con y como el interlocutor, generando relaciones comunicativas transparentes y comprensivas. **“(…) si vas a hablar con cualquiera que estudió acá y sabe lo que vos tenés que estar pasando y sufriendo, no es lo mismo que te hable alguien de afuera”** (grupo focal de cohorte 2015, septiembre de 2017).

La **“escucha”** atenta y basada en el **“respeto”**, es también un componente medular del **“diálogo”** y por ende de la **“comunicación abierta”**. Es el basamento sobre el que se construye el vínculo y se fomentan relaciones basadas en la confianza mutua. Si hay **“escucha”** **“recíproca”** se genera un **“diálogo”** genuino que involucra de manera espontánea al profesor y al estudiante, acrecentándose de esta manera la **“confianza”** y el **“compromiso”**. Estas ideas se expresan en la siguiente cita, extraída de uno de los grupos focales **“(…) una cosa positiva es que te escuchan. Aunque nosotros no vemos directamente las mejoras sobre nosotros, te escuchan. No sentís que le hablás a la pared”** (grupo focal a cohorte 2013, noviembre de 2016). El estudiante necesita hablar, contar sus problemas, sus inquietudes y ser escuchado. Los encuentros personales fomentan la **“confianza”** y la **“cercanía”**, generando un ambiente de **“comunicación abierta”**.

El **“vínculo profesor-estudiante”** se ve reforzado por este **“diálogo”** fecundo, positivo, que nutre y que transforma. Y es justamente a través de este **“diálogo”** que se genera un espacio de **“contención”** y **“acompañamiento”**, tal como lo muestra este código in vivo:

“Si yo no entiendo algo, me gusta tener al lado mío a esa persona que me responda el mail personalmente, al que pueda consultar, que me ayude. Tener un trato más personalizado no significa que las cosas sean más fáciles, sino que te forman mejor” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

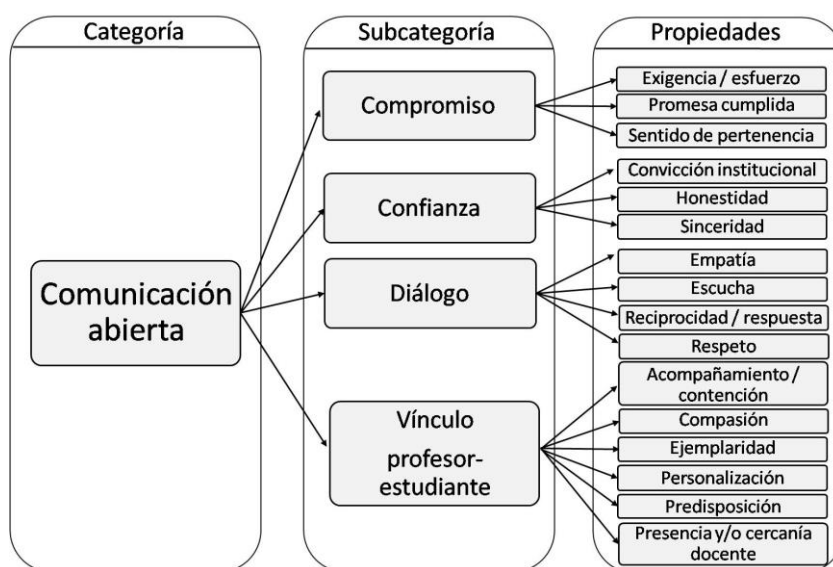
Aquí también aparece la idea de la **“personalización”** asociada con el esfuerzo. La **“presencia docente”** y la buena **“predisposición”** no son sinónimos de facilismo, sino que son propiedades del **“diálogo”** que permiten generar un espacio donde el aprendizaje se ve allanado. El estudiante, consciente de esta cercanía, puede confiar más en la institución

en general y en sus profesores en particular, logrando relaciones positivas, comprometidas y transformacionales, como lo muestra este código *in vivo*: “(...) un trato más personal te mueve mucho más a comprometerte” (grupo focal a cohorte 2014, septiembre de 2017).

De esta manera, los vínculos se acrecientan a través de una “**comunicación abierta**”, dialógica, basada en la “**confianza**” y que espontáneamente va incrementando el involucramiento de los estudiantes y de los docentes. Aquí es donde notamos cómo las cuatro subcategorías presentadas se interrelacionan. La “**comunicación abierta**” crece gracias a vínculos basados en un “**diálogo**” empático, mediante el cual se fomenta la “**confianza**”. Asimismo, la “**confianza**” crece gracias a estas relaciones sanas, honestas y genuinas, lo cual favorece el desarrollo del “**compromiso**” académico.

Nuevamente, vemos que, como en la categoría anterior, la relación entre todas las subcategorías y sus propiedades puede llevar a un crecimiento o decrecimiento, es decir, que sus interacciones pueden desencadenar en una mejora o en un déficit. El “**diálogo**” se presenta como una herramienta fortalecedora del vínculo, en el que la “escucha” de los alumnos se transforma en una acción que incrementa el “**compromiso**”. El alumno es escuchado y esto lo acerca más a la institución. “(...) en definitiva, el que te ayuda es el que te presta el oído” (código *in vivo*, grupo focal a cohorte 2013, noviembre de 2016).

Figura N° 8
Codificación axial de la “comunicación abierta”



Fuente: elaboración propia.

6.1.3. Cohesión de grupo

Junto con la **“dimensión afectiva”** y la **“comunicación abierta”**, la **“cohesión de grupo”** es una de las categorías centrales que contribuye con la mejora de la involucración del estudiante, ya que genera sentido de pertenencia, fuertes vínculos y una cultura en común. Como expresamos en un capítulo anterior, en todos los casos, un fuerte sentido de comunidad aumenta la participación en la acción formativa y genera una mayor identificación e integración de sus miembros.

En esta categoría, se descubren nuevamente las cuatro subcategorías ya presentadas: **“compromiso”**, **“confianza”**, **“diálogo”** y **“vínculo profesor-estudiante”**. Junto a estas cuatro subcategorías emerge una quinta que es **“acciones de involucramiento”**, entendida como aquellas estrategias que se desarrollan desde la institución para lograr un mayor compromiso del estudiante, no solo en el aspecto académico, sino también en las cuestiones sociales, favoreciendo la configuración del grupo.

De esta manera, toda acción que la institución universitaria lleve a cabo puede servir como herramienta de involucramiento del estudiante. Del análisis realizado, emergen cuatro propiedades asociadas a esta subcategoría: **“futuro”**, **“motivación”**, **“pasión”** y **“participación”**.

Con relación al **“futuro”**, vemos que a lo largo del discurso de los cinco grupo focales aparece muy presente la idea de la graduación e inserción laboral, como objetivos finales de la carrera universitaria. Sin dudas, toda carrera, sea universitaria o de otro nivel académico, tiene como finalidad la graduación de sus alumnos. Pero no todas las instituciones articulan diferentes estrategias para lograr que el estudiante permanezca y se involucre positivamente con sus estudios y con su grupo.

La empleabilidad es vista como una **“acción de involucramiento”**, toda vez que el alumno percibe un esfuerzo institucional por lograr su inserción laboral:

“(…) lo de empleabilidad me parece (…) un re compromiso, siento que no todos tienen esa posibilidad de que haya dos personas en la facultad que se reúnan todo el tiempo con empresas, y que sea mucho más fácil para una persona que tiene en su currículum la Austral, sin nada de experiencia, entrar a trabajar” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

El **“futuro”** impregna esta subcategoría porque, en definitiva, toda práctica que se desarrolla, explícita o implícitamente, apunta a la graduación de los estudiantes, guiando el accionar de toda la comunidad educativa para el logro de tal fin:

“La Universidad apuesta por nosotros porque saben que en el futuro nosotros vamos a representar a la universidad y eso va a hacer que el título valga más. A eso va el compromiso, sí yo apuesto por vos, yo te voy a dar todas las oportunidades para que en un futuro me representes a mí, entonces se produce como un intercambio” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

Asimismo, esta visión conjunta de “futuro”, que lleva a todos los integrantes de la comunidad educativa a tener un mismo objetivo, fomenta la **“cohesión del grupo”** y sustenta los vínculos que se van desarrollando. Los alumnos y docentes se enfocan hacia un mismo horizonte; de esta forma se sostienen y acompañan para lograr la meta planteada y se refuerza la cultura institucional: “(...) el tiempo, el compromiso más grande por parte de los alumnos es su tiempo, vos podrías invertirlo en otra cosa, pero decidís dedicar tu tiempo acá o en tu casa estudiando para esto también” (grupo focal a cohorte 2014, septiembre de 2017).

Las **“acciones de involucramiento”** generan “participación”. El alumno, apasionado por lo que aprende, se siente alentado a involucrarse en su propia educación y en su grupo de pertenencia, favoreciéndose nuevamente los vínculos sociales y académicos gracias a estas estrategias. Siente verdadera “pasión” por lo que estudia y por lo que podrá hacer en el “futuro” con sus aprendizajes. Esa “pasión” se logra justamente con buenas **“acciones de involucramiento”**,

Por otra parte, sentirse como en casa, comprendido, escuchado, en un ambiente de **“confianza”**, donde hay “convicción de la elección institucional”, donde hay relaciones honestas y basadas en la “verdad” genera un espacio cohesivo de familiaridad. En este contexto es más fácil estudiar y permanecer, aunque sea exigente. Esto se descubre en la siguiente cita extraída del grupo focal a cohorte 2017:

“(...) para mí el compromiso se fortalece cuando el alumno está cómodo. Y eso se da tanto por el ambiente con otros alumnos y profesores, como por la infraestructura. La limpieza y todo eso. Por ejemplo, poner unos silloncitos en el hall, no tendría problema en quedarme en el campus todo el día” (octubre de 2017).

Es en este clima favorable en el que la inversión de tiempo para lograr el objetivo final de la graduación emerge como factor de “motivación”. Los alumnos se sienten acompañados y estimulados por sus profesores y por la comunidad educativa toda y, dentro de ese contexto, la “motivación” por lograr buenos resultados académicos se va contagiando. La finalidad será entonces lograr que la “motivación” del estudiante se desarrolle desde adentro hacia afuera, esto significa que no esté solo estimulado por la

aprobación de los exámenes (motivación extrínseca), con docentes motivados, motivadores y comprometidos, favoreciendo los vínculos sociales y por ende los logros académicos:

“(…) la carrera también demanda mucho compromiso, los créditos, el estudio, las materias, más que presenta muchas actividades. Si vos tenés una motivación por presión quizás tu compromiso no sea tan completo que si estás motivado porque realmente te gustó y eso ya es una motivación que nunca se acaba, te gusta, lo disfrutas (grupo focal a cohorte 2017, octubre de 2017).

La “motivación” aparece como un factor determinante del “**compromiso**”. La elección vocacional y todo el trayecto académico en sí mismo (asignaturas, estudio, actividades extracurriculares) demanda mucha “exigencia” y “esfuerzo. La “motivación” de la elección vocacional, la “pasión” y el gusto por lo que se estudia hacen que el estudiante se motive más, acrecentando de esta forma su “**compromiso**”. Estas propiedades y subcategorías se van retroalimentando: más involucramiento, más “pasión”, más disfrute y mejores resultados académicos:

“(…) para mí el compromiso profesional de varios profesores, me sacó el sombrero, comprometidos con lo que hacen, gente que cuando hace un laburo lo hace bien, te transmiten pasión. A mí no me gusta la mediocridad y me gusta sobre exigirme, la universidad es exigente” (grupo focal a cohorte 2015, septiembre de 2017).

El “**compromiso**” que se va generando, aparece interna y externamente, pero ambos compromisos (extrínseco e intrínseco) se retroalimentan. No hay uno sin otro. Primero aparece la “motivación” externa para elegir la universidad, eso es un primer “**compromiso**” con la institución y con la propia vocación. Luego de esa primera elección, hay una segunda decisión relacionada con la “exigencia/esfuerzo”, que involucra aún más, que es la de estudiar, y comprometerse con los docentes, formando así un verdadero “sentido de pertenencia”.

“(…) porque si vos estás seguro de que este es el mejor lugar para estudiar esta carrera vos te comprometés porque sabés que de acá se te van a abrir un montón de puertas, y cuanto mejor te vaya, más puertas se te van a abrir. Y si tenés tu confianza depositada, también vas a depositar tu esfuerzo” (grupo focal a cohorte 2017, octubre de 2017).

El “**diálogo**” se manifiesta también como un espacio encuentro, posibilitador de formación de comunidad, en donde profesores y estudiantes, mediante conversaciones abiertas y empáticas, convergen respetuosamente afianzando la “**confianza**” entre ellos

y su **“compromiso”**. La construcción de este sentido de pertenencia se va generando a través de las interacciones entre los actores, es así como

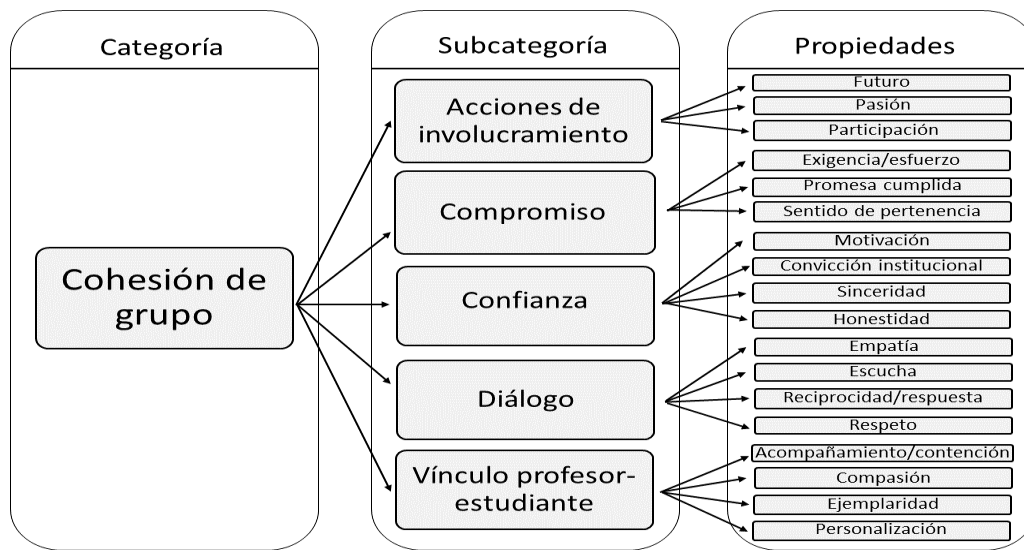
“(…) los graduados vuelven y siguen construyendo, desde varios lugares, o siendo profesores, o trabajando en administración y eso habla mucho de cómo es el compromiso que forjaron cuando eran alumnos, como que tienen una deuda, un respeto por querer volver, si vos no tuvieran eso, no volverían” (grupo focal a cohorte 2014, septiembre de 2017).

Así, emerge también la subcategoría del **“vínculo profesor-estudiante”**, que, junto con **“acciones de involucramiento”**, podríamos afirmar que son los componentes más relevantes a la hora de hablar de **“cohesión de grupo”**. Sin vínculos ni **“cercanía docente”**, no es posible establecer lazos entre los miembros de la comunidad. Si no hay lazos, no puede haber **“acompañamiento”**, propiedad tan indispensable a la hora de hablar de constitución de una comunidad. **“Hay cosas que sí quedan claras, la contención, lo espiritual, lo personal, los profesores cercanos, lo integral, (...)”** (grupo focal a cohorte 2013, noviembre de 2016).

El microanálisis revela, además, que la **“compasión”** y la **“ejemplaridad”** también son propiedades notables a la hora de formar comunidad y fortalecer el **“compromiso”**. Mediante el ejemplo, el docente se muestra tal como es y mediante su esfuerzo académico -que implica preparar la clase, investigar, capacitarse constantemente-, guía al alumno por el camino educativo. De esta forma, estudiante y profesor transitan por el mismo camino de la exigencia académica, logrando compasión mutua. El docente es consciente del esfuerzo académico de su estudiante y viceversa, tal como lo expresa la siguiente cita extraída del grupo focal efectuado con la cohorte 2013: **“(…) hay compromiso por parte de los profesores, que, igual que los alumnos, vienen acá todos los días, es una exigencia más para ellos”** (noviembre de 2016).

De esta manera, con una mayor interacción entre estudiantes y docentes, y con una constante **“predisposición”**, se logra el incremento del conocimiento entre ambas partes y como corolario, se puede ofrecer una **“personalización”** de la enseñanza, logrando así un mayor acompañamiento y presencia docente. Es así como todas las propiedades emergentes interactúan, colaborando en el fortalecimiento de los vínculos y en la conformación del grupo, elemento muy presente en la comunidad educativa estudiada. Esta idea también se refleja en el comentario de uno de los alumnos que participaron en otro grupo focal: **“(…) tener buenos profesores para que tengan una buena conexión con los alumnos, yo creo que ese es el compromiso más grande con los alumnos; (...)”** (grupo focal a cohorte 2014, septiembre de 2017).

Figura N° 9
Codificación axial de la “cohesión de grupo”



Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos (tabla N° 14) el detalle de las categorías, subcategorías y propiedades derivadas de la codificación axial desarrollada en el análisis de los grupos focales.

Tabla N° 14
Codificación axial a partir de los grupos focales

Elemento	Categoría	Subcategoría	Propiedad
Presencia social	Dimensión afectiva	Compromiso	Exigencia/esfuerzo Promesa cumplida Sentido de pertenencia
		Confianza	Convicción institucional Honestidad Sinceridad
		Diálogo	Compasión Empatía Escucha Reciprocidad / respuesta Respeto (falta de respeto)
		Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento/contención Compasión Ejemplaridad Personalización Predisposición Presencia y/o cercanía docente
		Compromiso	Exigencia/esfuerzo Promesa cumplida

Comunicación abierta		Sentido de pertenencia
	Confianza	Convicción institucional Honestidad Sinceridad
	Diálogo	Compasión Empatía Escucha Reciprocidad Respeto (falta de respeto) Respuesta
	Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento/contención Compasión Ejemplaridad Personalización Predisposición Presencia y/o cercanía docente
Cohesión de grupo	Acciones de involucramiento	Futuro Pasión Participación
	Compromiso	Exigencia/esfuerzo Promesa cumplida Sentido de pertenencia
	Confianza	Motivación Convicción institucional Honestidad Sinceridad
	Diálogo	Compasión Empatía Escucha Reciprocidad Respeto (falta de respeto) Respuesta
	Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento/contención Compasión Ejemplaridad --- Personalización Predisposición Presencia y/o cercanía docente

Fuente: elaboración propia.

6.2. Análisis de los cuestionarios

Al igual que en el análisis de los grupos focales, partimos de las categorías apriorísticas: “**dimensión afectiva**”, “**comunicación abierta**” y “**cohesión de grupo**”, que componen el elemento “**presencia social**” del modelo CoI.

Para citar los datos extraídos de los cuestionarios utilizaremos las referencias D.P. que significan “documento primario”, y un número, para hacer referencia al orden de análisis. Cada documento primario corresponde a una asignatura de la carrera.

6.2.1. Dimensión afectiva

La “**dimensión afectiva**” emerge continuamente enlazada, por un lado, al “**vínculo profesor-alumno**” y, por otro, a la “**presencia y/o cercanía docente**”. La primera de estas subcategorías, “**vínculo profesor-estudiante**”, está conformada, a su vez, por diferentes propiedades: “acompañamiento”, “refuerzo positivo”, “generosidad”, “aliento y/o estímulo” (ver figura...). Las siguientes citas, extraídas de los testimonios recogidos en las preguntas abiertas, corresponden al docente de una misma asignatura (D.P. 17).

“Nos dio ánimo para continuar adelante, siempre alentando, estimulando a los alumnos”.

“Cada devolución tenía un por qué y no sólo mostraba en dónde se encontraba el error, sino que reforzaba los aciertos y nos alentaba a seguir aprendiendo y mejorando”.

“Agradecimiento por la entrega y disposición constante, así como por la generosidad con la que compartió sus saberes y la capacidad de alentarnos a seguir avanzando y creciendo”.

“El seguimiento ha sido constante. Me he sentido acompañada y estimulada en cada paso”.

Otro punto por remarcar es que, a partir de la relación interpersonal entablada, el estudiante asimila al buen profesor con una buena persona. Generamos, pues el código *in vivo* “**buen docente-buena persona**”, evidenciando cómo lo que prima en el acto educativo es la interpersonalidad y que las mediaciones digitales posibilitan este desarrollo.

Del mismo modo, la “empatía”, la “entrega y/o dedicación” y la “vocación docente” son percibidas y valoradas positivamente, como atributos de la subcategoría “**buen docente-buena persona**”, haciéndose extensivas a la propuesta formativa toda.

“Excelente profesora y persona. Gracias por darme la oportunidad de haber aprendido tanto de los aportes de ...” (D. P. 17).

“Profesional idóneo en la materia, muy atento a los requerimientos, muy aplicado y empático” (D. P. 12).

“Quiero agradecer y felicitar a las profesoras por su entrega, que denota una gran vocación docente. El material utilizado, se nota, es cuidadosamente elaborado y

seleccionado. Siempre acompañan para el crecimiento del alumnado. Están presentes en forma permanente para cualquier duda. Esta materia me ha aportado una gran riqueza para la carrera en sí. Nuevamente gracias a las profesoras” (D. P. 19).

“Una experiencia intensa y muy provechosa desde lo humano y lo profesional. (...) recalco la disposición, excelencia y calidad pedagógica de las docentes. Una materia muy bien llevada, con actividades a las que por lo menos yo estaba poco acostumbrada” (D. P. 19).

Se insiste fuertemente en la alusión a la persona del docente (**“buen docente-buena persona”**) y cómo esta impacta en los estudiantes, subrayando la característica interpersonal del acto educativo. La propuesta formativa es atravesada por los atributos de la persona del profesor y por el **“vínculo profesor-estudiante”**.

“Estoy muy agradecida por todo lo aprendido en esta materia, en especial he recibido una educación muy completa y vivencial, tanto por el cuerpo bibliográfico, las tareas de cada unidad y en especial por la manera de ser y hacer de la profesora. Su acción educativa es muy estimuladora y eficiente, es un ejemplo a seguir como persona y profesional... Estoy muy contenta de haberla tenido como maestra, es excelente, y lo bello es que es humilde y sencilla, capaz de llegar a todos sin excepción” (D. P. 19).

Por otra parte, los datos muestran que los estudiantes refieren recurrentemente a la **“presencia y/o cercanía docente”**, evidenciada en la frecuencia y significación de las “interacciones” mantenidas:

“Gracias (nombre de la profesora)!!! por la dinámica de la materia y por estar siempre presente” (D. P. 17).

“Insisto con que es fundamental el ida y vuelta con los docentes, intercambio en foros, proponer y debatir, colocar temas y que queden en el foro no son enriquecedores para nadie, porque no sé si lo que escribí está bien o no, nadie comenta nada y queda en el aire” (D. P. 21).

“Profesor cercano en todo momento” (D. P. 12).

“En la cursada hubo presencia, acompañamiento y sostén humano y profesional permanente por parte de las profesoras” (D. P. 19).

Vinculada al *feedback* o “retroalimentación”: “Excelente feedback con los encargados de la materia. Felicitaciones por la cercanía con los alumnos” (D. P. 9).

Como factor productor de “confianza” y “acompañamiento”: “La presencia de las profesoras ha sido muy acertada y han estado presentes en cada momento. Eso, en mi caso particular, me dio la confianza de sentirme acompañado” (D. P. 9).

Y como muestra de “compromiso”: “Se notó en forma constante el compromiso de las profesoras en acompañar y guiar a los alumnos en el proceso. Alentando o corrigiendo, pero con gran calidad pedagógica” (D. P. 19).

“Destaco el conocimiento de la profesora y su estilo de enseñanza. Muy atenta, desafiando a los alumnos a dar lo mejor, sentido del humor, comprometida. Sus respuestas siempre fueron rápidas y claras” (D. P. 23).

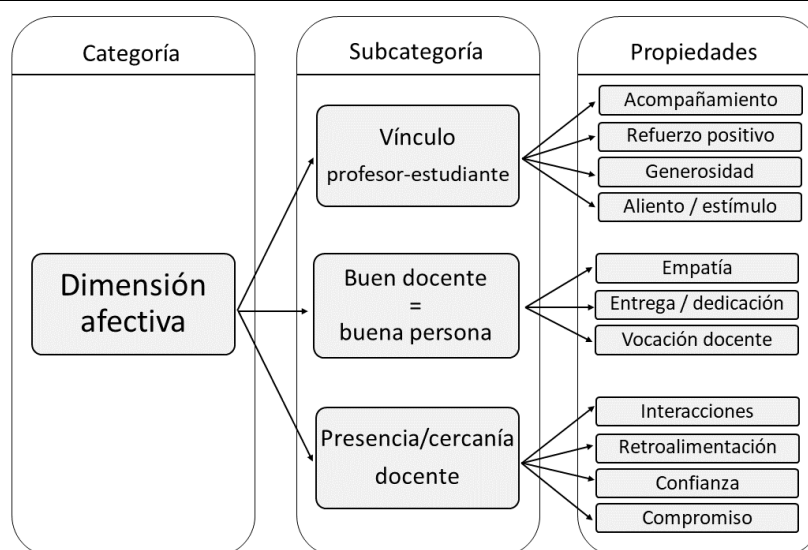
En todos los casos, se expresa como deseable el fortalecimiento del “**vínculo profesor-estudiante**” y la mayor “**presencia y/o cercanía docente**” evidenciándose, además, como factor facilitador necesario para que la experiencia educativa sea completa.

“El profesor no respondió a las consultas en los foros, ni realizó intercambios con los alumnos. Me hubiera gustado más interacción con el profesor, algún foro o charla por video donde él hable y/o exprese alguna otra opinión, el foro de debate me pareció que fue pobre” (D. P. 1).

“Me gustaría más intercambio entre profesor-alumno” (D. P. 8).

“Ha sido muy constructivo mi intercambio con la profesora. Ha estado muy atenta a mi proceso y ha respondido en tiempo y forma con mucha calidez y claridad. Todos nuestros intercambios han sido fuente de enriquecimiento” (D. P. 9).

Figura N° 10
Codificación axial de la categoría “dimensión afectiva”



Fuente: elaboración propia.

6.2.2. Comunicación abierta

La categoría “**comunicación abierta**” es considerada una categoría central y necesaria para el desarrollo exitoso de una intervención formativa en línea, para enriquecer la experiencia educativa y para el crecimiento del compromiso académico. Es un punto recurrente en los testimonios recolectados la necesidad de una comunicación profesor-alumno intensa y fluida; como lo expresa la recomendación incluida en una de las respuestas analizadas: “Que haya más comunicación entre profesor y alumnos” (D. P. 11).

Se vincula fuertemente la “**comunicación abierta**” a la “**claridad**” de los mensajes y las intermediaciones, tanto de las “consignas” como de la “exposición docente” en general.

“Fue clara la transmisión, se entendió qué había que hacer, las consignas tenían amplia relación con el objetivo, manifestaban estrategias atractivas para el aprendizaje” (D. P. 17).

“El comentario de la devolución de la nota fue claro, pero no estaba claramente propuesto en la consigna lo que se me marcó como faltante” (D. P. 21).

“Las respuestas fueron claras y satisfactorias” (D. P. 10).

“La profesora ha sido clara al hacer alguna corrección o algún comentario en la devolución. Ante cualquier duda siempre estuvo dispuesta y atenta para aclararla y, además, lo ha hecho de forma inmediata” (D. P. 19).

Es de tal peso este componente, que la falta de “**claridad**” puede atentar no solo contra la “comprensión” y la “**construcción de sentido**”, sino también afectar seriamente el fortalecimiento del “**vínculo profesor-alumno**”, como se evidencia en las siguientes afirmaciones:

“La profesora respondió y comentó todos los aportes de los alumnos, pero realmente quedaron muchísimas dudas. Todos estábamos desorientados, las consignas fueron muy poco claras, y las respuestas de las profesoras no aclaraban” (D. P. 6).

“No se expresa correctamente. No se comprenden los comentarios y aclaraciones” (D. P. 6).

“Muy buena disposición, pero muy poca claridad en muchas de las respuestas” (D. P. 6).

La “**construcción de sentido**” constituye un elemento central que emerge a la par de “interacciones significativas” multidireccionales y “devoluciones relevantes” en el marco de la propuesta formativa.

“... ha logrado encarnar en su rol de profesora todos los valiosísimos conceptos que la materia ha desarrollado con tanta claridad y creatividad” (D. P. 17).

“La bibliografía ha sido muy interesante y profunda, las consignas de trabajo nos han llevado fuera de nuestra zona de confort y nos han permitido llegar a resultados sorprendentes” (D. P. 17).

“Los docentes han devuelto respuestas claras y muchas veces ampliando las perspectivas de los contenidos para superar las dudas que surgían. Y también en la interacción con los compañeros en los debates han sido muy buenos y los docentes sumaban en esos aportes” (D. P. 1).

“El profesor estuvo constantemente presente incluso abriendo foros por chat, fue una experiencia interesante. Cada devolución contaba con un comentario que ratificaba o hacía pensar y aportaba algo nuevo respecto a lo expuesto. Lo cual fue muy importante para mí” (D. P. 12).

“Muy buenas las devoluciones de la profesora, clara y justa” (D. P. 17).

En línea con lo anterior, también la calidad de las devoluciones -que hemos denominado “devoluciones relevantes”- es vista como un elemento que no solo favorece la “**comunicación abierta**”, sino que agrega valor a la propuesta formativa en su conjunto.

“(las devoluciones) fueron significativas y orientaron el curso de los trabajos” (D. P. 19).

“La forma de corregir de la profesora me pareció excelente. Es clara y altamente motivadora (D. P. 19).

“La profesora responde de manera rápida y clara cada pregunta. En las evaluaciones son precisas las correcciones” (D. P. 23).

“Las devoluciones de la profesora han ampliado significativamente el concepto del tema. Son un aprendizaje en sí mismas. Cada una abre una enseñanza significativa y nueva (D. P. 27).

“Las devoluciones de los trabajos fueron muy detalladas” (D. P. 26).

“La docente nos acompañó y guio en todo momento. Sus devoluciones fueron a corto plazo de la entrega, con claras y precisas explicaciones y ¡alentando!” (D. P. 20).

Contrariamente, cuando la calidad de las devoluciones decrece, los estudiantes lo valoran negativamente.

“La evaluación final apareció como un número sin ninguna devolución. Me quedé con muchas dudas, porque mi calificación en dicha evaluación fue con centésimos. ¿Qué mira el docente? ¿Hubo algún error conceptual? ¿Fue una apreciación subjetiva?” (D. P. 2).

“Las devoluciones tenían la calificación, que era buena...pero me hubiese gustado, saber en qué tendría que poner más énfasis o reforzar más” (D. P. 2).

La falta de “devoluciones relevantes” atenta contra la “**comunicación abierta**” y la “**construcción de sentido**”, actuando en perjuicio de la valoración de la propuesta formativa en su totalidad.

“Hubo una respuesta a una pregunta concreta, con respecto al Trabajo final, pero nunca hubo intercambio, no sabemos del primer trabajo, devoluciones, opiniones, nada” (D. P. 5).

Por otra parte, la “**respuesta**” rápida y pertinente es percibida como un elemento que favorece la “**comunicación abierta**”.

“Siempre que se lo requirió, tanto el profesor titular como la profesora ayudante no tardaron en dar la respuesta adecuada, abiertos a nuevas dudas o realizando nuevos planteos para generar nuevos debates” (D. P. 1).

“La profesora contestó todas las dudas y en un tiempo muy breve” (D. P. 27).

“La fluidez de la comunicación es muy observable pese a que es un cursado a distancia, en ocasiones que me dispuse a consultar, la respuesta ha sido pronta” (D. P. 23).

“Es importante para nosotros como alumnos virtuales sentir que el profesor nos acompaña y responde nuestras dudas con la mayor rapidez posible” (D. P. 2).

El “tono” de “**respuesta**” del docente matiza la comunicación con los estudiantes. En todos los casos se percibe y decodifica como una propiedad relevante.

“La profesora en algunos casos respondió en forma un poco fuerte, y hubo una respuesta que hasta me pareció irrespetuosa para con la alumna” (D. P. 4).

“Considero que la devolución positiva es más eficiente que la mera crítica, máxime de habilidades que no habían sido suficientemente cubiertas con anterioridad en la carrera, como ser el sistema APA o el estilo de redacción. La calificación final fue excesivamente exigente, a comparación con lo recibido en la materia por parte del profesor a cargo” (D. P. 7).

“Siempre encontré respuesta ante las dudas que podían plantearse, haciendo muy especial hincapié, en los modos en que fueron emitidas esas respuestas. Siempre con dulzura, contención y respeto dignos de ser destacados” (D. P. 23)

Esta “**respuesta**”, además, es valorada en su “**contenido**”. No cualquier tipo de interacción es una respuesta y basta con su sola recepción. Esta tiene que venir a resolver la situación o la demanda planteada de manera concreta, dando muestra de “**eficacia**”.

“La profesora encargada siempre responde las consultas, inquietudes o comentarios con buena predisposición, pero muchas veces, las respuestas concretas no llegan” (D. P. 11).

Del mismo modo, la falta de “**respuesta**” es otro elemento que actúa en perjuicio de la “**comunicación abierta**” y la “**construcción de sentido**”, y se extiende también como valoración de la propuesta formativa en su totalidad.

“Fue absolutamente inconstante la comunicación con la profesora. No he recibido las respuestas en tiempo y forma. Lo que logré incorporar como nuevos conceptos fueron simplemente por la lectura del material ofrecido pero la cursada la sentí sin conducción” (D. P. 2).

“Es la primera experiencia con un docente de esta Universidad que no responde a las consultas, se supone que el estudio de modalidad virtual requiere mucha más comunicación que los estudios convencionales. Me causa inconformidad porque la materia me pareció que bien dictada, podría ser demasiado interesante y una herramienta valiosísima para la profesión” (D. P. 6).

Adicionalmente, en ciertos casos, la falta de “**respuesta**” es percibida como “**silencio y/o soledad**”:

“Fue realmente una lástima haber dejado esta materia tan interesante, con tanto tema para ahondar, para debatir, tan actual, solamente librada a algunos textos. Fue vergonzoso la ausencia del docente” (D. P. 3).

“Personalmente quedé muy desilusionada. No sólo por los problemas “**técnicos**” que surgieron, sino también porque siento que hicimos la materia totalmente solos. Hasta ahora, para mí, casi que fue lo mismo que el profesor estuviera o no, ya que el material lo leí sola, consulté mis dudas por otros lados, ya que el profesor no las respondió, entregué 7 trabajos, todos en tiempo, sin tener ninguna retroalimentación de ninguno de ellos” (D. P. 11).

Otra subcategoría que emerge del microanálisis y la codificación realizados es el “**diálogo**” con el docente, siempre altamente valorado. La experiencia de la “**escucha**” por parte del profesor es real y experimentada en el marco de este “**diálogo/presencia dialogante**”, aún en entornos virtuales, vinculándose con la capacidad de “**respuesta**”.

“He experimentado la presencia constante de la profesora y sus devoluciones han sido amplias y esclarecedoras” (D. P. 17).

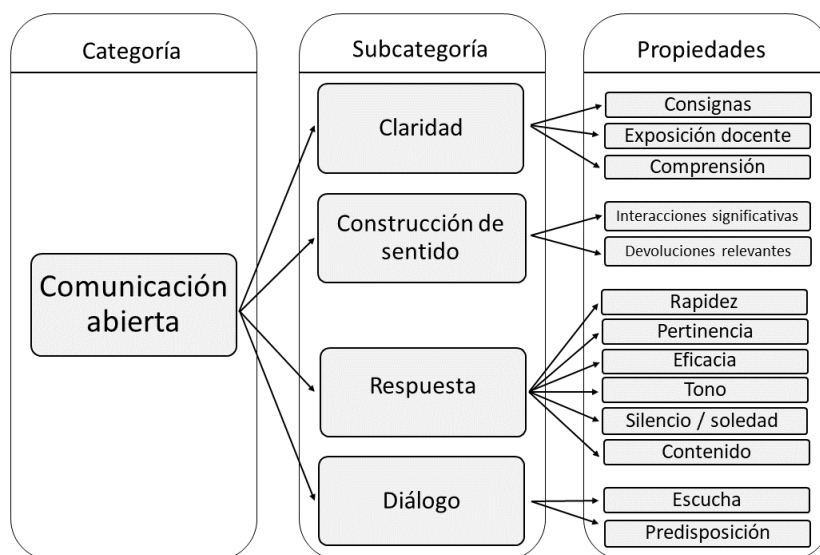
“...supe en cada momento que contaba con la presencia de la profesora. Ha contestado inmediatamente a las preguntas realizadas y se ha ofrecido ella misma a estar presente en algunos momentos” (D. P. 17).

El “**diálogo**”, asimismo, se traduce en una “predisposición” por parte del docente hacia el estudiante, que lo vuelve cercano y accesible, y que pesa más que otros factores, como se desprende de los siguientes testimonios:

“Las profesoras siempre estuvieron disponibles para cualquier consulta. Las correcciones que hicieron las realizaron de manera escrita y clara” (D. P. 19).

“Las consignas de los trabajos no estaban muy claras y todos estábamos un poco desorientados. El primer trabajo fue muy complicado teniendo en cuenta el poco contenido que hasta el momento se había dado. Pese al todo esto, rescato la disponibilidad de la profesora que contestaba a cada consulta y siempre se mostró dispuesta a aclarar cosas, y responder todas las dudas” (D. P. 23).

Figura N° 11
Codificación axial de la categoría “comunicación abierta”



Fuente: elaboración propia.

6.2.3. Cohesión de grupo

Del microanálisis efectuado surge que la categoría “**cohesión de grupo**” está fuertemente afectada por el rol mediador que el docente tiene en el desarrollo y mantenimiento de propuestas formativas en línea, conformando la subcategoría “**acciones de involucramiento**”. A su vez, esta se descompone en las siguientes propiedades: “facilitación”, “exigencia”, “motivación” y “organización”. La huella de la “**participación docente**” es profunda, adquiriendo de manera alternativa diferentes funciones:

“Fue excelente toda la cursada, debo ser sincera cuando uno tiene una experiencia tan brillante después tiende a comparar. Fue perfecto el nivel de exigencia, la cantidad de material, la comunicación con la docente y con nuestros compañeros, las distintas opciones de herramientas didácticas para trabajar, fue un lujo” (D. P. 17).

“En esta materia, he sentido la presencia y acompañamiento de la docente y mis compañeros, asemejando el aprendizaje en plataforma a un intercambio en un aula, dentro de lo que mis posibilidades de manejo tecnológico me lo permiten y con la facilitación docente apropiada, me mantuve motivada y organizada para cumplimentar las lecturas y realizar trabajos prácticos individuales y en equipo” (D. P. 17).

“Destaco la participación activa del profesor para aclarar dudas y resolver inconvenientes, su actitud amena y la forma ordenada en que se ha presentado la materia como los requerimientos a los alumnos” (D. P. 12).

Por otra parte, la falta de **“acciones de involucramiento”** por parte del docente afecta negativamente la vivencia de **“cohesión de grupo”**. Es notable la necesidad de que opere como factor de cohesión grupal:

“En los foros hubo poca participación de los profesores, no sé si debería haber más... Me hubiese gustado que comentaran algo sobre todo lo que todos los alumnos fuimos aportando” (D. P. 1).

También se percibe afectada la vivencia de **“cohesión de grupo”** en las ocasiones en las que el docente tiene un proceder desigual respecto de los alumnos, a través del “uso de recursos” de manera arbitraria. Cuando las interacciones se dan por otros canales a los que no puede acceder el grupo como tal, pasando de un estilo comunicacional multidireccional a un intercambio bidireccional y selectivo aleatorio.

“Si bien las respuestas en el foro no fueron rápidas e incluso algunas no tienen respuesta ya finalizada la materia, muchos compañeros se comunicaron por WhatsApp debido a que ... puso a disposición su número de celular en el foro. Y los que consideraron este medio para sacar dudas siempre tuvieron respuesta” (D. P. 2).

“Se mostró dispuesta por medios de comunicación que no son los propuestos por la Universidad. Entiendo que hoy día el uso del WhatsApp es muy útil pero no considero que sea una única opción. Ha sido selectiva en sus respuestas y ha estado ausente la mayoría de la cursada, teniendo los alumnos que encontrar el modo de resolver las dudas” (D. P. 2).

Adicionalmente, se presenta de manera transversal a las respuestas obtenidas una visión positiva de la experiencia tecnológica como favorecedora de vínculos, de interacciones fluidas, de presencias cercanas percibidas por los diferentes canales de comunicación. Surge, por esto, la crítica frente a la falta de aprovechamiento por parte

del docente de los recursos y herramientas a disposición en la plataforma virtual (“uso de recursos”).

“Es importante para nosotros como alumnos virtuales sentir que el profesor nos acompaña y responde nuestras dudas con la mayor rapidez posible. Creo que, para ser una materia virtual, le faltaron condimentos: alentarnos a participar en los foros con consignas diversas, que ponga un video o audio de ella explicando un tema determinado, menos PowerPoint tan reiterativos que se podrían haber nucleado todo en un solo texto, pero más abarcativo y con una lógica de seguimiento, etc.” (D. P. 2).

“Esto en general: con lo avanzada que está la tecnología creo que la manera virtual de cursar debería ser una herramienta más que una complicación. Hay tantas ideas que se me ocurren para que no sea simplemente leer el texto solo en tu casa... la tecnología nos acerca, saquémosle jugo” (D. P. 2).

“Lo que me hubiese gustado hubiese sido al menos un chat o videoconferencia con ella, ya que el material de lectura a veces no me bastaba para comprender los temas propuestos. tampoco hubo actividades o foros debate para que los alumnos intercambiáramos saberes u opiniones” (D. P. 2).

“La comunicación ha sido la mejor de todas las materias que he cursado, siempre fueron claros con los tiempos y para mí fue el profesor que más canales de comunicación usó ya que antes nadie uso el chat, fue una herramienta fantástica de intercambio con los compañeros y el profesor” (D. P. 12).

De los datos analizados, se desprende una valoración positiva respecto del **“trabajo colaborativo”**, como favorecedor de una mayor **“cohesión de grupo”** y elemento de **“enriquecimiento”** personal.

“Quisiera aclarar que en el punto trabajo colaborativo si bien no hubo una consigna puntual, todas las tareas fueron trabajadas colaborativamente en el foro y los aportes de cada compañero enriquecieron mi aprendizaje” (D. P. 10).

Como **“apoyo”** frente a la falta de **“participación docente”**:

“El trabajo colaborativo entre compañeros fue indispensable pues la ayuda de la docente fue muy escasa” (D. P. 6).

O como **“intercambio”** que imprime un **“valor agregado”** a la experiencia formativa: “Siendo la última materia de la carrera, hubiera esperado un intercambio más colaborativo con mis compañeros, material desafiante y un acompañamiento gradual en la entrega del trabajo final a fin de pulir los aspectos que aún necesitan mejorar en cada alumno. Buscar que cada alumno terminara con una clara valoración de sus propias habilidades (D. P. 7).

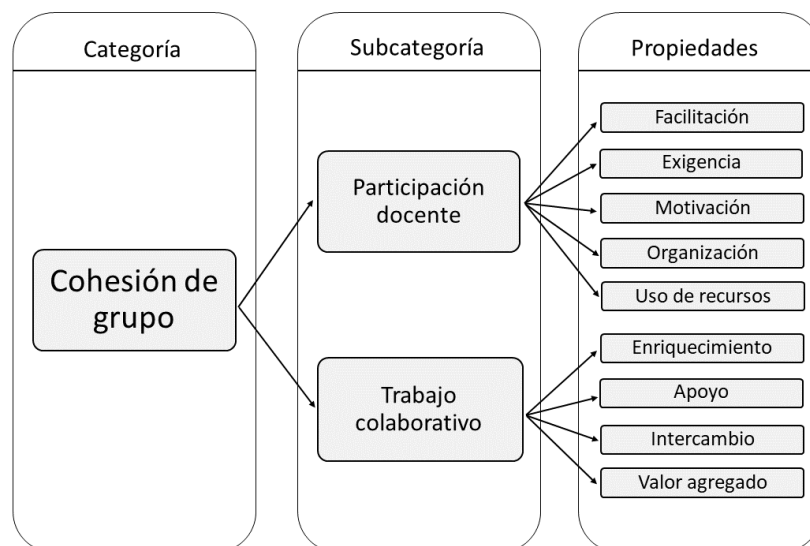
Contrariamente, la falta de interacciones y propuestas de trabajo colaborativo es vista de manera negativa, constituyendo una experiencia de menor calidad y escasa

posibilidad de enriquecimiento. Así puede notarse en la siguiente expresión de uno de los alumnos: “No hubo foro de discusión ni trabajo en grupos. Todo el trabajo fue individual y sin enriquecimiento de los compañeros” (D. P. 20).

Aparece, finalmente, una vinculación entre ambas subcategorías “**acciones de involucramiento**” y “**trabajo colaborativo**”, destacando al docente como guía y mediador necesario en esta instancia:

“La no participación del profesor en los foros trajo como consecuencias la falta de trabajo colaborativo, ya que no se dio ninguna consigna para que todos opinemos, o ningún tipo de participación tuya que incentivara que los alumnos opinen” (D. P. 11).

Figura N° 12
Codificación axial de la categoría “cohesión de grupo”



Fuente: elaboración propia.

Presentamos a continuación (tabla xx) la síntesis de las categorías, subcategorías y propiedades derivadas de la codificación axial desarrollada a partir del análisis de los datos recogidos con el instrumento cuestionario.

Tabla N° 15

Codificación axial a partir del análisis de los cuestionarios

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Dimensión afectiva	Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento Refuerzo positivo Generosidad Aliento / estímulo
	Buen docente = buena persona	Empatía Entrega / dedicación Vocación docente
	Presencia / cercanía docente	Interacciones Retroalimentación Confianza Compromiso
Comunicación abierta	Claridad	Consignas Exposición docente Comprensión
	Construcción de sentido	Interacciones significativas Devoluciones relevantes
	Respuesta	Rapidez Pertinencia Eficacia Tono Silencio / soledad Contenido
	Diálogo	Escucha Predisposición
Cohesión de grupo	Participación docente	Facilitación Exigencia Motivación Organización Uso de recursos
	Trabajo colaborativo	Enriquecimiento Apoyo Intercambio Valor agregado

Fuente: elaboración propia.

6.3. Triangulación múltiple

La aplicación de diversos métodos de recolección de información en una misma investigación posibilita contrastar resultados y analizar coincidencias y diferencias.

Siguiendo a Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015) distinguimos entre:

a) Triangulación intramétodo: procedimiento en el cual el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación -empleándolo de forma reiterada en diferentes momentos temporales-, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. El objetivo es comprobar la validez y fiabilidad de la información que primeramente se ha obtenido.

b) Triangulación entre métodos: combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos

métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones.

c) Triangulación múltiple: se combinan dos o más tipos de triangulación, como puede ser, la triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores. Se basa en usar más de un nivel de análisis.

De acuerdo con esta clasificación, el presente trabajo se define como de triangulación múltiple, pues a la triangulación intramétodo sustentada en la definición de dos submuestras y la aplicación de técnicas distintas de recolección de datos, se suma la de investigadores, por tratarse de un desarrollo que tiene apartados elaborados en forma colaborativa y en coautoría. En este tipo de triangulación se utilizan varios observadores en el campo de investigación, incrementando la calidad y la validez de los datos (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015), ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de un único investigador.

6.3.1. Triangulación intramétodo

Empleamos este tipo de triangulación para vincular la información recolectada a través de los grupos focales y los cuestionarios, ambos instrumentos cualitativos.

Así, el análisis realizado tiene un doble movimiento. Por un lado, la aplicación de las categorías apriorísticas derivadas del modelo CoI a los datos obtenidos mediante ambas técnicas de recolección y, por otro, la extracción de las categorías emergentes y su puesta en relación con las anteriores.

Llegados a este punto, en forma continua y sin forzar los datos (tabla xxx), avanzamos en una codificación selectiva, como proceso de integración y refinamiento teórico, insertando las categorías principales en un esquema mayor. De esta manera, el análisis cualitativo realizado sobre los grupos focales y los cuestionarios permitió construir una matriz categorial y ponerla en diálogo con el marco teórico previamente desarrollado.

A los fines de su individualización, se consignan en negritas los códigos que saturan en ambos análisis (grupos focales y cuestionarios).

Tabla N° 16

Codificación axial unificada (grupos focales y cuestionarios)

Elemento	Categoría	Subcategoría	Propiedad
Presencia social	Dimensión afectiva	Compromiso	Exigencia/esfuerzo Promesa cumplida Sentido de pertenencia
		Confianza	Convicción institucional Honestidad Sinceridad
		Diálogo	Compasión Empatía Escucha Reciprocidad / respuesta Respeto (falta de respeto)
		Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento Compasión Ejemplaridad Personalización Predisposición Presencia y/o cercanía docente Refuerzo positivo Generosidad Aliento / estímulo
		Buen docente = buena persona	Empatía Entrega / dedicación Vocación docente
		Presencia/ cercanía docente	Interacciones Retroalimentación Confianza Compromiso
		Compromiso	Exigencia/esfuerzo Promesa cumplida Sentido de pertenencia
	Comunicación abierta	Confianza	Convicción institucional Honestidad Sinceridad
		Diálogo	Compasión Empatía Escucha Reciprocidad Respeto (falta de respeto) Respuesta Predisposición
		Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento/contención Compasión Ejemplaridad Personalización Predisposición Presencia y/o cercanía docente
		Claridad	Consignas Exposición docente Comprensión

		Construcción de sentido	Interacciones significativas Devoluciones relevantes
		Respuesta	Rapidez Pertinencia Eficacia Tono Silencio / soledad Contenido
Cohesión de grupo		Acciones de involucramiento	Futuro Pasión Participación
		Compromiso	Exigencia/esfuerzo Promesa cumplida Sentido de pertenencia
		Confianza	Motivación Convicción institucional Honestidad Sinceridad
		Diálogo	Compasión Empatía Escucha Reciprocidad Respeto (falta de respeto) Respuesta
		Vínculo profesor-estudiante	Acompañamiento/contención Compasión Ejemplaridad Personalización Predisposición Presencia y/o cercanía docente
		Participación docente	Facilitación Exigencia Motivación Organización Uso de recursos
		Trabajo colaborativo	Enriquecimiento Apoyo Intercambio Valor agregado

Fuente: elaboración propia

Con el fin de facilitar la vinculación e interpretación de los datos recabados enfocaremos nuestro desarrollo en las coincidencias halladas a partir de la unificación de los análisis de los grupos focales y los cuestionarios en una sola matriz categorial. Del cotejo efectuado surgen reforzadas los siguientes subcategorías, con algunas de sus propiedades¹⁴:

¹⁴ Se presentan en orden alfabético.

- Acompañamiento.
- Compromiso.
- Confianza.
- Diálogo.
- Ejemplaridad / Buen docente - buena persona.
- Empatía / Disposición empática.
- Escucha.
- Exigencia.
- Motivación.
- Predisposición.
- Presencia / Cercanía docente.
- Vínculo profesor – estudiante.

Más allá de su espacio en el mapa categorial, las repetidas referencias a tales subcategorías y propiedades evidencian su relevancia en este estudio y su incidencia en las dinámicas que emergen en torno a las relaciones interpersonales y el desarrollo del compromiso académico.

Mientras que del análisis de los grupos focales surgen como subcategorías transversales: **“compromiso”**, **“confianza”**, **“diálogo”** y **“vínculo profesor-estudiante”**, con sus propiedades constitutivas, en los cuestionarios ocupan alternativamente el lugar de subcategorías y/o propiedades. Esto, lejos de generar tensiones en el procedimiento de triangulación, refuerza el nexo entre elementos, reafirmando que las relaciones no siempre resultan unívocas, sino que transcurren en diferentes trayectorias conducentes a un mismo resultado dentro del esquema global. Esto es así porque, por encima del rótulo asignado, surge clara y distinta la concurrencia e interdependencia de subcategorías y propiedades que saturan en los diferentes niveles de análisis.

De tal modo, al triangular la información obtenida a través de los grupos focales y los cuestionarios, se extrajeron unidades importantes que nos ayudan a establecer relaciones y avanzar en la búsqueda de una categoría medular o nuclear. Llegados a este punto, es donde nos despegamos del modelo CoI para centrarnos en los hallazgos emergentes de los análisis efectuados, con el objeto de contextualizarlos y vincularlos en el ejercicio intramétodo. Damos un paso más en la complejidad del análisis y

presentamos el resultado de la codificación selectiva desarrollada en este procedimiento. La siguiente tabla contiene las subcategorías y propiedades vinculadas en el nivel intramétodo, puestas en relación a manera de síntesis. En los sucesivos apartados profundizaremos en el análisis contextual de cada una de ellas.

Tabla N° 17
Codificación selectiva

Compromiso	Vínculo profesor-estudiante	Presencia/cercanía docente	Acompañamiento Predisposición
		Diálogo	Empatía Escucha
		Confianza	Ejemplaridad Motivación Exigencia

Fuente: elaboración propia.

A continuación, introducimos una a una las subcategorías y propiedades puestas en relación, así como una secuencia de esquemas que grafican los resultados del procedimiento de codificación desarrollado.

6.3.1.1. Vínculo profesor- estudiante

La generación de vínculos interpersonales, a través de un trato frecuente y cercano, así como del diálogo abierto, es un factor central en el estudio del compromiso, tal como se desprende del análisis efectuado. La dimensión afectiva y la vocación por estar cerca trasciende el espacio físico y se instala también en el virtual. Las propuestas en línea se presentan también como generadoras de relaciones interpersonales sólidas y potentes.

Si hay un trato, un conocimiento del otro y se entabla una relación de **“presencia/cercanía”** entre las personas implicadas en una trayectoria formativa, desde el **“diálogo”** y la **“confianza”**, se promueve el **“compromiso”**. Cuánto más si se suma la presencia afectiva, la implicación emocional recíproca.

La acción de acompañar es remarcada, en todos los casos, como algo nuclear en el proceso de *engagement*. Porque no se trata de un proceso en solitario, sino de un camino transitado en conjunto. El **“acompañamiento”**, ya sea por parte del profesor o del equipo de gestión de la universidad, se produce desde su ser personas, más allá del rol específico que cada uno desempeña. Es, pues, independiente de las funciones que cada uno desarrolla en la institución. La orientación se asume, así, como una acción de persona a persona.

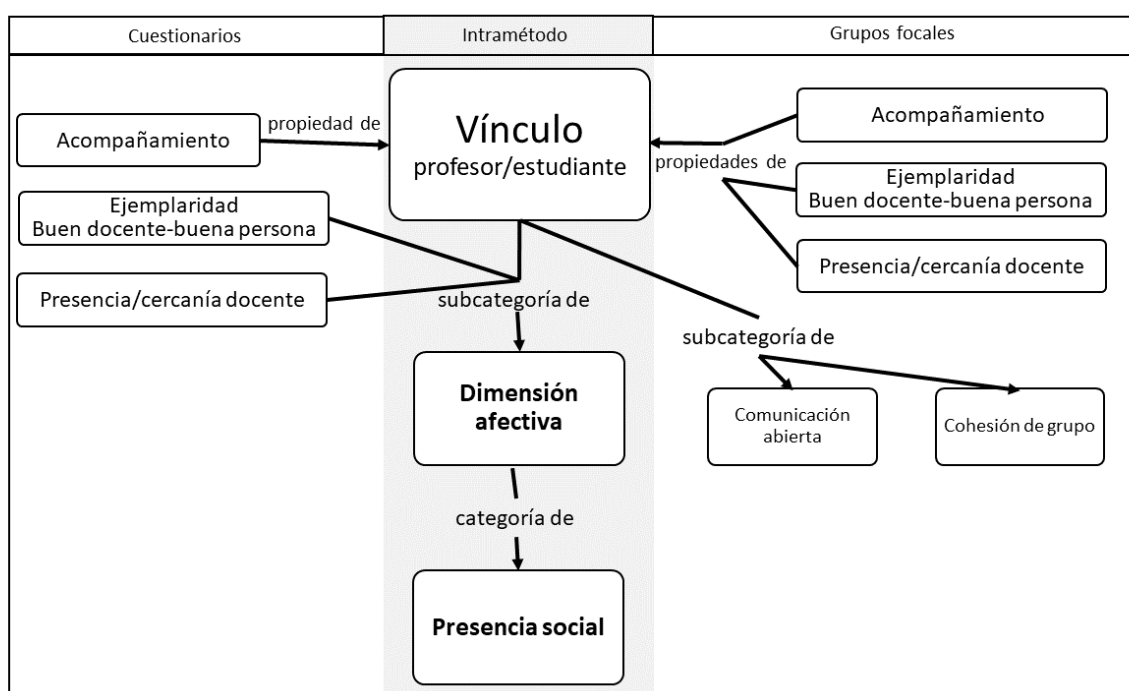
En suma, **“presencia/cercanía”**, **“diálogo”** y **“confianza”** son atributos inherentes al **“vínculo profesor-estudiante”** que favorecen el crecimiento del **“compromiso”** de los actores implicados. Hay, además, un entorno y un tiempo dispuestos para un encuentro exclusivo con el otro, percibido como único y particular. El acto de acompañar se patentiza tanto en el espacio físico como en el virtual.

La imagen del "tomar un café" es muy representativa de la **“confianza”**. Se aprecia claramente la apertura y la **“predisposición”**. Se toma un café con alguien a quien se quiere, que es próximo, con el que se puede entablar un **“diálogo”**, charlar, estar, alguien en quien se confía. De este modo, mediante la **“presencia/cercanía docente”**, que propicia un **“diálogo”** podemos saber qué le sucede al estudiante, cuál es su problema, aprendemos a conocerlo. Y la **“confianza”** se hace presente. Solo así podemos ayudarlo; y esta ayuda, en caso de concretarse de manera efectiva, contribuye a afianzar el compromiso recíproco. Todo ello resulta altamente valorado por los estudiantes, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad en línea.

Esta **“presencia/cercanía docente”** hace que en el **“vínculo profesor-estudiante”** medie una **“confianza”** basada en el conocimiento mutuo. Hay una personalización marcada en este proceso. El saber que cada uno es valorado y distinguido, que es llamado por su nombre, compromete. Porque hace que haya conocimiento y proximidad entre ambas partes. El estudiante es tenido y reafirmado como persona, es identificado y reconocido, y de este modo se lo puede ayudar y acompañar. Esta ayuda es un factor potente de involucramiento, y se manifiesta no solo por parte del docente, sino del personal de la institución en su conjunto. Todos dispuestos, disponibles y atentos a las necesidades de los estudiantes.

Ante una situación problemática, la mayoría de las veces se requieren soluciones inmediatas, pequeñas intervenciones que no son de la incumbencia de las autoridades, sino de las personas más próximas. Las respuestas se concretan en esa **“presencia/cercanía”** cotidiana y fortalecen el vínculo interpersonal. Las habilidades comunicacionales presentan aquí una marcada incidencia, favoreciendo el **“diálogo”**, como espacio de **“escucha”** y **“empatía”**.

Figura N° 13
Vínculo profesor-estudiante



Fuente: elaboración propia.

6.3.1.2. Presencia/cercanía docente

Se valora que el docente demuestre su “**compromiso**”, no solo con sus estudiantes, sino con la educación en general. Esto implica una “**presencia/cercanía docente**”. Una actitud dispuesta a ayudar y acompañar, generando un “**vínculo profesor-estudiante**” estrecho y positivo. Frente a un docente comprometido, que evidencia su “**predisposición/disponibilidad**”, está abierto al “**diálogo**”, la “**escucha**” y el “**acompañamiento**”, el alumno tiene una mayor inclinación a asistir a clase, estudiar y aumentar su grado de “**compromiso**”.

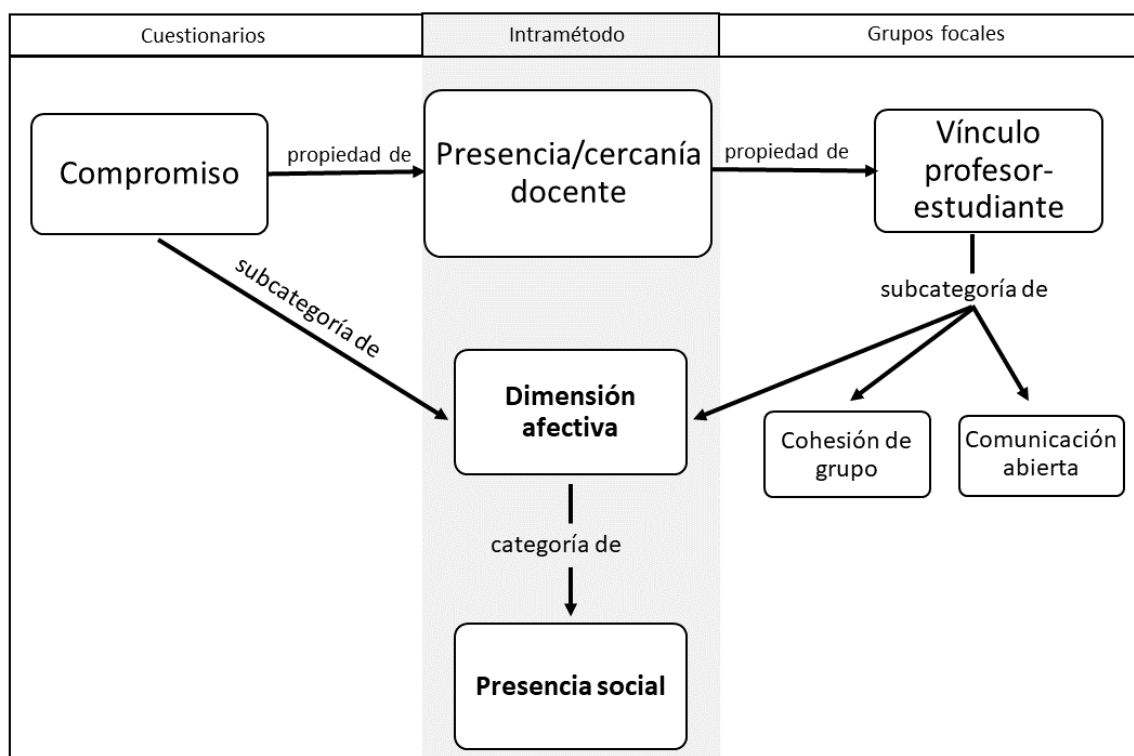
La “**presencia/cercanía docente**” refuerza la relación de “**confianza**” con el estudiante. Esto facilita el mutuo conocimiento, mediante un trato personal basado en el “**diálogo**”. Tanto la “**escucha**” como el *feedback* del profesor son vistos como una característica de valor. Que se tome el tiempo de corregir un trabajo práctico con detalle, explicando por qué está bien o mal, es un indicador claro de “**presencia/cercanía docente**” y de “**compromiso**” con el estudiante y con la educación en general.

Algunos testimonios diferencian el “**compromiso**” de la institución y el del docente. Es decir, en ciertos casos, la falta de “**compromiso**” de algunos docentes es vista como una deficiencia particular, que no atañe a la universidad. Otros testimonios, en cambio, la

consideran una falla de la propia universidad, que debería ocuparse de controlar y observar al docente dentro y fuera del aula (física o virtual).

Del análisis efectuado se desprende que el estudiante reconoce diferentes formas de “**presencia/cercanía docente**”. Se destaca el valor del “**diálogo**”, del trato personal, del intercambio uno a uno, inmediato y horizontal, que genera “**confianza**” y posibilita el mayor involucramiento con la institución. No solo es importante qué se enseña, el contenido, sino que se valora el cómo: la forma, la modalidad próxima y directa de enseñanza, y la posibilidad de que, sobre la base de esa “**presencia/cercanía docente**” se forme y afiance el “**vínculo profesor-estudiante**”.

Figura N° 14
Presencia/cercanía docente



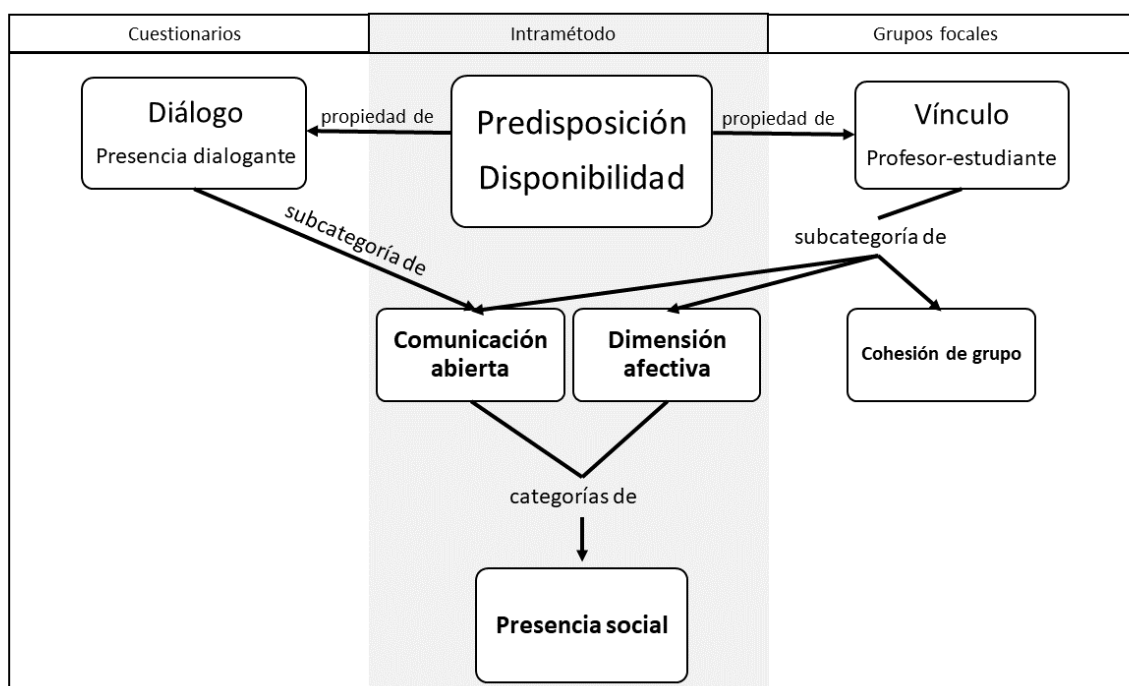
Fuente: elaboración propia.

· **Predisposición - Disponibilidad**

Considerada como un valor distintivo de la universidad, surge fuertemente en los análisis de ambas muestras. Evidencia “**compromiso**” y, por lo tanto, compromete. Es fundamental porque implica una respuesta a las necesidades del estudiante. Trasciende la relación con el docente, pues entran en escena otros actores de la comunidad educativa que colaboran para se sienta cómodo, acompañado y ayudado en toda circunstancia. Que el docente esté disponible, mediante su “**presencia/cercanía**”, es un aspecto

recurrentemente destacado y valorado, así como la demora en obtener una respuesta es vista negativamente.

Figura N° 15
Predisposición - Disponibilidad



Fuente: elaboración propia.

· **Acompañamiento**

Tanto el “**acompañamiento**” como la “**predisposición/disponibilidad**”, en un entorno de personalización de la enseñanza, son características distintivas de la institución que compone nuestro caso de estudio. El estudiante lo sabe porque lo eligió al decidirse por esta universidad. Es por eso que, frente un docente que no se ajusta al perfil personalizador, el estudiante lo experimenta como una falta de cumplimiento, como algo que no está bien y que es preciso cambiar.

6.3.1.3. **Diálogo**

Del análisis realizado, se deriva que el “**diálogo**” -que es visto siempre como un ida y vuelta- favorece los aprendizajes y la producción de conocimiento. Pero, quizás, su incidencia en el desarrollo del “**compromiso**” esté dada por la certeza de que refuerza el “**vínculo profesor-estudiante**”, el trato personal y el conocimiento del alumno. El “**diálogo**” es un espacio de “**empatía**” y “**escucha**”, que permite el conocimiento recíproco, no solo en los aspectos académicos, sino también en los personales.

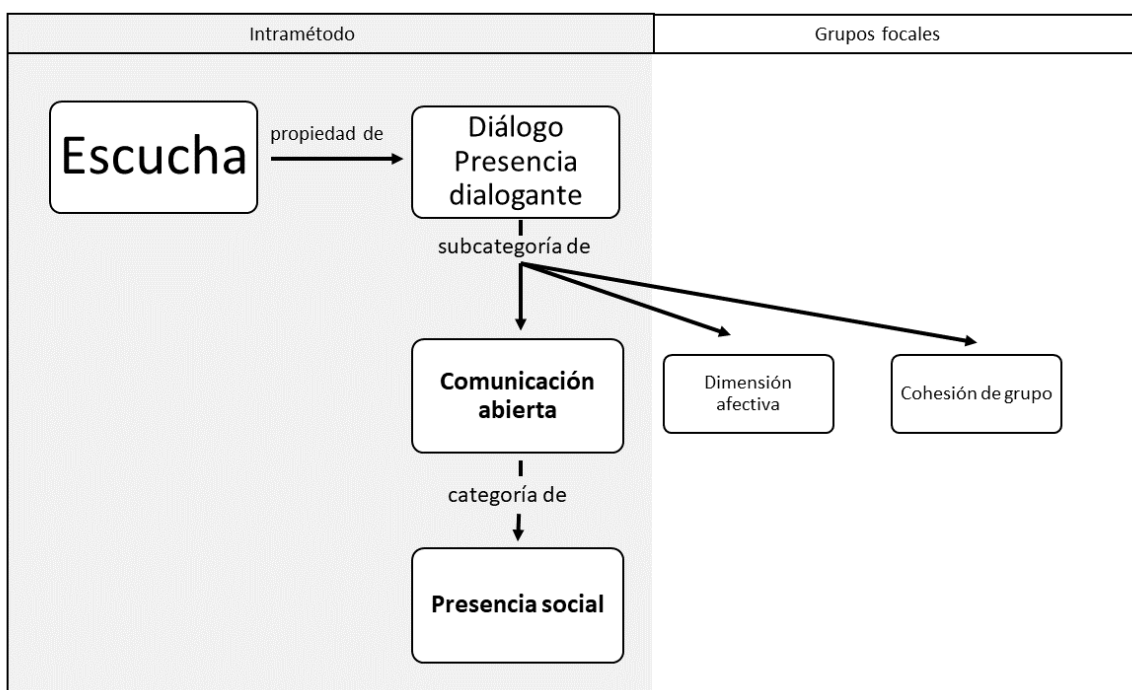
Todo diálogo es un encuentro entre dos. El estudiante valora la “**predisposición / disponibilidad**” del profesor, su voluntad de “**escucha**” activa y consejo. Se trata, así, de un “**diálogo**” que se presenta como un apoyo, un diálogo-acción. Esto es percibido como un indicador de “**compromiso**” del docente y también de la institución, que se manifiesta en la búsqueda de puntos en común y posibles soluciones.

El “**diálogo**” está también estrechamente relacionado con la “**confianza**”. El alumno que se acerca a hablar demuestra una “**confianza**” inicial: confía en que habrá una “**escucha**”, un “**predisposición**” a ayudarlo. Por medio del “**diálogo**”, esta “**confianza**” puede incrementarse, favoreciendo así la progresión del “**compromiso**” académico.

La “**comunicación abierta**” y el “**diálogo**”, como vimos, facilitan la permanencia del estudiante al fortalecer los vínculos interpersonales, y generar comunidad y sentimiento de pertenencia, factores que operan directamente sobre su “**motivación**” y elevan su nivel de “**confianza**”. Destacamos su centralidad, asimismo, en los procesos de resolución de conflictos.

El “**diálogo**”, en todos los casos, aparece como una herramienta fortalecedora del “**vínculo profesor-estudiante**” y del “**compromiso**” académico.

Figura N° 16
Diálogo – Presencia dialógica – Escucha



Fuente: elaboración propia.

· **Escucha**

La **“escucha”** activa de las propuestas e inquietudes de los estudiantes es valorada, en todos los casos, como un factor positivo. Hay una marcada apreciación del hecho de ser escuchados, de que se les requiera que den su opinión. Esto implica una **“presencia/cercanía docente”** que se abre al **“diálogo”** con el estudiante.

Aparece así reforzada la **“escucha”** como factor conexo al **“diálogo”**, al **“vínculo profesor-alumno”** y al **“compromiso”**. El involucramiento se ve favorecido por una **“escucha”** atenta, que promueve el **“diálogo”**, el trato personal, en un marco de **“presencia/cercanía docente”**. Todos elementos que fomentan la **“confianza”** e incrementan el **“compromiso”** académico.

Como vimos, el alumno necesita hablar, contar sus problemas y preocupaciones. Y tener la evidencia de que es escuchado. En este sentido, los encuentros personales fomentan la **“confianza”** y generan un ambiente de **“comunicación abierta”**.

Contrariamente, la falta de **“escucha”** produce alejamiento y opera negativamente en la formación del **“compromiso”**. Ante la ausencia de **“escucha”** por parte del profesor, se levanta una barrera que obstruye el **“diálogo”**. Esto atenta directamente contra la creación de comunidad y la **“cohesión de grupo”**.

Es por medio de la **“escucha”** como se conoce al alumno: sus motivaciones, intereses y problemas. Al escuchar al otro se puede intervenir y provocar un cambio necesario; sin **“escucha”** ni trato cercano, no hay modificación posible. Porque no hay **“vínculo profesor-estudiante”** posible. Constituye un factor transversal a la trayectoria académica altamente apreciado y vinculado (hasta la saturación) al **“diálogo”**, la **“confianza”** y el **“compromiso”**.

· **Empatía**

Ponerse en el lugar del otro. Esto es la **“empatía”**. Comprenderlo desde su mismo lugar para hacerle llegar un mensaje de reafirmación y reconocimiento. Se trata, entonces, de ver y sentir la vida tal como lo haría ese otro, conociéndolo y situándolo en su contexto, mediante una aproximación afectiva. Hoy sabemos que esta capacidad es decisiva en educación.

Del análisis efectuado, surge su relación con el **“compromiso”** académico, en tanto virtud presente en todo desarrollo de vínculos interpersonales positivos. Puesto que la **“empatía”** posibilita conocer al estudiante y sus circunstancias, permite dar una

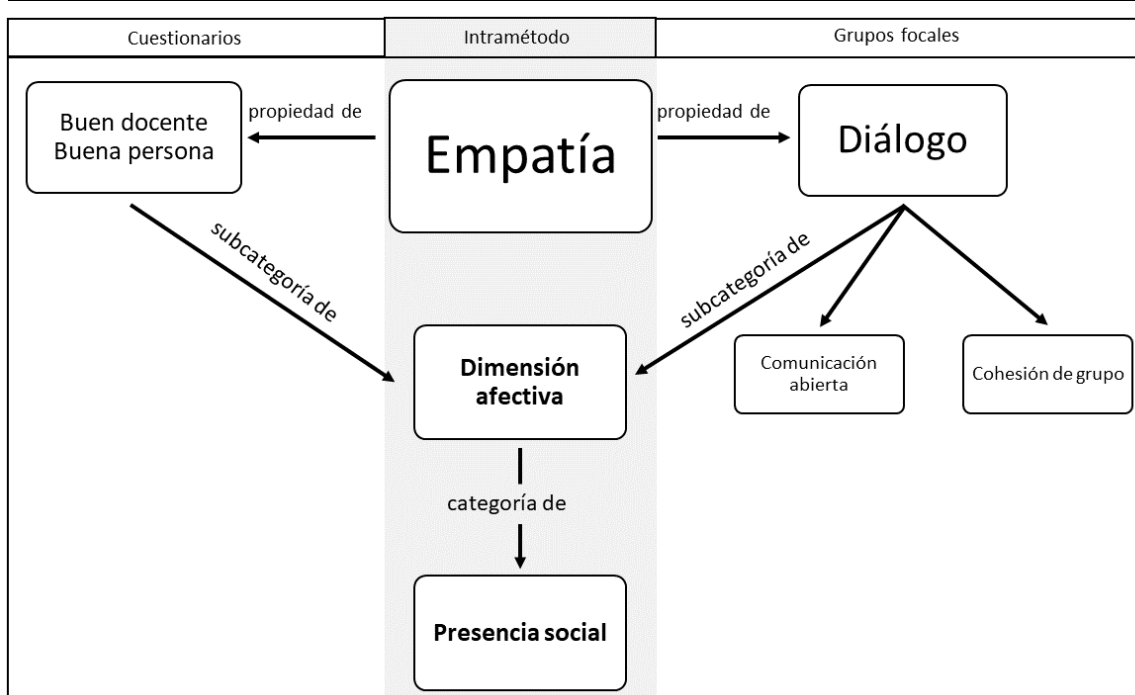
respuesta más acorde a sus necesidades. Esto es así porque media comprensión profunda de lo que le está ocurriendo.

El concepto aparece enlazado al trato personal, al **“diálogo”**, la **“ejemplaridad”** y la **“dimensión afectiva”**. Si el docente conoce al alumno, su realidad y problemas, puede ayudarlo más y mejor. En todos los casos, la **“disposición empática”** del docente es altamente valorada por los estudiantes. Esto no significa que un profesor empático disminuya su nivel de **“exigencia”**, sino que va a comprender y acompañar. Mediante este **“acompañamiento”** brinda a los alumnos la seguridad necesaria para la obtención de un resultado exitoso.

Del mismo modo, la **“empatía”** se manifiesta entre pares y es un potente factor de **“cohesión de grupo”**.

Figura N° 17

Empatía



Fuente: elaboración propia.

6.3.1.4. Confianza

Emerge en este punto otro elemento inscripto en todo proceso de formación de vínculos interpersonales sólidos: la **“confianza”**. Y el **“vínculo profesor-estudiante”** no escapa a esta generalidad. Esta se va forjando al calor de la **“presencia/cercanía”**, el **“diálogo”**, el encuentro y los momentos compartidos. Empieza a sugerirse en este punto un movimiento espiralado en el que cada categoría está condicionada por la anterior y

condiciona a la siguiente (retomaremos esta idea más adelante). Aquí la instancia cara a cara no resulta indispensable, pues la virtud de la **“confianza”** puede surgir también a partir de las interacciones producidas en entornos digitales o en una hibridación de ambos espacios, tal como se desprende del análisis de los datos.

Tener **“confianza”** es creer, depositar fe, fiarse de algo o alguien. Sin creer, sin depositar la propia fe en el otro, no cabe más que una relación fría, descomprometida, sin vitalidad. Una actitud de **“confianza”** ayuda a que se realice el **“vínculo profesor-estudiante”**, por medio de la **“ejemplaridad”**, la **“exigencia”** y la **“motivación”**.

Según los resultados obtenidos, la **“confianza”** disminuye cuando no se actúa de acuerdo con la palabra dada y cuando las afirmaciones son inconsistentes o incoherentes, variando de acuerdo con la audiencia a las que van dirigidas. Por ejemplo, cuando tenemos un discurso hacia el adentro y otro hacia el afuera de la institución. Esto está relacionado con la **“ejemplaridad”** del docente, su condición de “buena persona” y su acción de modelado con relación a los alumnos.

Otro aspecto por destacar es que la **“confianza”** se forma gradualmente en el contexto de la relación interpersonal. Los datos recolectados en esta investigación la relacionan marcadamente con la **“comunicación abierta”**, el **“diálogo”**, la **“escucha”**, la **“disposición empática”**. Es un entorno de **“confianza”** el que debe primar en una comunidad propiamente dicha.

El **“vínculo profesor-estudiante”** se afirma sobre la **“confianza”** recíproca. No pocas veces el alumno llora con un profesor, abriendo su interioridad ante él. El llorar junto a otro es un acto de **“confianza”** atravesado por la **“dimensión afectiva”**: no se llora frente a alguien en quien no se confía y por quien no se siente afecto. En general, el llanto se produce cuando hay un trato cercano y personal que facilita la apertura.

Como adelantamos, el **“diálogo”**, la **“escucha”** y la **“empatía”** aparecen ligados a la **“confianza”**, afectando su desarrollo. Esta receptividad activa del docente es percibida por el estudiante, quien se acerca a conversar sobre sus preocupaciones y proyectos. Se genera así un espacio para el conocimiento mutuo, que facilita el seguimiento y afianza el sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria. Adicionalmente, el trato accesible y considerado, y la **“presencia/cercanía”** aparecen como factores clave en la generación de un **“vínculo profesor-estudiante”** de **“confianza”**. El alumno es valorado como persona y, a partir de esto, puede confiar.

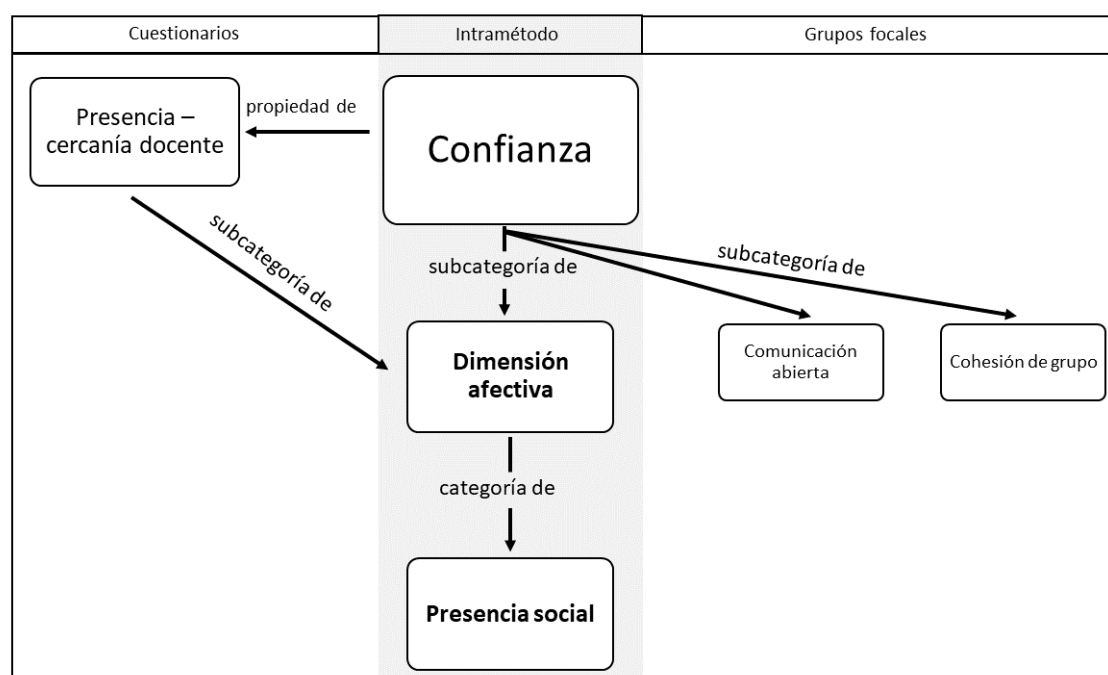
En la dirección opuesta, desde el docente, confiar es creer en el alumno. El docente cree en él y lo ayuda, confiando en que logrará resultados positivos. Le dedica su tiempo,

“**presencia/cercanía**”, “**acompañamiento**” y “**predisposición**”, en un contexto de “**diálogo**”. El “**vínculo profesor-estudiante**” es visto aquí como más horizontal y esto posibilita un mayor acercamiento.

Otro aspecto de la “**confianza**” que pudimos extraer de los testimonios y del cotejo intramétodo es su dinámica de retroalimentación. El profesor confía en el alumno y este lo percibe. Esto provoca que vaya incrementando su nivel de “**confianza**” y “**compromiso**”. Nuevamente aparece una asociación entre conceptos. El estudiante ve que se deposita confianza en él y esto lo motiva a avanzar y profundizar su “**compromiso**” con los estudios y con la comunidad. Es por eso que, a partir de la “**confianza**” instalada por medio del “**diálogo**” en el “**vínculo profesor-alumno**”, tiene lugar una acción intencionada de “**exigencia**” y de “**motivación**”, que se retroalimenta con la respuesta del estudiante. Hay una bidireccionalidad manifiesta en estas dinámicas.

Finalmente, reiteramos que la “**confianza**” aparece ligada a la noción de “**compromiso**”, en el marco del “**vínculo profesor-estudiante**”. El involucramiento de estudiantes y profesores y la acción de “**ejemplaridad**”, de modelado, genera un ambiente de certidumbre que intensifica el nivel de “**compromiso**”. De este modo, los actores de la comunidad afianzan su sentido de pertenencia. Los estudiantes confían en sus docentes y confían en que permanecerán en la institución y finalizarán exitosamente sus estudios. Si la institución, a través de sus personas, está comprometida con el alumno es porque apostó por él y este puede confiar. Todos se comprometen para alcanzar una meta común y lo demuestran en un entorno de “**diálogo**” y “**presencia/cercanía**”, que favorece el establecimiento de relaciones sólidas. Entonces, el estudiante confía y se deja ayudar por el docente, a quien ve como un ejemplo a seguir. El círculo se cierra y vuelve a comenzar, retroalimentándose.

Figura N° 18
Confianza



Fuente: elaboración propia.

Ejemplaridad

El docente tiene una clara acción ejemplificadora. Es modelo para los alumnos, que ven su esfuerzo, formación continua, empuje, apertura, disponibilidad. Ellos confían en el docente y, a través de él, en la institución. La “**confianza**” aparece aquí como resultado del “**vínculo profesor-estudiante**”, de la “**presencia/cercanía docente**” y del “**diálogo**”. Contrariamente, si el docente no se involucra con sus alumnos, no se genera un entorno de “**confianza**” y ellos se retraen.

En todos los casos, el docente es visto como un modelo a seguir. Se constituye en un referente, no solo en lo profesional, sino también en lo personal. Es ejemplo de vida y encarna los valores fundacionales expresados en el ideario de la institución. El estudiante percibe esta coherencia y la valora. Y esto se confirma tanto en la modalidad presencial como en línea.

- **Exigencia y altas expectativas**

Además de la personalización, el nivel de “**exigencia**” es otro de los factores que afectan el prestigio institucional como marca hacia el afuera y el clima institucional como vivencia interna. Es por esto que la excelencia académica incide también sobre el desarrollo del compromiso académico. Los estudiantes eligen esta universidad por su

nivel, infraestructura y el grado de empleabilidad de sus graduados, y perciben que al comprometerse aprovechan las oportunidades que la institución les ofrece. Confían en ello. Y la **“confianza”** radica en que la universidad, a través de sus personas, cumple su parte del pacto al mantener un alto nivel académico y generar buenas oportunidades.

Así, los estudiantes ven a la educación como una promesa de futuro, pero no solo de ellos, sino de la propia universidad hacia ellos. Una apuesta a darles lo mejor para que representen a la institución en diversos ámbitos y esto, a su vez, se replique. Se genera también una construcción de sentido y una cohesión de la comunidad educativa, al trabajar coordinadamente por la excelencia académica.

Tal como lo consignamos en apartados anteriores, en la consideración del nivel académico pesa en gran manera la **“participación docente”**, lo que el docente ofrece en la clase. La calidad solo se alcanza cuando el docente cumple con su función con altos estándares de desempeño. Si ambas partes (el docente y la institución) cumplen lo que prometieron, se genera un vínculo de **“confianza”** y el alumno se siente considerado e involucrado.

Por otra parte, la **“confianza”** es percibida como una construcción que se sustenta en el esfuerzo. El esfuerzo sostenido produce un aumento del nivel de **“confianza”**, afianza el **“vínculo profesor-estudiante”** y profundiza el **“compromiso”** con la propia educación y con la comunidad académica. Según los testimonios, aquello que demanda esfuerzo compromete. Contrariamente, lo que no cuesta no compromete, ni involucra. El **“compromiso”** abarca una actitud positiva y proactiva, no solo por parte del estudiante, sino de cada uno de los actores intervinientes. Requiere de la concurrencia de todas las partes implicadas, incrementándose de manera recíproca.

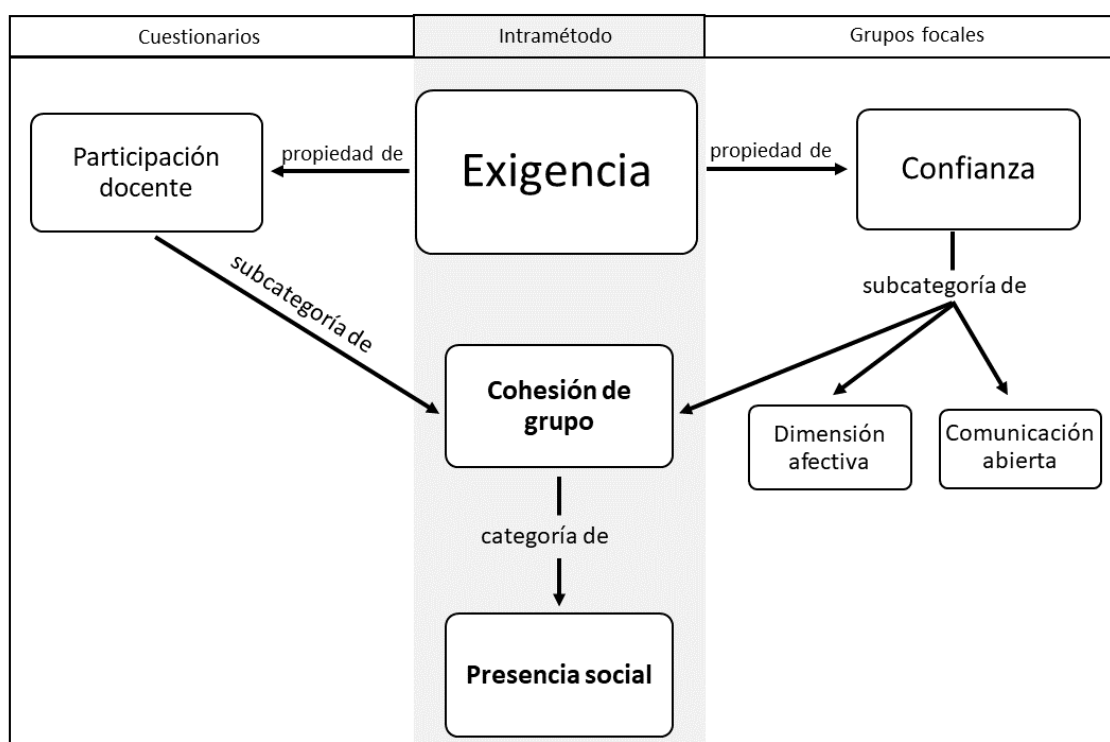
Aparece reiteradamente en los estudiantes la noción de la **“confianza”** conectada a los hábitos de estudio. La idea de que para permanecer e ir avanzando en la carrera hay que gestionar la **“exigencia”**, estudiar y esforzarse, y que al visualizar los logros parciales se produce un aumento del nivel de **“confianza”** que genera, a su vez, un mayor compromiso.

En suma, la **“exigencia”** compromete porque demanda esfuerzo y está vinculada a la **“confianza”** en un doble aspecto: los docentes pueden implementar mejor esta **“exigencia”** en un **“vínculo profesor-estudiante”** de **“confianza”** y, por otra parte, la **“exigencia”** está demostrando la **“confianza”** del docente en las capacidades del alumno.

Contrariamente, un bajo nivel de **“exigencia”** operaría como factor de descompromiso y evidenciaría falta de **“confianza”**. En tal caso, el estudiante no llega a

percibir su éxito académico como algo valioso. Al requerirle poca energía, le quita valor a lo actuado. Lo que resulta fácil aparece como opuesto al “**compromiso**”, mientras que lo arduo compromete, involucra.

Figura N° 19
Exigencia



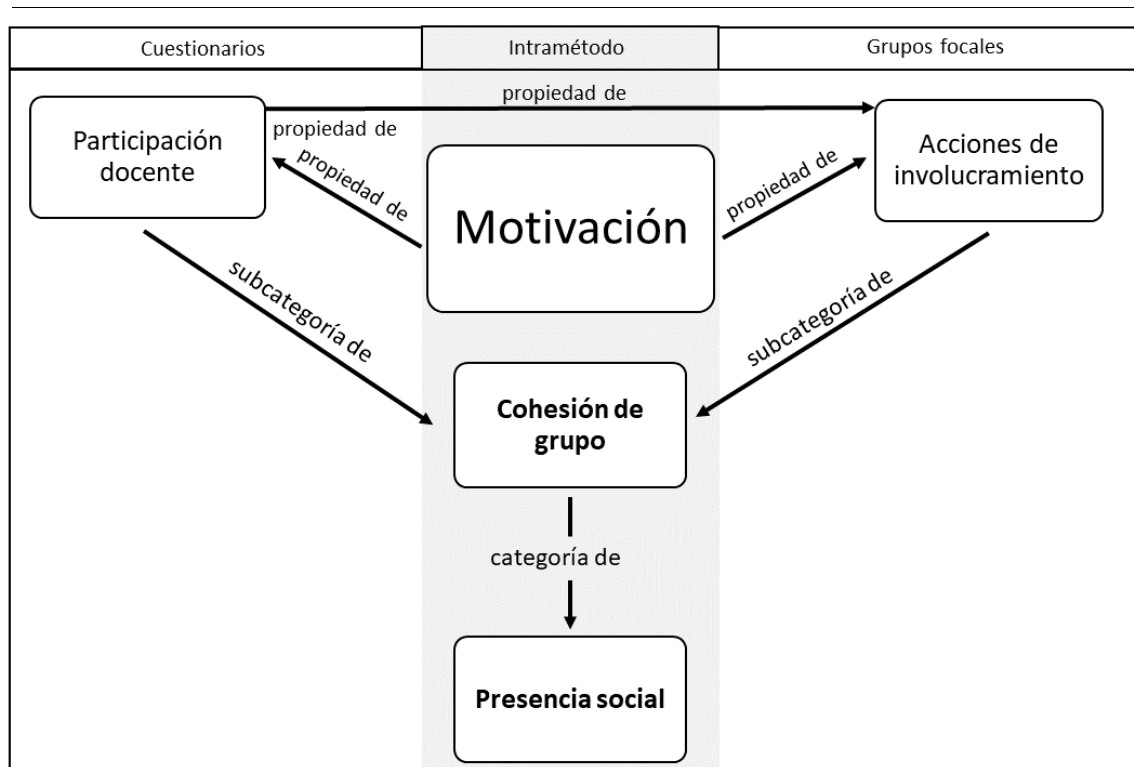
Fuente: elaboración propia.

· Motivación

La universidad debe motivar al estudiante, aconsejar, guiar y orientar, además de brindarle los conocimientos específicos de su carrera. Esta “**motivación**”, como surge del procedimiento intramétodo, se encuentra ligada también a la “**confianza**” que se produce dentro del “**vínculo profesor-estudiante**”. La “**motivación**”, al igual que la “**exigencia**”, no sólo la logra la propia institución, sino que se construye a través de la interpersonalidad, formando comunidad con docentes y pares. La “**confianza**” motiva y esta “**motivación**” empuja a la acción, cual motor que ayuda a avanzar. Un docente cercano, presente, dialogante, inspira “**confianza**”. Y tanto la “**confianza**” que se da, como la que se recibe, son potentes fuentes de “**motivación**”, como se desprende del análisis de los grupos focales y los cuestionarios.

Esta vinculación se relaciona con estudios previos en los que también se utilizó la metodología propia de la Teoría Fundamentada y en los cuales (Daura, 2013a; Daura, 2013b) se plantea que a mayores niveles de orientación personal por parte del docente, se incrementan los niveles de autorregulación académica, constructo conformado por la variable motivacional y la cognitiva y que guarda estrecha conexión con el compromiso académico (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004, en Daura, 2015).

Figura N° 20
Motivación



Fuente: elaboración propia.

· Tipología de la confianza

Como vimos a lo largo de este trabajo, la “**confianza**” es un fenómeno multicausal que surge y se desarrolla gracias a diferentes variables. En esta triangulación, la encontramos relacionada con la progresión del “**compromiso**” académico, a través de la formación del “**vínculo profesor-estudiante**”, sobre la base de la “**presencia/cercanía docente**” y el “**diálogo**”.

No obstante, pudimos comprobar que en cada caso particular esta incidencia varía. De los datos recolectados se derivan diferentes factores generadores de confianza y/o condicionantes de su desarrollo en el ámbito académico, configurando la tipología que presentamos a continuación:

a) Confianza basada en la cercanía y el conocimiento mutuo

Como vimos, la “**presencia/cercanía docente**” y el “**diálogo**” que posibilita el conocimiento mutuo son fuentes de “**confianza**”. Contrariamente, si el estudiante percibe que el docente no lo conoce porque, por ejemplo, no lo identifica por su nombre, se retrae y desconfía. Teme por sus resultados académicos y esto también se proyecta en la comunidad.

b) Confianza basada en la percepción de la confianza del otro

Aparece aquí la reciprocidad de la “**confianza**”: se produce del docente hacia el estudiante y viceversa. Vemos este matiz como un hallazgo interesante, porque generalmente se concibe la “**confianza**” como una realidad unilateral. Lo cierto es que también el docente puede confiar o no en sus alumnos. Y esto retroalimenta el vínculo de “**confianza**” establecido entre ambos. Es por eso que la mirada debe estar puesta siempre en el sistema, observando el fenómeno desde una perspectiva relacional.

c) Confianza basada en el valor de la propuesta académica

La propuesta académica, el valor del currículum y la excelencia de la institución son factores que tienen una incidencia significativa en el establecimiento de un ambiente de “**confianza**” en la comunidad educativa. Si el título otorgado cuenta y pesa, el estudiante lo sabe y puede ver su carrera en acción, proyectándose a sí mismo en la imagen de los graduados.

Es claro que el estudiante elige una universidad con un alto nivel de enseñanza y un prestigio instalado porque esto le genera “**confianza**” a futuro y lo impulsa a comprometerse. Confía en la institución y, al confiar, se compromete a persistir, poniendo su mayor esfuerzo en alcanzar las metas propuestas.

d) Confianza basada en el cumplimiento de promesas

La “**confianza**” se refuerza con promesas cumplidas. El modo como se comporta el otro respecto de las promesas realizadas es un condicionante potente para el surgimiento o la intensificación de la confianza. Nos referimos aquí básicamente al pacto pedagógico e institucional, al cumplimiento de los acuerdos explícitos y tácitos suscriptos al inicio de la carrera. El respeto por la palabra dada es generador de “**confianza**”. Y esto también es bilateral, involucrando tanto a la institución y sus personas como al estudiante. Se

necesitan, en todos los casos, dos partes. Una promete, la otra confía. Ambas cumplen el pacto y la “**confianza**” se retroalimenta.

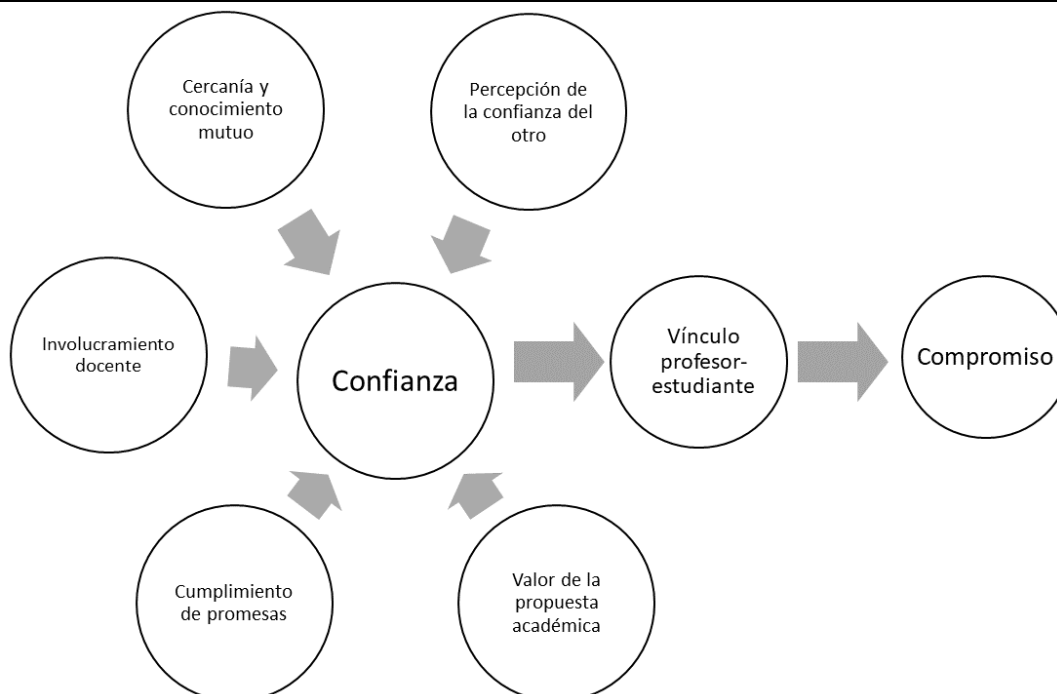
Los alumnos de las dos muestras relevadas son encuestados periódicamente sobre su satisfacción en las diferentes materias. Algunos manifiestan que los cuestionarios no tienen valor porque no ven cambios en los aspectos perfectibles. Si estos cambios son considerados a futuro por la institución, el estudiante experimenta una sensación de incumplimiento y de falta de respuesta a sus planteos que socava el vínculo de “**confianza**” establecido, atentando al mismo tiempo (por la relación entre conceptos) contra el desarrollo del compromiso. La percepción de una inconsistencia entre lo prometido y lo que efectivamente sucede también opera en idéntico sentido.

e) **Confianza basada en el involucramiento docente**

La participación y el involucramiento docente generan “**confianza**”. Como vimos, sirve de modelo a los estudiantes, y promueve dinámicas como la “**exigencia**” y la “**motivación**”.

Figura N° 21

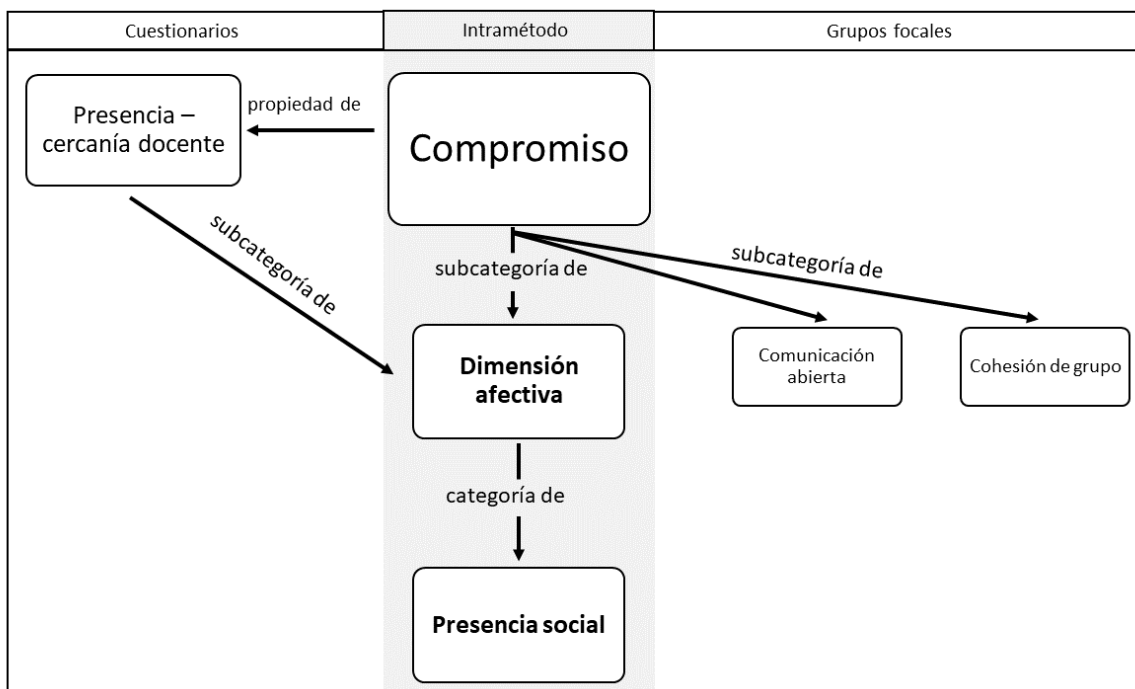
Tipología de la “**confianza**”



Fuente: elaboración propia.

6.3.1.5. Compromiso

Figura N° 22
Compromiso

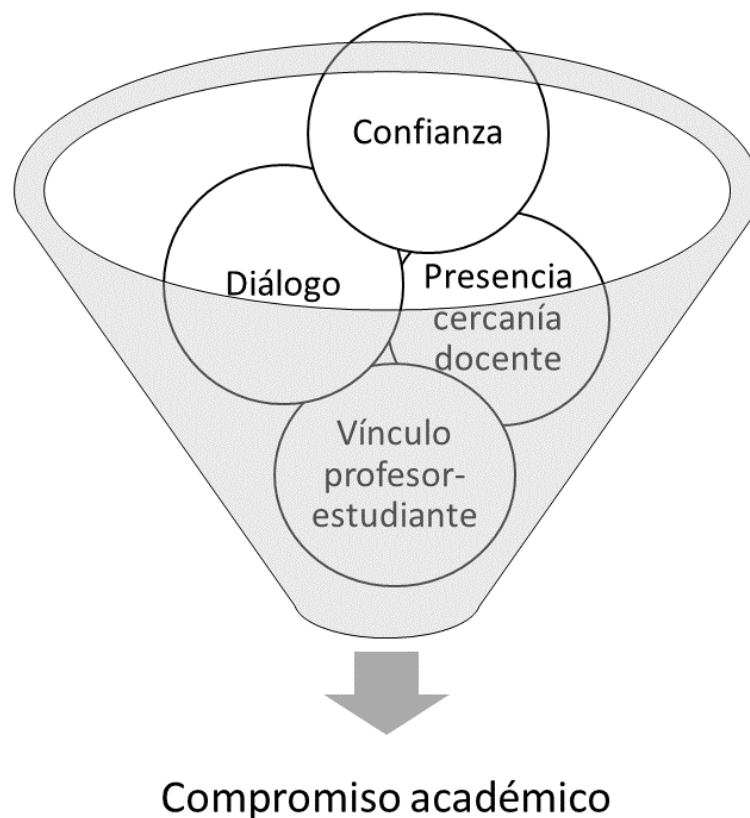


Fuente: elaboración propia.

Tal como se consigna en la Tabla XXX, en los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados y su triangulación, el compromiso académico aparece relacionado a:

- Los vínculos interpersonales que se entablan en la universidad, especialmente al “**vínculo profesor-estudiante**”, evidenciado en la “**presencia/cercanía docente**”.
- Dos virtudes conexas que se encuentran presentes en estos vínculos afectivos consolidados en el ámbito de la institución educativa, en un contexto de “**diálogo**”: la “**empatía**” y la “**escucha**”.
- La “**confianza**” como factor de unidad, traducida en “**ejemplaridad**”, “**exigencia**” y “**motivación**”.

Figura N° 23
Condicionantes del compromiso



Fuente: elaboración propia.

6.4. Categorización resultante y categoría central

A partir de los factores enumerados, como emergentes del campo y del resumen en conceptos genéricos efectuado, se conforma una categoría central a la que remiten las demás. Esta categoría condensa todos los productos del análisis sintetizados en algunas palabras que explican de qué trata la investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Hemos denominado “**espiral del compromiso activo**” (ECA) a esta categoría central emergida de nuestro estudio.

Seguidamente, presentamos una serie de gráficos explicativos de su naturaleza y dinámica.

Figura N° 24

Codificación selectiva. Proceso del compromiso activo

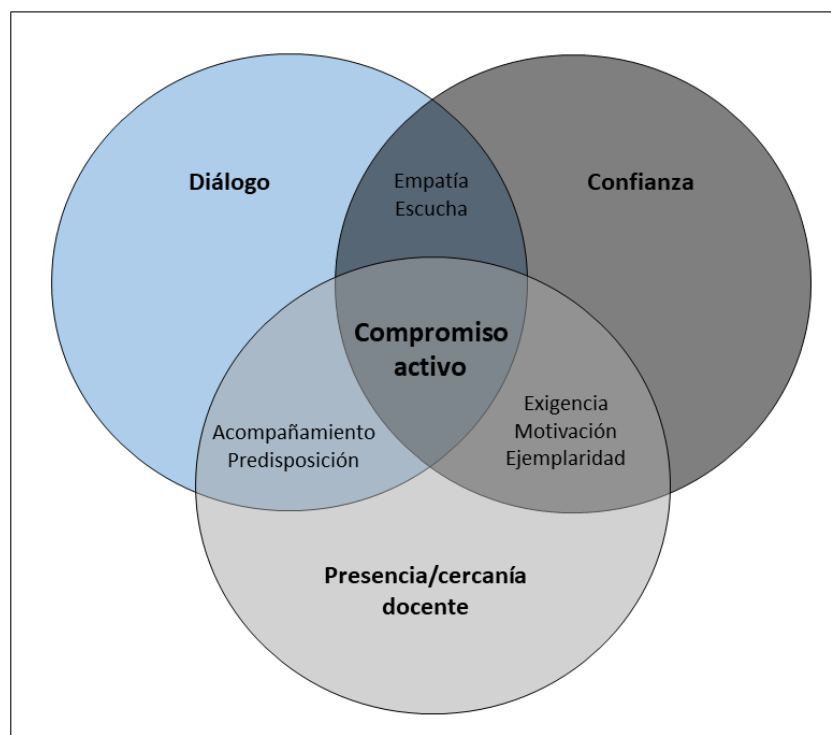


Fuente: elaboración propia.

En la figura N° 24 se muestran en el centro las categorías “**vínculo profesor-estudiante**” y “**compromiso**”, que integran nuestra pregunta inicial de investigación. Hay evidencia de su interdependencia en el análisis efectuado. Como vimos, esto se produce con la incidencia de tres subcategorías: “**presencia/cercanía docente**”, “**diálogo**” y “**confianza**”, que deparan el “**compromiso activo**”.

Figura N° 25

Codificación selectiva. Componentes del compromiso activo

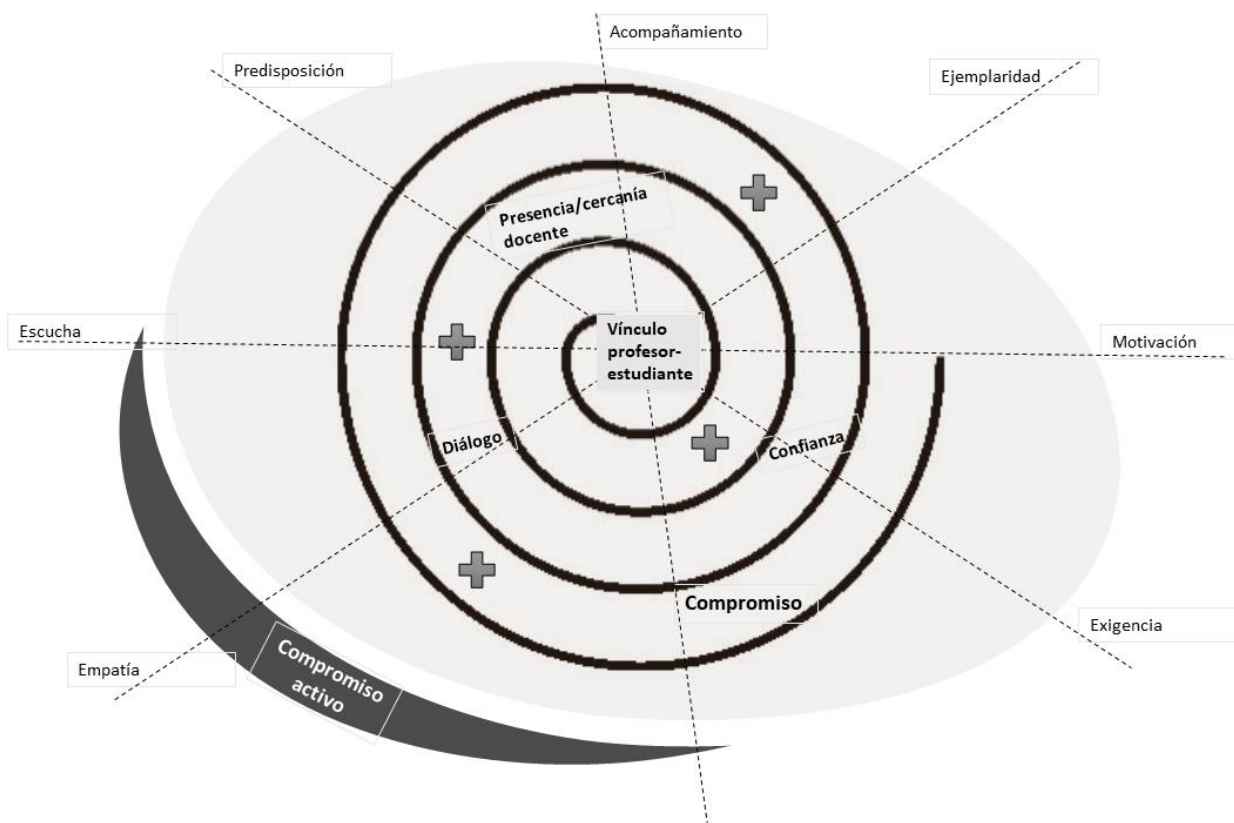


Fuente: elaboración propia.

Tal como lo presenta la figura N° 25, que grafica de otro modo la categoría central “**compromiso activo**” y sus relaciones, vemos que no se trata de una secuencia, sino de un proceso recursivo en el que las subcategorías se solapan. Y, si bien vinculamos en el procedimiento intramétodo las propiedades con una subcategoría determinada, por momentos las conexiones se presentan como multidireccionales, reforzando la interdependencia del conjunto.

Finalmente, remarcamos que la secuenciación de los elementos enumerados es dinámica y espiralada, como se presenta en el siguiente gráfico.

Figura N° 26
Espiral del compromiso activo



Fuente: elaboración propia en base a la “espiral correguladora del aprendizaje” (Daura 2013a, 2013b).

Como se exhibe en la figura N° 26, la relación entre momentos (categorías) se despliega como una secuencia en espiral y esto implica una enunciación sucesiva. No obstante, si bien existe un punto de referencia y partida, que es el “**vínculo profesor-estudiante**”, cada código integrado presupone el siguiente y este, a su vez, está condicionado por el precedente. Adicionalmente, las propiedades se grafican como vectores que atraviesan la trayectoria espiralada y la segmentan. Como todo proceso en

espiral, se trata de un *continuum* que por su naturaleza evolutiva presenta una interrelación entre fases. Lo interesante aquí es que el desarrollo de esta categoría se relaciona con estudios previos sobre estrategias de enseñanza personalizadas y el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios (Daura, 2013a y 2013b), en los que se plantea la existencia de una “espiral correguladora del aprendizaje”. De esta manera, la vinculación hallada, refuerza la teoría preexistente basada en un enfoque cuantitativo, sobre la conexión que existe entre el constructo de la autorregulación y el desarrollo de un mayor compromiso académico (Frederics, Blumenfeld y Paris, 2004, en Daura, 2015). De esta manera, la teoría aquí desarrollada a partir del análisis de los grupos focales y de los cuestionarios, por un lado, refuerza el marco teórico preexistente con respecto a que el desarrollo de un proceso de enseñanza más personalizado favorece la promoción de la autorregulación en los alumnos; y por el otro, promueve un mayor compromiso académico.

De este modo, la “**presencia-cercanía docente**”, mediada por el acompañamiento y la predisposición, abre paso a la instalación de un “**diálogo**” que implica una “**escucha**” atenta desde un lugar de “**empatía**”. Se genera, entonces, una relación de “**confianza**” apalancada por la “**ejemplaridad**”, que posibilita y potencia la “**exigencia**” y la “**motivación**”. Como corolario del proceso, el “**compromiso**” se concreta y afianza. A esta dinámica, en su conjunto, la denominamos “**espiral del compromiso activo**” y compone nuestra categoría medular de análisis.

CONCLUSIONES

En este apartado conclusivo retomamos el propósito de nuestro estudio, a partir de una breve descripción y ponderación de la metodología implementada y de la información de los resultados obtenidos. Destacamos la relevancia de los hallazgos y realizamos una valoración positiva de los datos, resaltando e interpretando aquellos que consideramos centrales y que a nuestro entender componen un aporte indiscutible. Finalmente, nos referimos a investigaciones que constituyen antecedentes directos de nuestro desarrollo y exponemos algunas recomendaciones para líneas de investigación futuras.

Al inicio de este trabajo nos propusimos problematizar el vínculo educativo, centrándonos en las dinámicas de la relación profesor-estudiante en el nivel superior y su incidencia en la formación y el fortalecimiento del compromiso académico. Esta indagación, tal como estaba previsto, se llevó a término desde la perspectiva de los estudiantes y apuntó a dilucidar cómo las relaciones interpersonales entre estos y sus docentes afectan su implicación académica.

Así, en el marco de este estudio y cumpliendo los objetivos propuestos, profundizamos en la conceptualización y caracterización de las relaciones interpersonales en el ámbito de la educación superior, explorando la multidimensionalidad del constructo compromiso académico y enlazándolo con los atributos del vínculo profesor-alumno. De la misma manera, analizamos los factores comunes surgidos de las dos modalidades educativas abordadas: presencial física y a distancia o en línea. Todo ello, desde la teoría fundamentada y a través de un diseño metodológico de triangulación múltiple.

En los capítulos precedentes remarcamos que la acción de acompañar se recorta, en todos los casos, como un elemento nuclear del compromiso académico. Porque no se trata de un proceso en solitario, sino de un camino transitado en conjunto. El acompañamiento del profesor se produce siempre desde su humanidad, más allá del rol específico que desempeña. De este modo, la orientación se asume como una acción de persona a persona y así es percibida por los estudiantes de ambas modalidades educativas. Porque, de manera transversal al análisis, se consolida una visión positiva de la experiencia tecnológica como favorecedora de vínculos, de interacciones fluidas, de presencias cercanas experimentadas por los diferentes canales de comunicación.

Queda claro, a partir de los datos recolectados y de los procesos de codificación y análisis consolidados, que en la práctica educativa el profesor tiene y seguirá teniendo un papel fundamental. Por lo tanto, será vital para su labor establecer un vínculo afectivo

con los alumnos y favorecer los lazos de estos entre sí, buscando tiempos, formas y recursos que posibiliten el afianzamiento de las relaciones interpersonales, en cada intervención formativa y más allá de las mediaciones que predominen.

La generación de vínculos, sea en la presencialidad o en la virtualidad, se concreta a través de un trato frecuente y cercano, y mediante un diálogo abierto. Y, de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, tales acciones contribuyen a fortalecer el compromiso académico. Si hay un trato próximo, un reconocimiento del otro y se entabla una relación cercana entre las personas implicadas en una trayectoria formativa, se está promoviendo el compromiso. Cuánto más si se suman la presencia afectiva y la implicación emocional recíproca que, como se desprende de nuestro trabajo, se verifican también en las propuestas en línea. La acción de acompañar es remarcada, en todos los casos, como algo nuclear y se patentiza tanto en el espacio físico como en el virtual. Porque no se trata de un proceso en solitario, sino de un camino transitado en conjunto.

La cercanía, el diálogo y la confianza se manifiestan como atributos inherentes al vínculo profesor-estudiante que favorecen el crecimiento del compromiso de los actores implicados. Mediante una presencia/cercanía docente que propicia un diálogo, podemos saber qué le sucede al estudiante, cuál es su problema y aprendemos a conocerlo. De esta forma, la confianza se va construyendo. Si la ayuda se concreta de manera efectiva, contribuye a afianzar el compromiso recíproco. En todos los casos, el saber que cada uno es valorado y distinguido, que es llamado por su nombre, genera compromiso. El estudiante es reafirmado como persona, identificado y reconocido, y de este modo se lo puede acompañar e implicar. Esta ayuda es un factor poderoso de involucramiento.

La presencia/cercanía docente hace que en el vínculo profesor-estudiante medie una confianza basada en el conocimiento mutuo. Hay una personalización marcada en este proceso. Las habilidades comunicacionales presentan aquí una incidencia potente, favoreciendo el diálogo como espacio en el que la escucha y la empatía se despliegan.

Por otra parte, del análisis efectuado se desprende que el estudiante reconoce diferentes formas de presencia/cercanía docente. Se destaca la centralidad del diálogo, del trato personal, del intercambio uno a uno, inmediato y horizontal, que genera confianza y posibilita un mayor involucramiento con la institución. No solo es importante qué se enseña, sino que se valora el cómo: la forma, la modalidad próxima y directa de enseñanza, y la posibilidad de que, sobre la base de esa cercanía, se forme y afiance el vínculo profesor-estudiante.

De las evidencias halladas, se deriva que el diálogo favorece los aprendizajes y la producción de conocimiento. Pero, quizás, su incidencia en el desarrollo del compromiso esté dada por la certeza de que refuerza el vínculo profesor-estudiante, el trato personal y el conocimiento del alumno. El diálogo es un espacio de empatía y escucha, que permite el conocimiento recíproco, no solo en los aspectos académicos, sino también en los personales. Todo diálogo es un encuentro entre dos. El estudiante valora la predisposición y la disponibilidad del profesor, su voluntad de escucha activa y su consejo oportuno.

En línea con lo expuesto, la predisposición y la disponibilidad, consideradas como atributos distintivos deseables en las personas que integran una comunidad universitaria, emergen de los microanálisis y codificaciones de ambas muestras. Son fundamentales porque implican una respuesta a las necesidades del estudiante. Trascienden la relación con el docente, pues entran en escena otros actores de la institución educativa que colaboran para generar un sentido de comunidad.

Del mismo modo, observamos que la presencia docente refuerza la relación de confianza con el estudiante. Esto facilita el mutuo conocimiento, mediante un trato personal basado en el diálogo. Vemos cómo estos elementos se intensifican entre sí. Tanto la escucha como el *feedback* del profesor son vistos como una característica de valor.

La confianza, por su parte, se va forjando al calor de la presencia/cercanía, el diálogo, el encuentro y los momentos compartidos. Aquí empieza a sugerirse un movimiento espiralado en el que cada categoría está condicionada por la anterior y condiciona, a su vez, a la siguiente. Como vimos, la instancia cara a cara no resulta indispensable, pues la confianza puede surgir también a partir de las interacciones producidas en entornos digitales o en una hibridación de ambos espacios, tal como se desprende de la evidencia recolectada.

La confianza implica diálogo y comunicación, y se forma gradualmente en el contexto de la relación interpersonal. Según los resultados alcanzados, disminuye cuando no se actúa de acuerdo con la palabra dada y cuando las afirmaciones son inconsistentes o incoherentes, variando de acuerdo con la audiencia a las que van dirigidas. Los datos relevados la relacionan marcadamente con la comunicación abierta, el diálogo, la escucha, la disposición empática.

Otro aspecto de la confianza que pudimos extraer de los testimonios y del cotejo intramétodo es su dinámica de retroalimentación. El profesor confía en el alumno y este

lo percibe. Esto provoca que aumente su nivel y refuerce el compromiso. Nuevamente aparece una asociación entre conceptos. El estudiante ve que se deposita confianza en él y esto lo motiva a avanzar y profundizar su compromiso con los estudios y con la comunidad. Es por eso que, a partir de la confianza instalada por medio del diálogo en el vínculo profesor-alumno, tiene lugar una acción intencionada de exigencia y de motivación, que se retroalimenta con la respuesta del estudiante. Hay una bidireccionalidad manifiesta en estas dinámicas.

Como vimos a lo largo del trabajo, la confianza es un fenómeno multicausal que surge y se desarrolla gracias a diferentes variables. En la triangulación efectuada, la encontramos relacionada con la progresión del compromiso académico, a través de la formación del vínculo profesor-estudiante y sobre la base de la presencia/cercanía docente y el diálogo.

Ahora bien, en este punto corresponde formular una síntesis de los hallazgos derivados de nuestro estudio, presentando la categoría nuclear que denominamos “espiral del compromiso activo”. Con base en nuestro desarrollo, podemos concluir que toda acción comprometida, por su propia índole, involucra dos partes: un sujeto que la ejerce y un objeto sobre el que recaen los efectos de la acción. Esa misma acción está implicando ya al objeto del compromiso, pues suscita en este algún tipo de respuesta. En tal sentido, podemos afirmar que el compromiso genera compromiso. Que la acción comprometida de un otro nos interpela y mueve a accionar comprometidamente, esto es: a comprometernos o a elevar el nivel del compromiso existente. Se verifica de este modo un reforzamiento recíproco del compromiso.

Vemos también cómo, a partir de esta reciprocidad de los sujetos en interrelación, el compromiso compone un circuito de retroalimentación positiva, que se integra en un proceso cíclico y recursivo mayor: la espiral del compromiso activo, categoría nuclear emergida de nuestro análisis. La noción misma de espiral alude a una progresión y un incremento, a una ascendencia a manera de círculo virtuoso. De modo tal que el devenir por el que un objeto, a su tiempo, se erige en sujeto, afianzando e intensificando su compromiso, interviene retroalimentando el sistema. De ahí que podamos calificarlo de relacional; por tratarse de un constructo inherente a un vínculo, que es siempre una relación intersubjetiva.

Sabemos que tanto los círculos virtuosos como los viciosos son esquemas de retroalimentación, en los que los componentes son reforzadores de causas y efectos. Remarcamos que en la raíz del sistema encontramos la reciprocidad. En términos que

aluden a la realidad bajo estudio, la universidad se compromete con el estudiante y este, a su vez, se compromete con la universidad. Y esto se ve posibilitado fundamentalmente por el fortalecimiento de los vínculos interpersonales; en particular, tal como esta investigación lo confirma, del vínculo profesor-alumno. Cuando los lazos relacionales se retroalimentan, ambas partes se implican y acrecientan el compromiso académico.

Por otra parte, se evidencia que para la formación y expansión del compromiso se necesita de la voluntad de ambas partes, a partir de la concurrencia de los componentes enumerados en el capítulo de resultados: la presencia y la cercanía, el diálogo y la confianza, el acompañamiento, la predisposición, la ejemplaridad, la motivación, la exigencia, la empatía y la escucha atenta. No obstante, la medida del compromiso es netamente personal y presenta variaciones relevantes entre casos.

El compromiso parece extenderse desde un núcleo primario, en el que situamos el vínculo profesor-estudiante, hacia entornos generales, más abarcativos. Así, partiendo del ambiente más íntimo, el aula, escala a la carrera, la unidad académica y la institución universitaria en su conjunto. En cada esfera, el compromiso se refuerza. Pero siempre parte de ese lazo interactivo inicial forjado entre personas hasta llegar a abarcar la organización global, asentándose en el sentido de comunidad. Por sus características, una vez obtenido, este nivel de compromiso se proyecta hacia el afuera, trascendiendo fronteras e insertándose de pleno en el conjunto social.

Llegados a este punto, es dable afirmar que nuestra investigación aporta elementos para construir una respuesta válida al interrogante que le dio origen y para avanzar en la comprensión del compromiso académico como entidad dinámica y activa -siguiendo la denominación de nuestra categoría nuclear-. También para profundizar en su índole propia, en tanto realidad que se va construyendo a través del tiempo, a medida que el estudiante transita su camino universitario y que puede crecer o decrecer en cantidad y complejidad.

A la pregunta inicial respecto de cómo afectan las relaciones interpersonales el desarrollo del compromiso académico en estudiantes universitarios, respondemos, desde la evidencia empírica recogida y los resultados de nuestro análisis, que la afectación es directa. El vínculo profesor-estudiante tiene una incidencia de gran calado, integrándose como punto de partida de nuestra categoría nuclear o espiral del compromiso activo.

Consideramos, por tanto, la espiral del compromiso activo como el proceso que, partiendo del vínculo profesor-estudiante, se nutre de la presencia y la cercanía, el diálogo y la confianza. Se ve atravesada por el acompañamiento, la predisposición, la

ejemplaridad, la motivación, la exigencia, la empatía y la escucha, propiedades concurrentes que intersecan la trayectoria espiralada.

La significación que adquiere nuestro estudio en el amplísimo contexto de los desarrollos empírico-conceptuales que abordan el problema del compromiso académico es relativa. Relativa entendida como una realidad relacional (Donati, 2006), que vincula otros aportes entre sí de manera significativa y que, al tiempo, surge de la relación que se establece entre sus propios componentes. En este entendimiento, remarcamos que el trabajo que presentamos viene a reforzar teoría preexistente a partir de su vinculación con un antecedente directo que establece un nexo entre el *constructo* de la autorregulación y el desarrollo de un mayor compromiso académico (Frederics, Blumenfeld y Paris, 2004, en Daura, 2015), así como también entre el mismo *constructo* y la aplicación de un modelo de educación personalizada (Daura, 2015).

A lo arriba detallado se le agrega un tercer movimiento de enfoque relacional, básico de toda labor investigativa: conocer es entablar una relación con aquello que se conoce, una relación entre el sujeto que conoce y el objeto de su investigación. En este sentido, destacamos que, a lo largo de nuestro desarrollo, procuramos minimizar los potenciales sesgos operantes mediante un procedimiento de triangulación múltiple. Lo anterior se funda en la certeza de que en educación la investigación se enriquece con su incorporación a la práctica. Porque el conocimiento mismo es siempre relación, es actividad relacional. Y es con vistas a continuar estableciendo relaciones de conocimiento que sugerimos seguidamente algunas líneas de investigación para futuros proyectos derivados de nuestro estudio.

En primer lugar, consideramos no solo oportuno, sino necesario, ahondar en las diferentes facetas que la confianza como categoría de análisis engloba y su correspondencia con el compromiso académico en el nivel superior. Vemos allí una cuestión relevante que puede convertirse en eje de nuevas indagaciones. De igual manera, observamos la necesidad de producir teoría sobre el problema de la educación afectiva y emocional en la universidad, con vistas al fortalecimiento de capacidades genéricas o transversales en los estudiantes y su vinculación con la proyección profesional.

En línea con lo expuesto, enfatizamos que la labor llevada a término constituye apenas un puntapié inicial, concebido como un modesto aporte desde la teoría del compromiso académico. Llegados hasta aquí, propiciamos como meta en un horizonte próximo el inicio de una etapa de profundización y traducción del núcleo conceptual de nuestra investigación en recursos de aplicación, planes de acción, protocolos de

actuación, recomendaciones, adecuaciones y proyectos de mejora institucionales, que conviertan los hallazgos teóricos en herramientas concretas. Consideramos que resulta necesario progresar en esta vía de trabajo.

Finalmente, dejamos aclarado que este estudio no solo nos permite expandir la comprensión sobre el fenómeno explorado, sino también evaluar el propio desempeño, ampliando la mirada sobre los múltiples factores que encierran las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. Avanzar hacia la construcción de estrategias de intervención para el abordaje y modificación de ciertos patrones organizacionales, en su dinamismo y complejidad, es un objetivo potencial que emerge de estas páginas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J. y Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, 2008, 1-16.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alonso Alcalde, N. y Guijo Blanco, V. (2016). Competencias emocionales de los estudiantes universitarios. En J. L. Castejón Costa, *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (págs. 1254-1261). Alicante: ACIPE.
- Altarejos, F. (2009). Cambios y expectativas en la familia. En A. Bernal, F. Altarejos, G. Castillo, A. Rodríguez Sedano y C. Naval, *La familia como ámbito educativo* (págs. 17-57). Madrid: Rialp.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, #52.
- Amaya, F., de las Carreras, F. y Pittaluga, I. A. (2011). *La tarea educativa del tutor. Desafíos para el s. XXI*. Rosario: Ediciones Logos.
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton: Marquis Book Printing.
- Araujo, A., García, M., Galvez, A., Sierra, A. y Abadía, I. (1997). *La aventura de educar. Adolescencia*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Astin, A. .. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman & Company.
- Barberá, E., Badia, A., & Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE - Horsori.

- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: a valid, robust and applicable EI model. *Organizations & People*, 14, 27-34.
- Barrio Maestre, J. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. (2005). Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa. *Educación y Educadores*, vol. 8, 161-171.
- Barrio Maestre, J. (2009). *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. M. (1998). La problemática de la antropología filosófica de la educación. *Revista de Educación*, N° 316, 111-132.
- Battro, A. y Denham, P. (1997). *La educación digital*. Buenos Aires: Emecé.
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos*. Buenos Aires: Tusquets.
- Benedicto XVI. (2009). Nuevas tecnologías, nuevas relaciones. Promover una cultura de respeto, de diálogo, de amistad. *Mensaje del Santo Padre para la XLIII Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Bentley, T. y Miller, R. (2006). Personalisation: Getting the Questions Right. En OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow* (págs. 115-125). Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Bernal, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y educadores*, Vol. 11 N° 1, 129-144.
- Bernal, A., Altarejos, F., Rodríguez, A., Naval, C. y Castillo, G. (2009). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J. y Basterretche Baignol, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J., Javaloyes Soto, J. J., Calderero Hernández, J. F., Muñoz Garrosa, M. M., Jimeno García, J. y Castellanos Sánchez, A. (2011). *Educación Personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bertella, M. y Grebe, M. (2016). Buenas prácticas en el asesoramiento académico personalizado. En M. Bertella, F. Daura, M. Grebe, M. Montserrat, J. Nubiola y R. Robles, *El asesoramiento académico personalizado en la universidad* (págs. 41-52). Buenos Aires: TeseoPress.
- Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. *Comisión Sectorial de Enseñanza*, Recuperado de: <https://docplayer.es/4502633-Documento-de-trabajo-n-3-el-estudiante-universitario-una-aproximacion-al-perfil-de-ingreso-comision-sectorial-de-ensenanza-unidad-academica.html>
- Billson, J. M. y Brooks-Terry, M. (1987). A Student Retention Model for Higher Education. *College and University*, 62(4), 290-305.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability*. *Ethos*: 36, 29-45.

- Brunner, J. J. (2000). Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información. Chile: PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Brunner, J. J. (2009). La universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49, 77-102.
- Brunner, J. J. y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago: CINDA - Universia.
- Burbules, N. (2001). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Burggraf, J. (2012). *Libertad vivida con la fuerza de la fe*. Madrid: Rialp.
- Cano, E. e Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre educación*, N° 22, 155-177.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus, Revista de Educación*, 14 (28), 209-237.
- Casado, M., López, D. y Lapuerta, V. (2013). Competencias emocionales en la universidad: optimizando el aprendizaje y la competitividad profesional. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2013)*.
- Castells, M. (2009). La apropiación de las tecnologías. La cultura juvenil en la era digital. *Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Fundación Telefónica, 1-3.
- Castiglione, J. C. (2006). *Sociedad posmoderna y universidad*. Santiago del Estero: Ediciones Universidad Católica de Santiago del Estero.
- Castro Sánchez, M. (2014). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Buenos Aires: Universidad Austral, Instituto de Ciencias para la Familia. Recuperado de: <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/141/Castro%20S%C3%A1nchez%20-%20Dimensiones%20cualitativas%20de%20la%20parentalidad.pdf?sequence=1>
- Castro Sánchez, M. (2015). Misión educativa familiar y desarrollo humano. *A&H, Revista de Artes y Humanidades*, Número 1, UPAEP, Puebla, México, p. 22-33.
- Castro Sánchez, M. (2019 a). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Buenos Aires: Teseo.
- Castro Sánchez, M. (2019 b). Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad. Estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. Buenos Aires, Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad Austral, Escuela de Educación.

- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Estudios de la Educación Argentina. (2018). Universidad de Belgrano. *Nuestra graduación universitaria es escasa*, 7 (70), 1-14. Recuperado de http://boletin.ub.edu.ar/comunicaciones/flyers/cea_junio_2018.pdf
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 239-271). Barcelona: Gedisa.
- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 121–141.
- Coetzee, M. (2008). Psychological career resources of working adults: a South African survey. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34 (2), 10-20.
- Conejeros-Solar, M., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/49588063_Confianza_un_valor_necesario_y_ausente_en_la_educacion_chilena
- Covey, S. y Merrill, R. (2008). *The speed of trust : the one thing that changes everything*. New York: Free Press.
- Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos pedagógicos*, año XIII, N° 25, 54-75.
- Daura, F. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa*, (58), 54-73.
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 109-125.
- Daura, F. T. (2013). Incidencia de las estrategias didácticas personalizadas en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Una experiencia en la carrera de Medicina. Director: Vázquez, S. M. Codirector: Difabio de Anglat, H. . Mendoza: Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (modalidad personalizada).
- Del Bello, J. C., O, B. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: del Zorzal.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación sobre el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- Difabio de Anglat, H. y Fazio, M. (2004). La investigación educativa en la formación de profesores en Ciencias de la Educación: una experiencia en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. *Investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales*, Mendoza, UNCU.
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Donoso-Díaz, S., Donoso, G. y Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la educación*, ISSN-e 0718-4565, N°. 33, 15-61.
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Echeverría, J. (1998). *Teletecnologías, espacios de interacción y valores*. Recuperado de OEI: <http://www.oei.es/historico/salactsi/teorema01.htm>
- Fernández Pedemonte, D. (2012). Turkle, S. Alone Together: why we expect more from technology and less from each other? Reseña bibliográfica. *Austral Comunicación*, V. 1 N° 2, 210-212.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, Vol. 24, N° 2, diciembre, 2008, pp. 284-298.
- Fischer, A. H. (2007). Emotional contagion. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs, *Encyclopedia of social psychology* (págs. 291–293). Thousand Oaks: Sage.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. . Reading, MA, Addison-Wesley.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V. 6, I. 16, 110-125.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://pdfs.semanticscholar.org/c963/6302347cf7f35aefc0a12476cd73>
- Fumero, A. y Espíritusanto, Ó. (2016). *Jóvenes e infotecnologías. Entre nativ@s y digitales*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Fundación Telefónica. (2011). *Universidad 2020. Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico*. Barcelona: Ariel.
- Gairín Sallán, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta educativa*, (43), 17-31.
- García Hoz, V. (1980). *La educación y sus máscaras. Discurso*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible. Una nueva formación humana*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *La educación personalizada*. Madrid: EUNSA.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, vol. 36, núm. 1, 1-24.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrison, R. y Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, R. y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3): 87-105.
- Garrison, R., Cleveland-Innes, M. y Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 31–36.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- Gómez Castellanos, R. (2011). La era digital. Cómo la generación net está transformando al mundo. *Culturales*, 7(13), 177-183. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912011000100009
- González-Simancas, J. (1992). *Educación: libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- González-Simancas, J. L. (2002). La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal. *ESE - Estudios sobre Educación*, 193-205.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 36 (1). http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm

- Gustems Carnicer, J. y Calderón Garrido, C. (2014). Empathy and coping strategies as predictors of well-being in Spanish university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 12, N° 1, 129-146.
- Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 22 N° 75, pp.1169-1186.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. https://www.researchgate.net/publication/237554795_How_to_define_retention_A_New_Look_at_an_Old_Problem
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Buenos Aires: Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (6a edición). México: Mc Graw Hill.
- Hervada, J. (1991). *Libertad, naturaleza y compromiso en el matrimonio*. Madrid: Rialp.
- Hidalgo Tenorio, E. (1997). La teoría de los modelos mentales y el fenómeno de la recepción dramática: sobre el "fracaso" de J.M. Synge. *Cuadernos de filología inglesa*, Vol. 6, N° 2, 1997, 81-111.
- Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: MIRA.
- Immordino-Yang, M. (2017). *Emociones, aprendizaje y el cerebro. Explorando las implicancias de la Neurociencia afectiva en Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Isaacs, D. (1997). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra clave*, N° 11 (1), Universidad de La Sabana, pp. 29-39.
- Krause Jacob, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X, N° 2, 49-60.
- Krause, K. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 493-505. doi: 10.1080 / 02602930701698892.
- Kuh, G. D. (2005). Putting Student Engagement Results to Use: Lessons from the Field. *Assessment Update*, 17 (1), 12-13.

- Kuh, G. D. (2007). How to Help Students Achieve. *Chronicle of Higher Education*, 53 (41), B12–13.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. y Hayek, J. C. (2007). *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations*. Vol 32, N° 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Palmer, M. y Kish, K. (2003). The Value of Educationally Purposeful Outof-Class Experiences. En T. L. Skipper, *Involvement in Campus Activities and the Retention of First Year College Students. The First-Year Monograph Series N° 36* (págs. 19–34). Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition.
- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Education permanente*, N° 135, 143-152.
- Leadbeater, C. (2006). The Future of Public Services: Personalised Learning. En OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow* (págs. 101-114) Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/personalising-education_9789264036604-en#.WVznFYg1870#page4
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Madrid: Antrophos - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lipovetzky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López Quintás, A. (2004). *El secreto de una vida lograda. Curso de pedagogía del amor y la familia*. Madrid: Palabra.
- Lorenzano, C. (1999). *La deserción universitaria en la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. https://www.academia.edu/37965579/La_deserci%C3%B3n_universitaria_en_la_Universidad_Nacional_de_Tres_de_Febrero
- Lowenthal, P. (2009). Social Presence. En P. Rogers, B. Berg, J. Boettcher, C. Howard, y L. y. Justice, *Encyclopedia of distance learning* (págs. 1900-1906). Londres: IGI Global.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Anthropolos.
- Mañú Noaím, J. M. (1998). *Profesores del siglo XXI*. Pamplona: EUNSA.
- Marketing & Estadística SRL. (2016). *Análisis integral del sistema de admisiones de la Universidad (...): perfil alumnos de 1° y 2° año*. Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Planeta.
- Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), p. 253-263.
- Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 195-211.

- Masten, A. y Curtis, W. (2000). Integrating competence and psychopathology: pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, N° 12 (3), 529-550.
- McInnerney, J. y Roberts, T. (2004). Online learning social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*, vol. 7, N° 3, 73-81.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mujica, A. (2008). El talento en la empresa. Desafío de las universidades. En *Seminario Internacional 2007. La educación superior y el mundo del trabajo* (págs. 95-101). Santiago de Chile: Andros.
- Naval, C. (1994). Sobre la noción de formación. *Anuario filosófico*, 613-624.
- Negrini, I. A. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, V. 8, N° 1, jul. 2016. ISSN 1696-4713.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Nuttin, J. (1988). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Orellana López, D. M. (2006). Técnicas de recolección de datos en investigación cualitativa implementadas en entornos virtuales. *Cuadernos de Investigación N° 7, Colección Metodología de la Investigación*.
- Orlando Olaso, L. y Launay, C. (2004). El modelo de preferencias cerebrales. Una nueva visión para comprender los retos en la gestión de RR.HH. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 68-73.
- Palau, G. (2007). *La autorrealización según el personalismo de K. Wojtyla*. Buenos Aires: EDUCA.
- Palomares-Ruiz, A. y Serrano-Marugán, I. (2016). Influencia de las Competencias Emocionales y Financieras en la Formación Universitaria. *Formación Universitaria*, Vol. 9(5), 25-36.
- Paludan, J. P. (2006). L'apprentissage personnalisé à l'horizon 2025. En OECD, *Personnaliser l'enseignement* (págs. 93-112). Paris: OECD Publishing.

- Pantages, T. J. y Creedon, C. F. (1978). *Studies of College Attrition: 1950-1975. Review of Educational Research*, 48 (1), 49. doi: 10.2307 / 1169909.
- Papa Francisco. (2014). Discurso a los participantes en la Plenaria de la Congregación para la Educación Católica. Recuperado el 25 de agosto de 2017, de https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/february/documents/pa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html
- Parada Contreras, M., & Pérez Villalobos, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2). Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/143>
- Pascarella, E. (1985). College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. En J. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (págs. 1-62). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research (Vol. 2)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pech, S., González Velázquez, L. y Zavala Grajales, M. A. (2016). Competencias emocionales en estudiantes universitarios. Un estudio de caso entre México y España. *Conferencia conjunta iberoamericana sobre aprendizaje con TIC*, 362-366.
- Pérez López, J. A. (2006). *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. Madrid: RIALP.
- Pérez Pérez, W. (2000). Teorías y modelos que explican el funcionamiento cerebral: procesos de percepción, memoria y aprendizaje. *RUA México*, <http://www.rua.unam.mx/objeto/9620/teorias-y-modelos-que-explican-el-funcionamiento-cerebral-procesos-de-percepcion-memoria-y-aprendizaje>, el 14 de julio de 2017.
- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6 (1): 21–40.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 14 (1). <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*. https://www.researchgate.net/publication/26430388_La_motivacion_en_los_estudiantes_universitarios
- Polo, L. (1994). *El profesor universitario*. Lima: Universidad de Piura.
- Polo, L. (1997). *El profesor universitario*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Quiles, I. (2005). *Filosofía de la educación personalista*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española, Edición del Tricentenario*. Obtenido de <https://dle.rae.es/>
- Robles, R. (2017). Acción tutorial y educación personalizada. En M. Bertella, F. Daura, M. Grebe, M. Montserrat, J. Nubiola, & R. Robles, *El asesoramiento académico personalizado en la universidad* (págs. 13-29). Buenos Aires: TeseoPress.
- Rodríguez Palmero, M. L., Marrero Acosta, J. y Moreira, M. A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del Curso de Orientación Universitaria. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6(3), 243-268.
- Romero González, H. (2005). Políticas de ingreso y retención en la universidad. V *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata.
- Rozengway Vijil, H., García Reyes, A. y Vallecillo Amador, L. (2016). Niveles de empatía según la escala de Jefferson en estudiantes de Medicina, Enfermería y Odontología de Honduras. *Revista Científica Ciencia Médica*, vol.19, n.2, 14-19. ISSN 2077-3323.
- Saldaña Villa, M. y Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVI, núm. 4, octubre-diciembre, 616-628.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, V. 9, N° 3, p. 185-211.
- Sancho, J. M. (1997). La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límite. En M. y Farrés, *Comunicación educativa y nuevas tecnologías* (págs. Puesta al día N° 3, 35 y 36/19). Barcelona: Praxis.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). *Manual de metodología. Cosntrucciónn del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Segarra Muñoz, L., Muñoz Vallejo, M. D. y Segarra Muñoz, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla La Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 173-183.
- Seidman, A. (2005). *College Student Retention: Formula for Students Success*. Connecticut: American Council on Education and Praefer Publishers. Extraído de https://books.google.com.pe/books?id=ckk5B_ADM_YC&printsec=frontcover&hl=es&s.

- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Boss, R. y Smith, B. (1997). *La quinta disciplina en la práctica : estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje* . Buenos Aires: Granica.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, Núm. Especial, Vol. XXXIII, 102-114.
- Silva, E. (2008). *Los fines de la educación superior y sus vínculos con el mundo del trabajo*. Santiago de Chile: Seminario Internacional La Educación Superior y el Mundo del Trabajo.
- Silvestre, E. y Cruz, O. (2016). Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y Sociedad*, Vol. 41, N° 3, 475-503.
- Soneira, A. J. (2006). La "Teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Souto Romero, M. (2012). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. Tarragona: Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia .
- Swail, W., Redd, K. y Perna, L. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series (ERIC Document Reproduction Service N° ED483024).
- Termes, R. (1998). *Inversión y Coste de Capital. Manual de Finanzas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* , 45 (1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and causes of student attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classroom as communities: Exploring the educational character of student. *Journal of Higher Education* , 68 (6), 599–623.
- Tinto, V. (2001). Rethinking the first year of college. *Education Monograph Series*, Syracuse University.

- Tinto, V. (2006/2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, Tomo 8, N° 1, 1-19.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education; Brisbane*, (3)1; 1-8. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119.
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, Vol. 8; 2; 1-8.
- Torres Guevara, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Heslington: The Higher Education Academy, Department of Educational Research, Lancaster University. <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview1.pdf>
- Vázquez Dzul, G. (2016). Agentes del aprendizaje. Docentes en el proceso educativo para la retención positiva. *Revista de investigación educativa* 21, 223-231.
- Vélez, A. y López Jiménez, D. F. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400712>
- Vílchez Martín, L. (2013). *La educación (com)partida*. Buenos Aires: PPC Cono Sur.
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 4 (2), 31-39.
- Yepes Stork, R. y Aranguren Echevarría, J. (2006). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. 6a ed. 1a reimp. Navarra: EUNSA.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (second edition). London: Sage.
- Zepke, N., Leach, L. y Butler, P. (2009). The Role of Teacher-Student Interactions in Tertiary Student Engagement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, T. 44; N° 1; 69-82.

ANEXOS

ANEXO 1. Protocolo y guion de grupos focales

Esquema general

1. Convocatoria de al menos 8/9 alumnos. En el mail de convocatoria se anticipó la temática del grupo focal y el objetivo. Para su aplicación, se utilizó un aula dentro del edificio de carreras de grado.
2. Inicio del GF:
 - a) Agradecimiento.
 - b) Presentación de los objetivos: se habló de la confidencialidad y el uso de pseudónimos. Asimismo, se informó que la discusión sería grabada (no filmada). Se explicó que la participación de todos era valiosa y que solo se observarían las discusiones. Se aclaró que habría una persona adicional que observaría el grupo de discusión para registrar la comunicación paraverbal.
 - c) Presentación de un documento en donde se solicitó el consentimiento informado y se pidió a los participantes que lo leyeran y firmasen. Además, en ese mismo documento se requirió que colocaran un pseudónimo con el que quisieran aparecer en el GF. Se sugirió la utilización de sus iniciales.
 - d) Proyección de un fragmento del film *Coach Carter* (minutos 10 al 15) a modo de técnica inspiradora de la discusión. Se introdujo la temática del *engagement*, compromiso o involucramiento.

Preguntas disparadoras de la discusión

Guion aplicado a cohorte 2013

1. ¿Cuál creen que es el compromiso de la universidad y de la facultad de comunicación?
2. ¿Cuál creen que es el compromiso con la universidad y con la facultad de comunicación?
3. ¿Observan el valor del compromiso en esta universidad? ¿Y en la facultad de comunicación?
4. ¿Cómo ven que se plasma en la universidad? ¿Y en la facultad?
5. ¿Creen que en la facultad se realizan acciones para fomentar el compromiso de los estudiantes? ¿Qué acciones, en su parecer, se promovieron desde la facultad? ¿Cuáles propondrían?

6. ¿Qué cambios notan a lo largo de sus años de cursada en cuanto al compromiso de la universidad? ¿Y de la facultad?
7. ¿Recuerdan algún hecho que los haya impactado, relacionado con el compromiso? ¿Cuál?
8. ¿Recuerdan algún conflicto que ustedes lo hubieran resuelto de otra forma?
9. ¿Qué elementos positivos rescatan de la facultad? ¿Y negativos? ¿Y en cuanto a la universidad en general?

Guion aplicado a cohortes 2014 a 2017

1. ¿Cuál creen que es el compromiso de la universidad y de la facultad de comunicación?
2. ¿Cuál creen que es el compromiso con la universidad y con la facultad de comunicación?
3. ¿Observan el valor del compromiso en esta universidad? ¿Y en la facultad de comunicación?
4. ¿Cómo ven que se plasma en la universidad? ¿Y en la facultad?
5. ¿Creen que en la facultad se realizan acciones para fomentar el compromiso de los estudiantes? ¿Qué acciones, en su parecer, se promovieron en la facultad? ¿Cuáles propondrían?
6. ¿Qué cambios notan a lo largo de estos años de cursada en cuanto al compromiso de la universidad? ¿Y de la facultad?
7. ¿Recuerdan algún hecho que los haya impactado, relacionado con el compromiso? ¿Cuál?
8. ¿Recuerdan algún conflicto que ustedes lo hubieran resuelto de otra forma? ¿Cuál?
9. ¿Qué elementos positivos rescatan de la facultad? ¿Y negativos? ¿Y en cuanto a la universidad en general?
10. ¿Cuáles creen que son los factores que favorecen el compromiso de los estudiantes con la universidad?
11. ¿Encuentran alguna vinculación entre el compromiso y la confianza? ¿Cuál?

ANEXO 2. Protocolo y posiciones de cuestionarios

Forma de administración: al finalizar cada curso se abrió un espacio en la plataforma virtual y se invitó a los alumnos a completar el cuestionario, remarcando su carácter de anónimo y voluntario.

Cantidad de posiciones: 30 (treinta).

Posiciones relevadas para este trabajo: 4.7; 5.4; 8.1.

1. Manejo del tiempo

1.1.¿El tiempo de la cursada estuvo bien empleado?

- Sí
- No

1.2.En caso negativo, justifique brevemente su respuesta.

2. Recursos y materiales

2.1.¿La cantidad de material de estudio ha sido suficiente?

- En gran medida
- Moderadamente
- Poco
- Nada

2.2.¿Los materiales didácticos utilizados han facilitado la comprensión de los contenidos?

- Sí, totalmente de acuerdo.
- Parcialmente, sólo en algunos casos.
- Para nada, los materiales no son pertinentes.

2.3.El programa ¿fue una guía apropiada para el estudio de la materia?

- Sí, totalmente de acuerdo.
- Parcialmente, sólo en algunos casos.
- Para nada, no resultó una guía adecuada.

2.4.¿Considera que el programa presenta claramente la metodología a emplearse a lo largo de la cursada?

- Sí, totalmente de acuerdo.
- Parcialmente, sólo en algunos casos.
- Para nada, no resultó una guía adecuada.

2.5.¿Considera que se han cumplido los objetivos pedagógicos propuestos en el programa?

- Sí, totalmente de acuerdo.
- Parcialmente, sólo en algunos casos.
- No, los objetivos no conciben con los contenidos estudiados.

3. Contenidos

3.1.¿Los contenidos de la materia han sido expuestos con claridad?

- Totalmente de acuerdo. La exposición fue muy clara.
- Parcialmente de acuerdo. Quedaron puntos pendientes.
- Totalmente en desacuerdo. Falta claridad en la exposición.

3.2.¿El desarrollo de la materia le ha permitido apropiarse de nuevos conocimientos relacionados con la temática en estudio?

- Sí. Considero que he incorporado nuevos conocimientos en la materia.
- No completamente. Considero que he incorporado sólo algunos conocimientos
- No. No he logrado incorporar nada nuevo en estos temas.

3.3.¿La estructuración de los contenidos ha facilitado su apropiación?

- En todo de acuerdo. La estructuración es óptima.
- Parcialmente de acuerdo, hay aspectos perfectibles.
- Para nada de acuerdo. Podrían reestructurarse.

3.4.¿En qué medida considera que los fundamentos desarrollados en esta materia han facilitado su desempeño profesional futuro?

- Mucho, los contenidos me ayudaron a posicionarme profesionalmente en los temas de estudio.
- Poco. Los contenidos de la materia me ayudan parcialmente en mi desempeño profesional.
- Nada. Son contenidos muy teóricos, que poco podré aplicar profesionalmente.

4. Metodología

En los casos que corresponda, utilice la escala de 7 puntos para expresar su grado de coincidencia con la afirmación planteada (donde 1 significa que está totalmente en desacuerdo y 7 que está totalmente de acuerdo).

4.1.Ha sido adecuada la distribución de secciones, contenidos y actividades.

- 1 2 3 4 5 6 7

4.2.Los recursos pedagógicos utilizados en el aula permitieron la asimilación del material de estudio

- 1 2 3 4 5 6 7

4.3.Las tareas y actividades propuestas en la materia ayudaron a la asimilación e integración de los contenidos de estudio.

- 1 2 3 4 5 6 7

4.4.Las tareas y actividades propuestas en la materia ayudaron a la aplicación práctica de los contenidos de estudio.

- 1 2 3 4 5 6 7

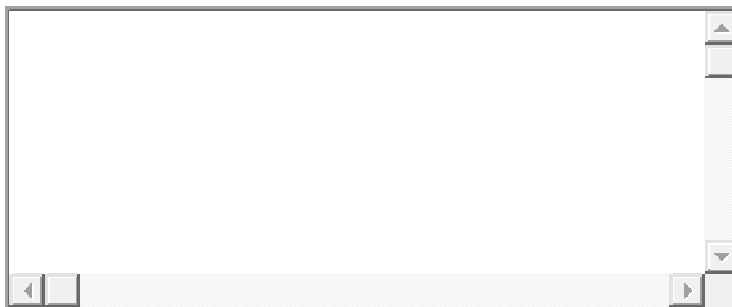
4.5.¿Las consignas de cada actividad han sido claramente formuladas y comunicadas?

- Sí, las consignas fueron claras y precisas.
- En forma parcial. Algunas consignas presentaron problemas de interpretación.
- No. Las consignas no están correctamente formuladas.

4.6.¿Las devoluciones del profesor han sido significativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

- Completamente. Las devoluciones del profesor han sido significativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En forma parcial. Algunas de las devoluciones no aportaron significativamente al proceso.
- No. Las devoluciones fueron incompletas.

4.7.Por favor justifique brevemente su respuesta.



4.8.¿Las actividades diseñadas permitieron un buen intercambio entre alumnos?

- Mucho, hubo fluido intercambio entre alumnos.
- Poco, las actividades dieron limitado espacio al intercambio.
- Nada, las actividades no dieron lugar al intercambio entre alumnos.

4.9.¿Las actividades diseñadas dieron lugar a instancias de trabajo colaborativo?

- Mucho, la materia se enriqueció del trabajo colaborativo con mis compañeros.
- Poco, las actividades generaron pocos espacios de trabajo colaborativo.
- Nada, no hubo trabajo colaborativo en la materia.

5. El/los profesor/es a cargo de la materia

5.1.¿Ha mantenido una buena comunicación con los participantes?

- Efectivamente. La comunicación ha sido excelente.
- Parcialmente. Hubo algunas interferencias, aunque en líneas generales ha sido buena.
- Para nada. La comunicación fue deficiente.

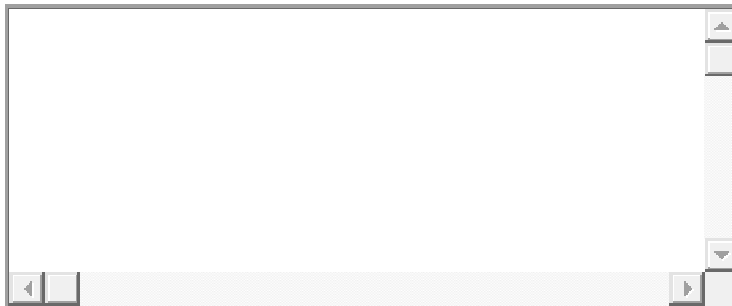
5.2.¿Ha resuelto satisfactoriamente las dudas y conflictos?

- Siempre. La respuesta fue en todos los casos satisfactoria.
- A veces. Han quedado algunas dudas sin aclarar o conflictos irresueltos.
- En ningún momento. No resolvió dudas ni conflictos, persistiendo éstos.

5.3.¿Ha sido accesible y estuvo dispuesto a ayudar?

- En todo momento.
- Se mostró dispuesto, pero la ayuda no se concretó.
- No estuvo accesible ni dispuesto.

5.4.Si desea agregar alguna observación, puede hacerlo aquí



6. Profesora encargada de cohorte

6.1.¿Ha sido accesible y estuvo dispuesta a ayudar?

- En todas las ocasiones.
- Parcialmente.
- No. No he podido comunicarme con ella.

6.2.¿Ha resuelto satisfactoriamente las consultas que le fueron formuladas?

- En todos los casos.
- En ciertas ocasiones.
- No. Las consultas quedaron irresueltas.

7. Campus virtual - funcionamiento técnico del sistema

Utilice la escala de 7 puntos para expresar su grado de satisfacción (1 significa que está muy insatisfecho y 7 que está muy satisfecho).

7.1.Facilidad para navegar y encontrar los materiales y actividades deseados.

- 1 2 3 4 5 6 7

7.2.Disponibilidad de acceso al pedido de ayuda ante inconvenientes técnicos.

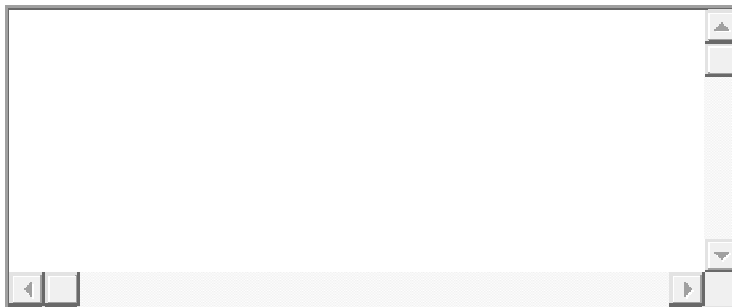
- 1 2 3 4 5 6 7

7.3.Soporte y seguimiento de consultas técnicas.

- 1 2 3 4 5 6 7

8. Experiencia global

8.1.Si lo desea, puede contarnos brevemente su experiencia en esta asignatura.



ANEXO 3. Transcripción de los datos recolectados