

ñ



UNIVERSIDAD
AUSTRAL

ESCUELA
DE EDUCACIÓN

**VÍNCULO PEDAGÓGICO Y COMPROMISO ACADÉMICO
EN LA UNIVERSIDAD**

ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Autora

Esp. Mariángeles CASTRO SÁNCHEZ

Directora

Dra. Florencia Teresita DAURA

Buenos Aires, 2019.

AGRADECIMIENTOS

Al claustro docente de la MDIE, por inspirar en mí nuevas búsquedas y abrir las puertas a un diálogo fecundo y transformador.

A mi amiga y compañera de aventuras académicas, María Cecilia Beccaria, por compartir el día a día de este proyecto, enriqueciéndolo con su mirada y potenciando mi trabajo.

A nuestra directora, Florencia Daura, por su calidez, su cercanía y su gusto por el detalle; sus sabias reconducciones y su justa exigencia. Y por animarnos siempre a más.

A mi familia, fundamento e impulso de todo despliegue posible.

A Dios. Y a la vida.

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	37
2.1. Breve análisis de la deserción en el nivel superior	37
2.2. Deserción y retención	40
2.3. El <i>engagement</i> : ¿involucramiento, implicación o compromiso?	43
2.4. El compromiso académico	45
2.4.1. Aportaciones desde la teoría del <i>engagement</i>	47
2.4.1.1. Dimensiones del <i>engagement</i>	50
2.5. Modelo conceptual de Vincent Tinto sobre la persistencia universitaria	52
2.6. Presencia docente	55
2.7. Estilos de compromiso académico	57
2.8. Persistencia del estudiante universitario	59
Capítulo 3. Educación, tecnologías y vínculo pedagógico	63
3.1. Tecnologías educativas, entre cuadernos y pantallas	64
3.1.1. Nuevas tecnologías, nuevas pedagogías	65
3.1.2. Tecnologías con sentido	67
3.2. Universidad y evolución de estructuras organizacionales	70
3.2.1. Las TIC van a la universidad	72
3.2.2. Perfil de los agentes	75
3.3. Vínculos en el ciberespacio	79

3.3.1. El ciber-otro y la telepresencia	81
3.3.2. Un enfoque crítico	82
3.4. Lo virtual es real	83
3.4.1. Nuevas mediaciones	84
3.4.2. Perspectiva relacional	87
3.5. Tendencias TIC	89
3.5.1. Educación a distancia y educación en línea	93
Capítulo 4. La presencia social en la experiencia educativa	97
4.1. El modelo <i>Community of Inquiry</i> (CoI)	97
4.2. El elemento “presencia social” en el modelo CoI	100
4.3. La categoría “dimensión afectiva”	100
4.3.1. La educación afectiva y emocional	101
4.3.2. La inteligencia interpersonal	102
4.3.3. La inteligencia emocional	103
4.3.4. El desarrollo de competencias emocionales	105
4.3.4.1. El concepto de competencia	105
4.3.4.2. Competencias específicas y genéricas	106
4.3.4.3. Competencias emocionales, déficit de las universidades	107
4.4. La categoría “comunicación abierta”	109
4.4.1. Distancia transaccional	112
4.4.2. El diálogo pedagógico	113
4.4.3. Tipos de diálogo	114
4.5. La categoría “cohesión de grupo”	116
4.5.1. Creación de comunidad	116
4.5.2. Comunidades <i>on</i> y <i>offline</i>	118
Segunda parte. Diseño metodológico	122
Capítulo 5. Diseño de la investigación	123
5.1. Objetivos de la investigación	123
5.2. El método	124
5.2.1. La teoría fundamentada	126
5.3. Población y muestra	127
5.3.1. Submuestra A	128
5.3.2. Submuestra B	129

5.4. Las técnicas o instrumentos de recolección de datos	131
5.4.1. El grupo focal o de discusión	131
5.4.2. Cuestionario	132
Capítulo 6. Resultados de la aplicación de los instrumentos. Análisis y discusión	134
6.1. Análisis de los grupos focales	136
6.1.1. Dimensión afectiva	136
6.1.2. Comunicación abierta	141
6.1.3. Cohesión de grupo	145
6.2. Análisis de los cuestionarios	150
6.2.1. Dimensión afectiva	151
6.2.2. Comunicación abierta	154
6.2.3. Cohesión de grupo	158
6.3. Triangulación múltiple	162
6.3.1. Triangulación intramétodo	163
6.3.1.1. Vínculo profesor- estudiante	167
6.3.1.2. Presencia/cercanía docente	169
6.3.1.3. Diálogo	171
6.3.1.4. Confianza	174
6.3.1.5. Compromiso	183
6.4. Categorización resultante y categoría central	184
Conclusiones	188
Referencias bibliográficas	195
Anexos	207
Anexo 1. Protocolo y guion de grupos focales	208
Anexo 2. Protocolo y posiciones de cuestionarios	210
Anexos 3. Transcripción de los datos recolectados	216

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

APA	<i>American Psychological Association</i>
CAQDAS	Computer-Aided Qualitative Data Analysis
CEDeFoP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CoI	<i>Community of Inquiry</i>
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
DP	Documento primario
EaD	Educación a distancia
ECA	Espiral del compromiso activo
Eel	Educación en línea
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
ESI	<i>Emotional Social Intelligence</i>
EVEA	Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje
GF	Grupo focal
HEFCE	<i>Higher Education Funding Council for England</i>
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MOOC	<i>Massive Online Open Courses</i>
NSSE	<i>National Survey of Student Engagement</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PC	<i>Personal computer</i>
PLE	<i>Personal Learning Environment</i>
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

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	46
Tabla N° 3	Dimensiones del compromiso académico	47
Tabla N° 4	Etapas del modelo de Tinto	53
Tabla N° 5	Comparativo de modelos: tradicional vs. TIC	68
Tabla N° 6	Características del cambio de paradigma en la educación superior	72
Tabla N° 7	Entornos de la actividad humana	81
Tabla N° 8	Comparación entre EaD y EeL	95
Tabla N° 9	Características de los tres tipos de elementos descriptos en el modelo CoI	98
Tabla N° 10	Elementos del concepto de comunidad	117
Tabla N° 11	Sinopsis de autores y categorizaciones incluidas en el marco teórico	121
Tabla N° 12	Detalle de la submuestra A	129
Tabla N° 13	Detalle de la submuestra B	130
Tabla N° 14	Codificación axial a partir de los grupos focales	149
Tabla N° 15	Codificación axial a partir del análisis de los cuestionarios	162
Tabla N° 16	Codificación axial unificada (grupos focales y cuestionarios)	164
Tabla N° 17	Codificación selectiva	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1	Modelo tipológico de estilos de compromiso	58
Figura N° 2	Capacidades y habilidades requeridas en la población activa	75
Figura N° 3	Tendencias TIC en educación	92
Figura N° 4	Características de una intervención educativa en línea (IEL)	95
Figura N° 5	Modelo CoI (<i>Community of Inquiry</i>)	98
Figura N° 6	Tipos de diálogo	115
Figura N° 7	Codificación axial de la “dimensión afectiva” en grupos focales	141
Figura N° 8	Codificación axial de la “comunicación abierta” en grupos focales	144
Figura N° 9	Codificación axial de la “cohesión de grupo” en grupos focales	149
Figura N° 10	Codificación axial de la categoría “dimensión afectiva” en cuestionarios	153
Figura N° 11	Codificación axial de la categoría “comunicación abierta” en cuestionarios	158
Figura N° 12	Codificación axial de la categoría “cohesión de grupo” en cuestionarios	161
Figura N° 13	Vínculo profesor-estudiante	169
Figura N° 14	Presencia/cercanía docente	170
Figura N° 15	Predisposición – Disponibilidad	171
Figura N° 16	Diálogo – Presencia dialógica – Escucha	172
Figura N° 17	Empatía	174
Figura N° 18	Confianza	177
Figura N° 19	Exigencia	179
Figura N° 20	Motivación	180
Figura N° 21	Tipología de la “confianza”	182
Figura N° 22	Compromiso	183
Figura N° 23	Condicionantes del compromiso	184
Figura N° 24	Codificación selectiva. Proceso del compromiso activo	185
Figura N° 25	Codificación selectiva. Componentes del compromiso activo	185
Figura N° 26	Espiral del compromiso activo	186

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

Educación, 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 María Cecilia Beccaria (2019).

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 irreplicable 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, 2012). 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, 2012).

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, 2015; 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 María Cecilia Beccaria (2019).

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 (2015), 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”, “abarcarse, 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.

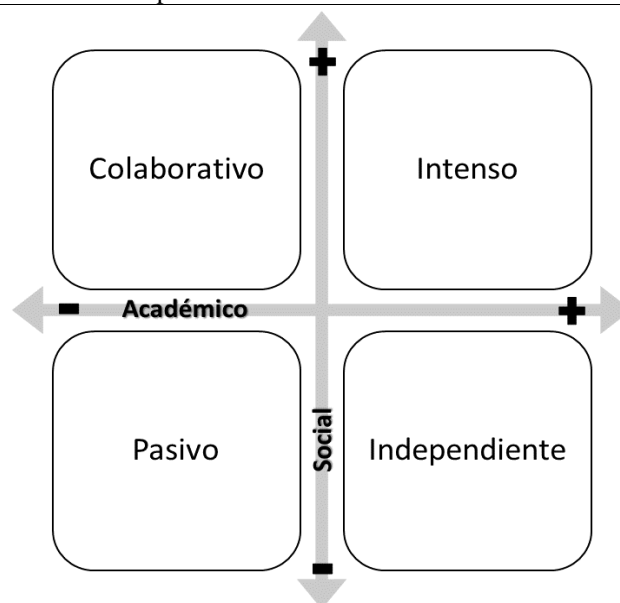
De acuerdo al autor, el compromiso del estudiante se puede caracterizar como "intenso", "colaborativo", "independiente" o "pasivo", cuadrantes determinados por la intersección de dos ejes: social y académico.

- 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

Educación, tecnologías y vínculo pedagógico

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, del 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.

Movidos por este propósito y conscientes del impacto de las tecnologías en la educación en todos sus niveles y de la constatación de que las formas de relación de personas y organizaciones están mutando a ritmo vertiginoso, presentaremos en este tercer capítulo ciertos contenidos diferenciados, que enlazan con la especificidad del diseño de la investigación propuesto y el posterior análisis realizado.

⁷ Capítulo desarrollado por Mariángeles Castro Sánchez.

⁸ Párrafos introductorios redactados en coautoría con María Cecilia Beccaria (2019).

3.1. Tecnologías educativas, entre cuadernos y pantallas

Las tecnologías van creando, de manera progresiva, un nuevo ambiente humano. Tanto es así que las sociedades experimentan el cambio independientemente del sentido en el que las tecnologías se utilicen (Sancho, 1997). Sin darnos cuenta, nuestro entorno va mutando. La concepción tradicional del saber científico como algo neutral, junto con la distinción clásica entre teoría y praxis, han contribuido -en palabras de Sancho (1997)- a fomentar una versión “débil” de la tecnología. Esta caracterización como ciencia aplicada libera a la actividad científica de toda responsabilidad relacionada con los productos tecnológicos derivados.

Lo cierto es que los artefactos que denominamos tecnologías “son el resultado de una lógica de producción, investigación y desarrollo que ya ha comenzado a configurar nuestro entorno antes de su utilización” (Sancho, 1997, p. 36). Las computadoras no se reducen al significado instrumental que habitualmente se les atribuye (Liguori, 1995). Por supuesto que la socialización de una nueva herramienta tiene un efecto mediador y que el sentido de su utilización puede remarcar tanto aspectos positivos como negativos. Pero la idea de tecnología como utilización de un artefacto engloba una visión superficial del problema. Por el contrario, una visión “fuerte” integra todas las formas de hacer, las decisiones y actuaciones “que impliquen transformaciones en el entorno humano, sean de carácter artefactual (aparatos), simbólico, organizativo o biotecnológico” (Sancho, 1997, p. 36).

La tendencia débil se refiere a la tecnología educativa como aparatología. En todos los casos, propone un escenario simplificado y reduccionista para representar la problemática. Como campo específico de investigación y desarrollo, la tecnología educativa ha estado unida a una visión positivista, simplista y efectista de la enseñanza y el aprendizaje (Sancho, 1997).

Desde esta perspectiva de la tecnología educativa, se patentiza una parcialización del objeto de estudio, puesto que la mayoría de las investigaciones se han centrado en los medios: el audio, el cine, el vídeo, la televisión, la computadora, las redes informáticas, sin tener en cuenta los contextos de utilización. Como si la incorporación de tecnologías a la educación fuera por sí misma determinante de la mejora del sistema y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Liguori, 1995). Sabemos, además, que la interconexión entre los soportes de la información y las prácticas docentes tiene larga data; tanto, que el

desarrollo y generalización de la imprenta, por ejemplo, es considerado un condicionante del surgimiento de la escuela moderna (McClintock, 1993, en Sancho, 1997).

Es claro que la escritura, los libros y el conjunto de recursos y técnicas utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje no son objetos que siempre han estado ahí, aunque las hayamos naturalizado al punto de no visualizarlas. Diversos medios, como la radio, la televisión, el video y la tecnología digital, generaron un discurso exitista respecto de una inminente transformación de las prácticas educativas. Sin embargo, nos encontramos hoy con que “los límites más duros para las blandas tecnologías de la información son la propia organización espacial y organizativa de los centros de enseñanza” (Sancho, 1997). Porque cada nueva propuesta pedagógica, cada nuevo medio, material, currículum, pasa por un proceso de resituación contextual. No parte de cero, no llega a un espacio vacío, sino que se instala en un contexto creado, fruto de las sucesivas interacciones de personas, situaciones, decisiones y prácticas (Liguori, 1995; Sancho, 1997).

3.1.1. Nuevas tecnologías, nuevas pedagogías

Llegados a este punto, la sociedad del conocimiento es un punto de referencia insoslayable. Su mención inicial nos permitirá situarnos, ponernos en contexto y disponernos al análisis de algunos elementos centrales que se integran al marco referencial de este estudio.

La noción de sociedad del conocimiento se caracteriza, según Sánchez Bursón (2008) por la capacidad comunitaria de las personas de hacer uso de la información disponible y de apropiarse de ella, a través del análisis o la reflexión crítica, con vistas a generar conocimiento. Ahora bien, este conocimiento debe estar dirigido a la promoción del desarrollo humano, tanto individual, como colectivo.

La sociedad global que integramos está signada por la inmediatez y la ingente cantidad de datos puesta al alcance del ciudadano común, así como por la fugacidad de la información circulante y la obsolescencia que se cierne sobre el universo artefactual, sostén de nuestras prácticas tecnológicas. En este marco, las referencias se difuminan y reeditan en el corto plazo. Es por ello que lo que resulta válido hoy, mañana puede ser superado por una nueva visión.

Sin embargo, también en el contexto actual el aprendizaje se ha transformado, enriquecido y potenciado. Las instituciones educativas han perdido la hegemonía en la transmisión de saberes. El recuerdo de unos hechos, principios o procedimientos

correctos -que tenemos al alcance de un enlace de Internet- ya no debiera ser el objetivo del proceso de enseñanza, sino adentrarnos en el área de la creatividad, la resolución de problemas, el análisis o la evaluación, destrezas evidentemente necesarias para desenvolvemos en una economía basada en el conocimiento.

La persona hoy no adquiere aptitudes y competencias únicamente a través de los contextos formales de enseñanza-aprendizaje, sino fundamentalmente por medio de las múltiples posibilidades ofrecidas por los entornos no formales e informales (Cabero Almenara, 2013). Esto es ampliamente reconocido, tanto que en 2012 el Consejo de Europa recomendó a los Estados miembros que establecieran sistemas de reconocimiento de los saberes adquiridos por fuera del sistema formal⁹.

Así las cosas, podemos afirmar que en la sociedad del conocimiento aprendemos movilizand o diferentes competencias, entre las cuales se destacan la búsqueda de información, su filtrado, selección y organización, así como también la generación de nueva información mediante la mezcla y remezcla de datos (Cabero Almenara, 2013). A ello se suma, la disposición para compartir producciones a través de diferentes dispositivos de la Web 2.0 y las redes sociales. Ya lo avizoraba Negroponte (1995), las nuevas tecnologías han desmaterializado, deslocalizado y globalizado la información, pasando de una cultura basada en el átomo a una cultura basada en el bit.

En suma, las nuevas tecnologías ganan terreno, impregnando de manera transversal todos los sectores de la sociedad. La Web 2.0 digitaliza los vínculos y transforma hábitos y costumbres, penetrando el ceñido entramado social. El cibernauta es el verdadero protagonista de la red, posicionándose como prosumidor, actor comunicativo de esta sociedad de la ubicuidad (Islas-Carmona, 2008). Así, la Internet ha transformado las comunicaciones, abarcando sus agentes, su contenido y su forma. También su tiempo es diferente. Las figuras de emisor y receptor han evolucionado en nuevos ambientes y los modelos que hasta ayer eran utilizados para comprender el acto comunicativo presentan hoy crecientes limitaciones en la descripción de su dinámica y complejidad.

⁹ La Recomendación del Consejo de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal reconoce esta situación y busca promover un enfoque más sistemático de la validación, que aumente la visibilidad y el valor del aprendizaje realizado al margen de la educación formal. Un objetivo clave de la Recomendación de 2012 es que los Estados miembros de la Unión Europea establezcan, antes del 2018, disposiciones para la validación de forma que todos los ciudadanos puedan ver identificado y documentado su aprendizaje no formal o informal y, si lo desean, evaluado y certificado (Cedefop, 2016). El texto completo de la Recomendación del Consejo de Europa a los Estados miembros (2012/C 398/01) sobre validación del aprendizaje no formal e informal del 20 de diciembre de 2012 está disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:ES:PDF>

Cualquier discusión sobre el potencial educativo de las nuevas tecnologías está condicionada por los supuestos asumidos respecto de cómo se produce ese *meeting of minds*, encuentro de las mentes, que está en la base del proceso pedagógico. Brunner (2000) distingue dos posiciones contrapuestas: la exposición didáctica y el intercambio intersubjetivo.

- Exposición didáctica: desde este enfoque lo que se debe aprender está previamente en la mente del profesor. El conocimiento es un cuerpo de conceptos, que puede ser observado o escuchado y que debe ser adquirido por el alumno. Es una concepción unidireccional de la comunicación pedagógica, que puede evaluarse mediante pruebas estandarizadas.
- Intercambio intersubjetivo: está asociado a avances de las ciencias cognitivas y supone que el aprendiz construye activamente una comprensión del mundo, por lo que no se presume ignorante, sino capaz de razonar y hacer sentido por sí solo y en interacción con otros. El conocimiento se entiende como un producto cultural que debe ser comprendido en un contexto y que puede ser aprendido bajo múltiples inteligencias. Este modelo es mutualista y dialéctico, supone que el aprendizaje es distribuido y por eso enfatiza más en los contextos que en la comunicación lineal, mente a mente, entre profesor y alumno.

Nuestra visión se sitúa en el intercambio intersubjetivo, remarcando la incidencia de los contextos y focalizando en el vínculo interpersonal profesor-alumno que, en diferentes situaciones, opera a modo de mediador. Este enfoque es coincidente con el planteo de Garrison, Anderson y Archer (2000), cuyo modelo desarrollaremos en el capítulo 4.

3.1.2. Tecnologías con sentido

Como ya lo pronosticaba Adell (1997, en Esteve, 2009), la digitalización de la información ha cambiado el soporte primordial del saber y con ello nuestros hábitos y costumbres con relación al conocimiento y la comunicación. Por extensión, como lo adelantamos en apartados precedentes, nuestras formas de pensar, nuestra cognición, también han sufrido variaciones. Nos encontramos ante un nuevo paradigma de proliferación de tecnologías participativas y colaborativas, y estos nuevos recursos -como era de esperar- han comenzado a operar también a nivel educativo.

No obstante, es preciso puntualizar que las decisiones sobre la tecnología deben encuadrarse en objetivos pedagógicos y supeditarse a ellos. Al mismo tiempo, las propias

metas educativas han de tener en cuenta las oportunidades que las tecnologías ofrecen: un aprendizaje concebido como “interacción entre personas, mediada por máquinas inteligentes y vehiculizada a través de las redes” (Brunner, 2000, p. 30).

La siguiente tabla sintetiza los factores salientes que definen el contraste entre modelos educativos:

Tabla N° 5

Comparativo de modelos: tradicional vs. TIC (tecnologías de la información y la comunicación)

Modelo tradicional	Modelo TIC
Secuencialidad	Hipermedialidad
Instrucción	Producción de conocimientos
Centrada en el profesor	Centrada en el alumno
Enseñanza	Aprendizaje
Recepción de materiales	Aprender a aprender
Sala de clases	Espacios en red
Educación etaria	Aprendizaje a lo largo de la vida
Estandarización	Personalización
Profesor transmisor	Profesor facilitador

Fuente: Elaboración propia, a partir de Brunner (2000).

Bates (2015), por su parte, coincide en que las nuevas tecnologías de Internet y multimedia no sólo mejoran el entorno de la enseñanza y el aprendizaje, sino que lo están cambiando. El autor se refiere a ello en términos de impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, estableciendo una relación causal, y asegura que el cambio es tan profundo como el producido a partir de la invención de la imprenta. En este sentido, la penetración que en los últimos tiempos están teniendo las nuevas tecnologías en el terreno educativo es tal que numerosos autores coinciden en que está ocurriendo lo que en su momento sucedió con la tecnología del libro de texto (Brunner, 2000; Cabero Almenara, 2013; Bates, 2015).

En concreto, las nuevas tecnologías están transformando, no sólo la forma de presentar y ofrecer la información a los estudiantes, sino también el resto de las variables inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: metodologías, escenarios de comunicación, desarrollo de estrategias, roles de profesores y alumnos, y formas de evaluación, entre otras. Resulta razonable, pues, que nuevas formas de enseñanza y aprendizaje requieran de nuevos ámbitos. De acuerdo con lo expuesto, nos encontramos hoy ante la oportunidad trascendente de transformar los espacios y los tiempos destinados a la misión más encomiable y con mayor incidencia en el desarrollo humano: la educación.

Por lo demás, somos a diario testigos de la proliferación de experiencias innovadoras que apuestan a enseñar y aprender de forma diferente, cambiando las pedagogías. Prácticas como aulas invertidas (*flipped classroom*), entornos personales de aprendizaje, cursos masivos abiertos *online* (MOOC), entre otras, son muestra de estas tendencias, que algunos autores han denominado pedagogías emergentes por ser “ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador, en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012, p. 15).

En circunstancias adecuadas, enseñar y aprender con tecnología puede tener ventajas sobre los procesos que remiten al aula tradicional. Por mencionar solo algunos de estos beneficios destacamos que:

- Los estudiantes pueden acceder a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en cualquier momento y lugar.
- La información que antes sólo se podía obtener del profesor se puede conseguir (en el momento en que se necesite) a través de Internet.
- Los materiales de aprendizaje multimedia bien diseñados pueden resultar más eficaces que los métodos de aula tradicionales. Los alumnos pueden aprender con mayor facilidad y rapidez mediante imágenes, animaciones y materiales didácticos sobre los que ejercen un mayor control e interacción.
- Las nuevas tecnologías se pueden diseñar y configurar para facilitar el aprendizaje de habilidades más elevadas, como resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico.
- La interacción con los profesores se puede estructurar y gestionar mediante comunicaciones en línea, a fin de ofrecer mayor accesibilidad y flexibilidad a todos los actores.
- La comunicación mediada por tecnología puede facilitar la enseñanza grupal, la colaboración de profesores de otras instituciones, así como el dictado de clases interdisciplinarias e internacionales.

A la par de ello, para Calderero Hernández, Aguirre Ocaña, Castellanos Sánchez, Peris Sirvent y Perochena González (2014), tales ideas pedagógicas tienen en común su aspiración por personalizar la educación. Por un lado, las TIC permiten flexibilizar los modelos educativos en beneficio de itinerarios formativos personalizados, abrir el material y los contenidos para que excedan las aulas y se instalen en el espacio propio del

intercambio interpersonal, e incluso ofrecer herramientas y servicios que posibiliten difundir velozmente la información. El proceso de enseñar y aprender tiende hacia una progresiva participación y colaboración, traduciendo el signo de la época.

Es así como este nuevo esquema brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir competencias mientras interactúan en entornos virtuales, gestionando y compartiendo conocimiento, trabajando en equipo y alternando la comunicación virtual con la presencialidad. Particularmente, reafirmamos con Tarasow (2014), que las prácticas en línea no se definen en oposición a lo presencial, que ya no son espacios opuestos, sino complementarios, y que la dicotomía presencial/distancia (sobre la que se basa la normativa actual del sistema educativo) no es tal. En la educación en línea “la tecnología es el espacio mismo, el territorio en el que se desenvuelven las acciones educativas” (Tarasow, 2014, p. 30). En la virtualidad se manifiesta, sin lugar a dudas, una presencia real de todos y cada uno de los participantes de una intervención formativa.

De acuerdo con estos planteos, y esto resulta fundamental de cara al objeto de nuestra investigación, las tecnologías están permitiendo atender a la singularidad de cada estudiante, dándole un protagonismo que le permite autorregularse, adquirir por sí mismo conocimientos, decidir los medios que emplea para documentarse y hasta autoevaluar sus aprendizajes (Fundación Telefónica, 2011). En esta lógica, son cada vez más numerosas las universidades que colaboran en la implementación de modelos emergentes de educación que den cabida a un aprendizaje más activo.

Proliferan, de igual modo, los entornos educativos que facilitan interacciones basadas en proyectos, con atención a la movilidad, la flexibilidad y el uso de múltiples dispositivos. Ello responde al convencimiento de que una combinación de métodos formales e informales puede crear un ambiente en la educación superior que favorezca la experimentación, la curiosidad y la creatividad (Johnson, Adams Becker, Estrada y Freeman, 2015), características altamente valoradas en la actualidad.

3.2. Universidad y evolución de estructuras organizacionales

En el contexto de la sociedad del conocimiento, diversos autores refieren la necesidad de adaptación de la estructura actual del sistema de educación superior a la nueva realidad. Se ha producido un crecimiento vertiginoso del número de especialidades y subdisciplinas científicas, con fenómenos paralelos de intensificación y diversificación de sus contenidos. Se adoptan modos de abordaje trans y multidisciplinarios, que producen reorganizaciones constantes y nuevos campos del saber. Martínez Nogueira y

Góngora (2000), en su informe ante CONEAU, remarcan que esta situación impacta sin dudar en la organización académica.

Bates (2015), por su parte, también alude a esta situación y nos recuerda, además, que la introducción de nuevas tecnologías va generalmente de la mano de importantes cambios en la estructuración del trabajo, que se asimilará a formas postindustriales basadas en agentes muy cualificados y flexibles, con un alto grado de autonomía y organizados en unidades operativas relativamente pequeñas. Los centros universitarios, por el contrario, se han caracterizado por adherir a estructuras y procedimientos jerárquicos, burocráticos y rígidos. En este sentido, anticipa el autor, la inclusión de nuevas tecnologías exigirá una evolución importante en las formas de organización institucionales.

En consonancia con la necesidad de cambio en las estructuras, Rivas (2012) advierte también que las universidades se están mudando de hogar, en alusión a un proceso que denomina virtualización de las universidades y que para el experto consiste en un tránsito hacia una lógica de intervención de la política educativa: tener un centro, otorgar certificaciones, mantener un control de calidad y responsabilizarse públicamente por su actuación. En términos generales, hay coincidencia en que el uso de la tecnología deberá encuadrarse en una estrategia más amplia que la de la enseñanza y el aprendizaje (Rivas, 2012; Bates, 2015).

Dada la importancia que las TIC tendrán en la Universidad del futuro, se deberá contar con una planificación estratégica que las integre de un modo eficiente en los objetivos generales y se disponga de estructuras especializadas de gestión de TIC que permitan garantizar la calidad de los servicios brindados (Fundación Telefónica, 2011). Será preciso, por tanto, trabajar decididamente para afrontar con éxito la progresión de los cambios culturales necesarios en cada organización.

Claro está, las tecnologías conducen a transformaciones estructurales en la dirección y gestión de la enseñanza. A estos desarrollos se los denomina: aprendizaje distribuido, en Estados Unidos y Canadá; aprendizaje en red, en el Reino Unido; y aprendizaje flexible, en Australia (Bates, 2015). Es decir, se presenta un doble movimiento con la inclusión de las TIC: por un lado, el enriquecimiento de las aulas actuales y, por el otro, la posibilidad de que las instituciones lleguen a nuevos grupos objetivo, como los de los estudiantes permanentes y las personas con discapacidad, por ejemplo, convirtiéndose en una potente herramienta de inclusión educativa y social.

La siguiente tabla resume las características del cambio de paradigma que transitamos en la enseñanza superior:

Tabla N° 6

Características del cambio de paradigma en la educación superior

De	A
Sociedad industrial	Sociedad de la información
Tecnología periférica	Multimedia esenciales
Enseñanza de carácter temporal	Educación permanente
Currículo fijo	Currículos flexibles y abiertos
Atención centrada en la institución	Atención centrada en el estudiante
Organización autosuficiente	Asociaciones
Atención local	Interconexión global

Fuente: Le Grew (1995, en Bates, 2015).

3.2.1. Las TIC van a la universidad

Las TIC han jugado un papel relevante en la educación superior en las últimas décadas. Desde la llegada del primera PC a una universidad han pasado ya muchos años; desde entonces, la obsolescencia planificada de los dispositivos tecnológicos no ha dejado de acompañarnos. En la actualidad, los sistemas de aprendizaje en línea, los campus virtuales, las tutorías mediadas por servicios de mensajería instantánea, son elementos comunes en las universidades. Si analizamos esta incorporación de las TIC en la educación superior como apoyo a la actividad docente, podemos observar con Uceda y Barro (2008, en Esteve, 2009) una tendencia creciente.

Las instituciones de educación superior, y entre ellas primordialmente la universidad, argumentan la inclusión de la tecnología con diferentes razones. Con Bates (2015) destacamos las siguientes:

- mejorar la calidad de los aprendizajes;
- proporcionar a los alumnos las destrezas cotidianas de la tecnología de la información que necesitarán en el trabajo y en la vida;
- ampliar el acceso a la educación y la formación;
- responder al imperativo tecnológico;
- optimizar la relación entre costos y eficacia de la enseñanza.

¿Cuáles son las ventajas comparativas detrás de la inclusión de las nuevas tecnologías? Hay acuerdo en que generan espacios de comunicación idóneos para el desarrollo de algunas de las habilidades requeridas socialmente y de las competencias propias de un nuevo tipo de alfabetización -la digital-, caracterizada como crítica, colaborativa y creativa. Esto compone un nuevo marco idóneo para la socialización y

culturización de los jóvenes (Pérez Tornero, 2008, en Esteve, 2009). Blogs, wikis, redes sociales y, en general, los nuevos medios de información y comunicación emergentes tras la Web 2.0 constituyen un contexto propicio para el desarrollo de ciertas destrezas, como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo y la autorregulación del aprendizaje, todas ellas, valoradas y requeridas para la inserción profesional en el contexto de la sociedad global.

Un informe de Fundación Telefónica (2011) plantea que se impone una renovación del sistema universitario, que deberá evolucionar de un modelo tradicional de docencia basado en clases magistrales hacia un modelo más flexible, abierto y participativo, en el que los estudiantes desempeñen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje y las enseñanzas se adapten a las demandas actuales de la sociedad. Asimismo, se destaca la necesidad de que los materiales educativos típicos incorporen las nuevas tendencias de la sociedad digital, por medio de formatos avanzados en red y de recursos para la promoción del trabajo colaborativo, el intercambio y la elaboración conjunta.

En efecto, las nuevas tecnologías tienen el potencial de ampliar el acceso de un número creciente de participantes, de aumentar la flexibilidad y mejorar la calidad de la enseñanza, mediante la consecución de unos niveles de aprendizaje más elevados. Esto se da mediante la incorporación de procesos como el análisis, la síntesis, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Bates, 2015), propios de la dinámica de las TIC, como así también el desarrollo de destrezas de búsqueda, filtrado e interpretación de información relevante para un campo de estudio específico. No obstante, para su utilización efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá otorgarse a los docentes un firme apoyo e incentivo, traducido no sólo en formación, sino también en asistencia técnica y pedagógica.

Rivas (2012) alude a diversos proyectos que están marcando camino, y exhiben el enorme potencial que se abre paso con la digitalización multimedia del aprendizaje universitario. Una de las propuestas innovadoras mencionadas por el autor es el Proyecto Sakai, que se convirtió en una referencia inevitable por el prestigio de sus fundadores, la Universidad de Stanford y el MIT. En estas instituciones se presentan módulos de cursos enteramente en línea, evaluados por profesores tutores, abiertos a alumnos de todo el mundo y con acreditación de los conocimientos alcanzados.

Como ejemplo de planificación para la inserción en el nuevo paradigma, la Universidad de Glasgow publica en su *E-learning Strategy 2013-2020* las líneas de acción que considera centrales en su gestión de los siguientes años:

- Favorecer prácticas personalizadas, a través de las TIC, que compensarán los efectos despersonalizadores de las aulas numerosas.
- Facilitar a los estudiantes un mejor acceso y una mayor interacción con los contenidos educativos a través de sus dispositivos móviles, dentro y fuera de los límites físicos del campus.
- Disponer de una amplia gama de actividades formativas en línea, promoviendo la interacción en los cursos, con vistas a aumentar la flexibilidad y potenciar las prácticas de aprendizaje.
- Proveer una infraestructura que posibilite la conectividad a alta velocidad, capacidad de almacenamiento y competencia técnica para la creación y oferta de cursos multimedia a requerimiento de los estudiantes.
- Construir un EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) robusto y a la vez flexible, que incorpore un abanico de herramientas interactivas para la enseñanza y evaluación dentro y fuera del campus físico.
- Incrementar el número de alumnos de los cursos de grado en línea, que adquieran experiencia en investigación y puedan responder a las necesidades profesionales de alto nivel de rendimiento.
- Promover la educación transnacional en línea, a través de la flexibilización de los currículos, constituyéndose en institución de referencia en ese terreno.

Por último, advertimos con Rivas (2012) que nos encontramos inmersos en un proceso de virtualización de las universidades, que tiene como ventajas:

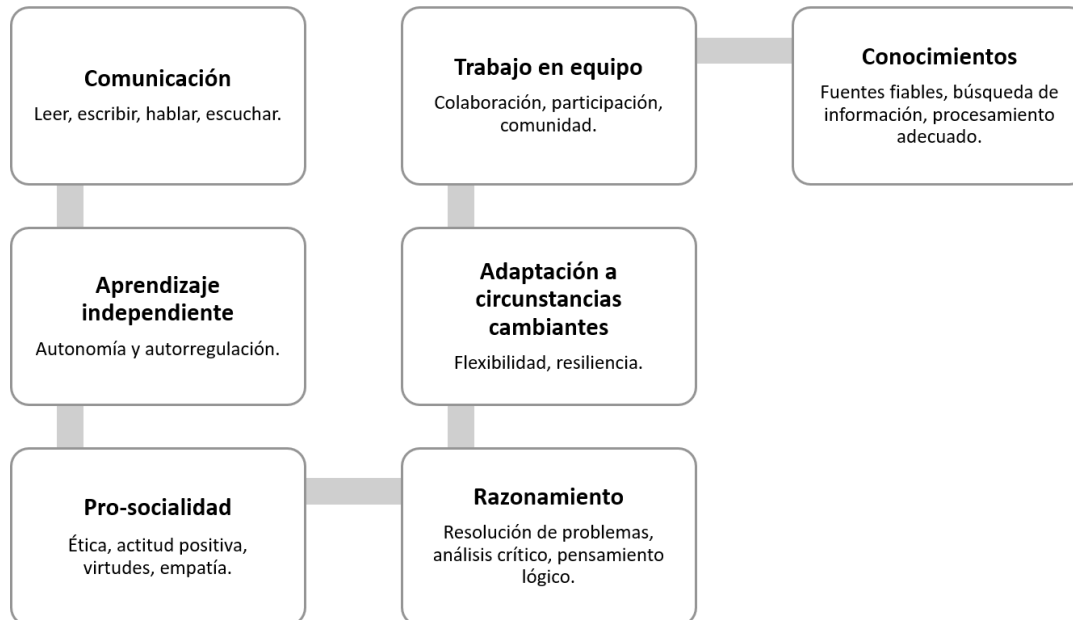
- Eliminar barreras de costos y acceso, permitiendo que personas de todo el mundo tengan contacto sistemático y certificado con universidades y docentes prestigiosos;
- Favorecer la individualización de las trayectorias formativas, dado que los alumnos pueden elegir sus horarios y formas de cursada, teniendo en cuenta sus limitaciones y prioridades (especialmente laborales);
- Crear contactos entre alumnos y docentes más allá de las fronteras locales y presenciales, facilitando la globalización y el intercambio de conocimientos entre diversas culturas y contextos;

- Obtener una retroalimentación sistemática de los alumnos que permite corregir clases, ejercicios y todo el dispositivo de formación, de acuerdo con las formas de uso y valoración que les otorguen.

3.2.2. Perfil de los agentes

Como lo adelantamos, la universidad se encuentra hoy ante el desafío de educar personas con habilidades específicas, capaces de adaptarse a los cambios, con personalidades fuertes y, a su vez, con la suficiente flexibilidad para integrarse en una sociedad inestable y en permanente transformación (Marqués, 2000, en Castellanos Sánchez, 2013). Nuevas capacidades, habilidades y destrezas deben ser reunidas por la población activa en la actualidad, que pueden resumirse en las definidas por la *Conference Board of Canada* (1991, en Bates, 2015): comunicación, aprendizaje independiente, pro-socialidad, trabajo en equipo, adaptación a circunstancias cambiantes, razonamiento y navegación en los conocimientos.

Figura N° 2
Capacidades y habilidades requeridas en la población activa



Fuente: elaboración propia a partir de Bates (2015).

Tendrán que saber acceder a la información (buscarla, bajarla) de diversas fuentes y en múltiples formatos; comunicarse directamente con docentes, colegas y otros

estudiantes; incorporar en los documentos de trabajo el material al que hayan accedido o que hayan reelaborado; compartir información, documentos o proyectos con otras personas; y acceder a datos de audio, video o texto, combinarlos, crearlos o transmitirlos, según sea necesario (Bates, 2015). Si aceptamos esto como un elemento del diseño de la enseñanza y el aprendizaje, entonces habrá que consolidar sistemas que lo apoyen, tanto para el aprendizaje formal como para el informal. Sistemas en los que los actores deben adquirir nuevas cualificaciones.

Es, asimismo, una realidad que en la actualidad una mayor proporción de jóvenes accede a la enseñanza superior. La matrícula se incrementa con alumnos provenientes de grupos de población minoritarios y de diferentes culturas, y esto exige que el profesorado se ocupe también de sortear grandes brechas en cuanto a conocimientos previos, capacidad lingüística y de comunicación, y supuestos culturales (Bates, 2015).

Al mismo tiempo, la educación apunta hoy a tener un carácter permanente a lo largo de la vida de la persona, debido a la constante presión externa para seguir siendo competitivo y estar actualizado. Es por ello que la universidad se enfrenta también a un aumento importante en la demanda por parte de personas que necesitan una formación continua para mantenerse vigentes en el mercado laboral. Las exigencias de este segmento son distintas de las de los jóvenes que el sistema de enseñanza superior ha atendido tradicionalmente.

De lo anterior se desprende que la aplicación efectiva del concepto de formación a lo largo de la vida en el ámbito universitario implicará una serie de cambios importantes en los planes de estudio programados por las universidades (Fundación Telefónica, 2011). Es aquí donde entra en escena la flexibilidad como característica que el sistema superior deberá encarar en el corto plazo, con vistas a que el propio alumno pueda configurar una propuesta formativa adaptada a sus necesidades en tiempo y contenidos. Se prevé, por tanto, que la matrícula será flexible, no sujeta a plazos temporales como hasta ahora, y que la educación no solo insistirá en la adquisición de nuevos conocimientos, sino que cada vez pondrá mayor énfasis en el desarrollo de competencias y habilidades orientadas eminentemente a la praxis en un entorno cambiante.

Por su parte, el docente contemporáneo se encuentra situado en un punto de inflexión, vivenciando la transición hacia un nuevo paradigma. Bates (2015) menciona que el perfil docente universitario básico no ha cambiado mucho en los últimos setecientos años. Y es verdad. Si un estudiante del siglo XV entrara en una clase de una universidad de hoy, probablemente reconocería el lugar en el que se encuentra.

Las habilidades pedagógicas tradicionales, la capacidad de transmitir ideas y conocimientos y de motivar a los alumnos, seguirán siendo cruciales en este entorno digital, pero abrirán paso a nuevas formas de interacción basadas en la bidireccionalidad. El docente ya no será la única fuente de conocimiento y es por esto que su rol de orientador, guía y tutor ganará espacio en este escenario, teniendo adicionalmente la responsabilidad de velar por la calidad de los contenidos, aunque no todos procedan de él.

De ahí que el primer desafío a superar por los profesores sea su adaptación a los nuevos sistemas de comunicación con los alumnos (Fundación Telefónica, 2011). Se prevé que decididamente la comunicación con el alumnado dará pasos firmes hacia la virtualización, fortaleciendo su presencia en redes sociales, blogs y otros entornos colaborativos, aunque convivirá con la presencialidad física, que seguirá ocupando un lugar de relevancia. No obstante, paulatinamente se dejará de hablar de presencialidad y no presencialidad para abordar la interacción profesor-alumno desde un enfoque más amplio.

Con Adell y Castañeda (2012) afirmamos que contrariamente a la sensación reinante respecto de que las TIC no han introducido modificaciones en las pedagogías utilizadas en las aulas, existen docentes que con sus prácticas transgreden este mandato, vencen la resistencia impuesta por el sistema y exploran nuevos caminos, indagando en vías alternativas que descubren el por qué, el para qué y el cómo aprender con TIC. Son casos puntuales y excepcionales, pero su potencial disruptivo es considerable. En este sentido, Bates (2015) remarca que el buen uso de la tecnología se debería tener como criterio primario de valoración del desempeño docente.

Tradicionalmente, para enseñar en educación superior sólo hacía falta ser experto en el contenido a enseñar, pues la función del docente se centraba en transmitir el conocimiento disciplinar, con lo que su contratación dependía en gran medida del nivel de preparación que tuviera el candidato en la disciplina. La manera en que los docentes podían actualizar sus saberes giraba alrededor de sabáticos (salidas a actualizarse cada siete o más años), la disposición de fondos para investigación, así como la participación en grupos de estudio o interés.

Lo anterior sigue siendo válido, pero no suficiente, pues los estudiantes de hoy son crecientemente nativos digitales antes que inmigrantes digitales, como lo son los docentes (Prensky, 2001, en Galvis, Pedraza y Hernández, 2010). La capacidad de aprender de los nativos digitales va más allá de la usual asimilación de contenido expuesto por el profesor,

por el autor del texto o mediante una grabación sonora o multimedial, pues han desarrollado competencias e interés por aprender mediante la exploración y la indagación en ambientes digitales. Ejemplo de ello son los juegos y simuladores donde se viven experiencias directas de aprendizaje, y los diálogos y reflexiones con otros en ambientes digitales, sea en forma sincrónica (mediante mensajería de texto y multimedia vía Internet) o asincrónica, interactuando en comunidades virtuales (Instagram, Snapchat o Twitter, entre otras). Esto hace que los docentes, además de dominar el contenido, deban también ser hábiles en el uso de tecnologías con las que puedan tomar parte activa en la era de la información en la que viven (Galvis et al., 2010) y facilitar a los estudiantes experiencias cercanas y significativas, haciendo uso de estos nuevos entornos.

Galvis et al. (2010) distinguen el trabajo “desde el lado”, en contraposición a “desde el centro” (lugar tradicional, en el que el docente toma el protagonismo del proceso). En relación con este planteo, resulta vital la puesta en marcha de aproximaciones cognitivas y sociales del aprendizaje, dando el control del proceso a los estudiantes mediante su inclusión en actividades significativas que les brinden la oportunidad de elaborar conceptos a partir de la reflexión sobre objetos de estudio relevantes. En todos los casos, se torna preciso favorecer la indagación, nutrir la curiosidad y ofrecer medios para la exploración, fomentando la escucha y el diálogo constructivo entre pares y ayudando a hallar las múltiples respuestas posibles a los interrogantes que surjan.

De lo anterior se desprende que la presión que recibe el docente para mantenerse actualizado, no sólo respecto a sus conocimientos, sino también a sus competencias y destrezas con las nuevas herramientas TIC, se acentuará. En el nuevo escenario, la globalización de los cursos universitarios implicará, adicionalmente, una mayor movilidad de los profesores, tanto física como virtual, fomentándose la colaboración entre diferentes universidades que ofrecerán cursos integrados (Fundación Telefónica, 2011). Este incremento del trabajo colaborativo requerirá nuevos estándares en los procedimientos académicos y pedagógicos, así como también nuevas soluciones y herramientas tecnológicas.

En el contexto descrito, la educación superior se enfrenta a numerosos retos, entre ellos, el de encarar una personalización de la enseñanza en un sentido amplio, mediante la integración de la dimensión ética en la formación de sus estudiantes y un abordaje holístico que rescate una base humanista menoscabada en pro de una creciente especialización (Castellanos Sánchez, 2013).

Para que el cumplimiento de este propósito pueda avizorarse en un horizonte de mediano plazo, la incorporación de las nuevas tecnologías debe planificarse desde un enfoque personalizador de la enseñanza que le confiera sentido, teniendo presente su potencial mediador de vínculos interpersonales. Porque en este terreno, como veremos, tienen también mucho que aportar.

3.3. Vínculos en el ciberespacio

“Hay acciones tecnológicas que modifican la estructura espacial y temporal de los ámbitos de interacción social, generando nuevos ámbitos para la interacción y la comunicación” (Echeverría, 1998). Las tecnologías crean entornos originales para la interacción humana, la interpersonalidad y, consecuentemente, la personalización progresiva. Porque, como sostiene Barrio Maestre (2004), cuando salimos de nosotros en la interpersonalidad nos hacemos más personas. Y, aunque el esquema espacio-temporal varíe, dando lugar a la aparición de nuevas mediaciones, la comunicación personal y social se mantiene y diversifica.

Está dicho que las teletecnologías modifican el ámbito espacial y posibilitan acciones a distancia, que no sólo se dirigen a objetos, sino que también involucran a personas. Las relaciones se construyen así en un entorno distal en el que las personas, instrumentos y objetos pueden estar físicamente alejados unos de otros (Echeverría, 1998). El avance tecnológico ha posibilitado 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).

En el entorno telemático se actúa mediante representaciones tecnológicamente producidas y es por esto que la coincidencia temporal entre los agentes, objetos e instrumentos deja de ser condición *sine qua non* para que la acción sea llevada a cabo. Las acciones asincrónicas modifican las relaciones temporales en cuyo marco tienen lugar, transformando no sólo los objetos, sino también los vínculos. Aquí la noción de tiempo claramente no se rige por los parámetros acostumbrados: en los entornos virtuales no existe el día ni la noche.

Según Echeverría (1998), las actividades que se producen componen un flujo difícilmente temporalizable: no hay inicios ni finales homogéneos, por lo que un punto en el tiempo es tan significativo como otro cualquiera. Del mismo modo, cualquier

usuario se mueve velozmente de un lado a otro de Internet, frecuentando distintos espacios de interacción de forma simultánea: cualquier lugar es tan significativo como otro. Así, “los medios de acción, percepción y comunicación colapsan la ecuación distancia-tiempo en un punto de instantaneidad” (Virilio, 1997, en Burbules y Callister, 2006, p. 284).

De lo anterior se desprende que las tecnologías modifican el marco espacio-temporal en el que se desarrollan las relaciones entre personas (Echeverría, 1998; Mayans i Planells, 2002). Cabe notar que no se trata de fenómenos sociales sin espacio, sino de fenómenos sociales que tienen lugar en un espacio no-físico. Lo que desaparece es el anclaje euclidiano, la tridimensionalidad palpable, la co-presencia corporal (Mayans i Planells, 2002), inmersa en un entramado de cruces, de nodos y flujos, de trayectorias, que deparan el encuentro con los otros.

Burbules y Callister (2006) nos recuerdan que convertir un espacio en un lugar es el fin de la arquitectura: los hay públicos, privados, textuales, educativos y también digitales. Y en este diseño se modela, intencional o inadvertidamente, las condiciones para la actividad y la interacción, para la formación y el desarrollo de comunidad, en cada entorno.

La arquitectura, por otra parte, presenta un carácter dialéctico: anticipa y dirige las actividades, pero el patrón de estas últimas también la transforma y rediseña. De este modo, las tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno, un espacio, un ciberespacio, en el cual se producen las interacciones humanas. Un contexto en el que se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión, que se retroalimenta de manera constante. Abarca emplazamientos de espacio y tiempo particulares y promueve relaciones humanas; “no como un sucedáneo de la ‘interacción real cara a cara’, sino como algo distinto, de características singulares” (Burbules y Callister, 2006, p. 19).

Echeverría (1998) identifica tres entornos en los que la actividad humana tiene lugar: el entorno natural, el urbano y el telemático, en el que es posible actuar a distancia. Engloba los dos primeros -de propiedades estructurales similares- para remarcar las diferencias con el tercero y lo resume de la siguiente forma:

Tabla N° 7

Entornos de la actividad humana

Entornos 1 y 2: natural y urbano	Entorno 3: telemático
Proximales	Distal
Recintuales (interior-frontera-exterior)	Reticular
Físico-biológicos (materiales)	Electrónico (virtual)
Presenciales	Representacional
Pentasensoriales	Bisensorial (hoy por hoy)
Unificados sensorialmente	Fragmentado sensorialmente
Con movilidad física	Con movilidad electrónica
Con velocidad de transmisión escasa	Con gran velocidad de transmisión
Analógicos	Digital
Terrestres (asentados en tierra)	Aéreo (asentado en los satélites)
Territoriales	Global
Sincrónicos	Asincrónico
Estables	Inestable

Fuente: Echeverría (1998).

3.3.1. El ciber-otro y la telepresencia

A partir de los profundos cambios dados por el advenimiento de la Internet y la masificación de las comunicaciones mediadas por TIC, Mayans i Planells (2002) presenta el concepto de teleotredad, un neologismo que define como toda manifestación de un teleotro mediada por algún tipo de intervención tecnológica, por lo que éste sería, al mismo tiempo, un ciber-otro. Aquí el lexema “ciber” indica que estamos ante una otredad que se manifiesta de forma híbrida, valiéndose de algún medio artificial, artefactual. De este modo, cualquier tipo de teleotredad se convierte en ciber-otredad, dada la mediación tecnológica que se impone para que la primera exista. Este “otro a distancia” o tele-otro debe su existencia -como vimos- a la abolición del concepto tradicional de espacio, de distancia física, producida mediante una alteración de los factores contextuales.

Del mismo modo, la teleotredad genera televínculos, que se tejen en una ceñida trama. En lo que respecta a la práctica social, la supresión del espacio euclidiano como factor necesario para los vínculos sociales conlleva la invención de un nuevo tipo de lugar y de espacio, que supone la emergencia de un nuevo contexto (Mayans i Planells, 2002). Un contexto en el que se instala una telepresencia, que el autor define como la copresencia con el teleotro, y que constituye a su juicio -y al nuestro, a los fines de esta investigación- un objeto de interés antropológico de primer orden.

Así, las interacciones que se producen en la virtualidad, en el marco de una propuesta formativa, son un claro ejemplo -utilizando la terminología de Mayans i Planells (2002)- de telepresencia: un teleotro está telepresente de manera vívida y real, construyéndose televínculos. Aún sin rostro, sin gestos ni proxemia, pues la telepresencia tiene sus propias marcas de valoración y pautas de desarrollo. En el capítulo siguiente,

profundizaremos el concepto de presencia y los diferentes tipos de presencia que coexisten en una experiencia educativa en línea.

Los vínculos sociales que se traban en el ciberespacio y los procesos socioculturales que, en él y a través de él, se llevan a cabo están caracterizados por el desapego a lo físico. Entendido centralmente como desapego al contexto espacial inmediato que contiene a los actores. Es por eso que en este tipo relaciones conceptos como el de “distancia geográfica” o “lugar euclidiano” pierden vigencia (Mayans i Planells, 2002), difuminándose lo local en un tejido de flujos de naturaleza extremadamente compleja.

En segundo término, esta liberación de la dependencia física es presentada como respectiva también de los cuerpos de los actores, que pasan a convertirse en una mera referencia más, en otro factor contextual, al igual que el espacio. Y llama a los investigadores en etnografía de la comunicación virtual a desconfiar de los anclajes físicos de cualquier tipo, recomendando abocarse al estudio de las trayectorias, los vínculos y las líneas de flujo en el espacio red.

Por primera vez en la historia disponemos masivamente de un instrumento a través del cual establecemos vínculos sociales de forma incorpórea, en espacios públicos y de forma inmediata (Mayans i Planells, 2002). Nos encontramos ante un fenómeno lingüístico y social que entraña un producto sociocultural en continua evolución. Este producto para la comunicación y la sociabilización toma elementos de los registros escritos y orales, englobándolos en una nueva dinámica que se produce a través de una “banda estrecha”. Turkle (1997, en Mayans i Planells, 2002) opone esa “banda estrecha” a la “banda ancha” en que se producen las interacciones *offline*, en las que existe una riqueza de matices gestuales, tonales, de pronunciación, proxémicos y contextuales inmensamente mayor que en las comunicaciones mediadas por TIC.

3.3.2. Un enfoque crítico

Ahora bien, se levantan voces críticas de estos nuevos modos de socialidad y generación de vínculos interpersonales. Los ordenadores no tiemblan y la red no se conmueve con los problemas y desgracias humanos, asegura Vílchez Martín (2013). Van Dijck (2016), por su parte, pone el acento en las características de esta nueva socialidad, presentando una mirada crítica del conjunto. Advierte que en el mundo *offline* suele entenderse que las personas están “bien conectadas” porque sus relaciones resultan valiosas en virtud de su condición, no de su cantidad. En el contexto de los medios sociales, en cambio, el término “amigos” ha llegado a designar tanto vínculos fuertes

como débiles, contactos íntimos como completos desconocidos. De tal modo, de la inscripción tecnológica de la socialidad *online* se desprende que la conectividad es un valor cuantificable, lo que también se conoce como principio de popularidad: cuantos más contactos tenga y establezca un individuo, más valioso resultará.

En lugar de medios sociales, sería preferible hablar de medios conectivos, puesto que las primeras visiones utópicas de la red como espacio favorecedor de la actividad social fueron desplazadas. El sentido de estas palabras fue gradualmente modificado por tecnologías automatizadas que direccionan la socialidad humana (Van Dijck, 2016). Y esto no sólo alude al desplazamiento hacia el espacio *online*, sino al hecho de que “las estructuras codificadas alteran profundamente la naturaleza de las conexiones, creaciones e interacciones humanas. Los botones que imponen las nociones de “compartir” y “seguir” como valores sociales tienen efectos sobre las prácticas culturales y disputas legales que exceden el ámbito de las propias plataformas” (Van Dijck, 2016, p. 42).

Desde una perspectiva filosófica, Han (2017) advierte que la hipercomunicación digital nos deja aturcidos, sin que ello nos haga menos solitarios. “La hipercomunicación destruye al tú y a la cercanía. Las relaciones son reemplazadas por las conexiones. La falta de distancia expulsa la cercanía” (p. 62). El autor tiene una visión desalentadora de la comunicación digital. En la analógica, tenemos por lo general un destinatario concreto, un interlocutor personal. La comunicación digital, por el contrario, propicia una comunicación expansiva y despersonalizada que no precisa “interlocutor personal, mirada ni voz” (p. 118). Sin la presencia del otro, la comunicación se degenera en un intercambio acelerado de información, que no entraña relación alguna, sólo conexiones.

3.4. Lo virtual es real

Muchas veces se ha pensado lo real como opuesto a lo virtual. Sin embargo, la experiencia *online* es bien real (Albarelo, 2013). Tanto es así que debemos cuidar doblemente los detalles, pues al carecer del contexto de conversación y de otros elementos paratextuales presentes en la comunicación cara a cara, nuestro mensaje puede ser malinterpretado. Es preciso matizar, apelando a los recursos disponibles en la virtualidad.

Echeverría (1998) remarca que no sólo los actos de habla pueden desarrollarse a distancia -sin la presencia física de los interlocutores, siempre que el emisor y el receptor estén conectados a través de una red-, sino también pueden incorporarse los gestos, que también son actos expresivos. Todo cuanto refiere al flujo de informaciones, que sean digitalizables y transmisibles a través de esas redes tecnológicas -telegráfica, telefónica,

radiofónica, televisiva, telemática- que transmiten los mensajes en tiempo real (sincrónicamente), pero también en diferido (asincrónicamente).

Hasta hace relativamente poco, Internet se basaba casi íntegramente en la escritura. Hoy, transmitir figuras, sonido y video es una actividad de rutina, así como el uso del sonido directo y las videoconferencias. No obstante, el texto sigue conservando su protagonismo como recurso primario de la interacción online (Burbules y Callister, 2006).

Lo anteriormente expuesto puede conducirnos a pensar que el tercer entorno es básicamente comunicativo o informacional. Sin embargo, este entorno permite algo más que comunicarse y transmitir informaciones a distancia: permite actuar a distancia. Ello es claro si pensamos en las redes telemáticas militares, que posibilitan disparar misiles desde el tercer entorno, o en las redes financieras que habilitan la transferencia de grandes sumas de dinero por vía electrónica (Echeverría, 1998).

Comprar, vender, pagar, leer, escribir, observar, computar, experimentar, charlar, escuchar e interpretar música, diagnosticar, operar, enseñar, aprender y participar en diversos espectáculos y acciones colectivas, todo ello a distancia, deviniendo teleacciones. Desde este punto de vista, es claro que la tecnología transforma los objetos. Con Echeverría (1998) afirmamos que los cambios suscitados por ella son más profundos, afectando al espacio mismo en donde se produce las interacciones. Si definimos la técnica y la tecnología como un sistema de acciones, es claro que un curso presencial es diferente a un curso virtual, debido a que los medios en donde uno y otro tienen lugar son estructuralmente diferentes. Lo que ha cambiado ante todo es el escenario educativo: antes era un recinto físico en el que se requería la copresencia y la simultaneidad, ahora es una red electrónica en la que la interacción se produce a distancia, por medio de representaciones e instrumentos digitales.

3.4.1. Nuevas mediaciones

Burbules y Callister (2006) afirman que los canales de interacción en sí mismos son tipos de condiciones mediadoras: la conversación cara a cara, la escritura, el teléfono, Internet. Todos ellos son formas alternativas de mediación que operan con sus propios modos de comunicar y ocultar, actuando como un marco que pone de relieve ciertos aspectos de la interacción y anula los que quedan fuera de sus límites. Sus inclusiones y exclusiones nos dicen mucho respecto del tipo de interacciones que fomentan.

En línea con lo expuesto, consideramos que la palabra “medio” resulta insuficiente si con ella estamos designando el mero canal o trayecto a través del cual se transmite algo. En educación, las tecnologías no operan como un canal, tampoco son un depósito, a manera de espacio en el que los docentes colocan información y los alumnos acceden a ella. Las tecnologías en educación son un territorio potencial de colaboración, un lugar en el que se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje (Burbules y Callister, 2006). Así, observamos que tienen la potencialidad de reunir personas que jamás podrían interactuar cara a cara, o hacerlo de un modo distinto. Las tecnologías son, en suma, un espacio social con sus notas y características particulares. Pero, detrás, enredadas, interrelacionadas, están las personas. De ahí la importancia de generar una cultura de la comunicación y no quedar limitados a estar simplemente en contacto con los otros. Es preciso pasar del contacto al vínculo, restituyendo a la persona como centro de la comunicación humana (Albarelo, 2013).

Lo cierto es que “todas las relaciones humanas son mediadas, incluso las aparentemente ‘directas’ interacciones cara a cara” (Burbules y Callister, 2006, p. 257).

Sabemos que ciertos desempeños, gestos y rituales facilitan el entendimiento y la cooperación entre los miembros de una sociedad. Tales condiciones mediadoras pueden ser más visibles, pero esto no garantiza que sean más significativas o influyentes. En este sentido, remarcamos con Burbules y Callister (2006) que es un mito pensar que las interacciones más inmediatas son siempre las más sinceras, abiertas y potentes.

Tampoco la cercanía física es reaseguro de una mejor comunicación, ni siquiera de una interacción más eficaz. Como lo afirman Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), la simple proximidad física no define a un grupo. Las personas que viajan una mañana en un mismo vagón de tren o los asistentes a un partido de fútbol no constituyen un grupo¹⁰, mientras que sí es posible constituir un grupo entre personas distantes geográficamente, siempre que interactúen efectivamente y se influyan mutuamente con apoyo de los medios tecnológicos. Claro está, es imprescindible la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes.

Entendemos que la Internet no es sólo una red, sino un espacio al que la gente acude para actuar e interactuar. Y esto determina que para muchos usuarios, los círculos virtuales sean más vitales y relevantes que otras áreas de actividad *offline* de su vida,

¹⁰ Esto es ampliamente teorizado en la Psicología Social y, en particular, en la Psicología de los grupos. Entre los principales exponentes se encuentran Kurt Lewin, creador de la Teoría del Campo, y Jacob Levy Moreno, autor del Psicodrama.

como lo indica la cantidad de tiempo que invierten en ellos. Tampoco es posible establecer divisorias tajantes entre la vida *on* y *offline*; es una simplificación exagerada “trazar una frontera nítida entre las actividades, o entre las identidades, *on* y *offline*” (Burbules y Callister, 2006, p. 273). Las fronteras son porosas y las diferentes dimensiones anidan en la unidad de la persona, aunque muchas veces no están exentas de tensiones.

Los seres humanos adoptamos una variedad de estrategias de autorrepresentación: algunas bastante literales, otras imaginarias. No obstante, Burbules y Callister (2006) remarcan que tampoco es posible trazar una línea demasiado firme entre lo literal y lo apócrifo, como si no hubiera nada de interpretativo o fantasioso en todas las interacciones -las cara a cara, inclusive-, o como si una persona no representara realmente lo que es aun cuando finge o se imposta. Más allá de estas disquisiciones psicológicas, es cierto que en el ámbito digital, claramente, uno elige qué revelar y cómo hacerlo, en un proceso de continua gestión, selección y filtrado de la propia información.

En la perspectiva expuesta, lo físico y lo virtual, considerados con relación a la experiencia de los sujetos, manifiestan la dificultad de ser analizados como mundos paralelos en los cuales se está o se deja de estar a través del procedimiento mediado por la tecnología de conectarse y desconectarse. Entre ambos mundos existe una multiplicidad de referencias afectivas y simbólicas que los imbrican más allá de que la computadora esté encendida o apagada. El espacio de integración de la operación física y emocional de conectarse no se da en la máquina, sino en el sujeto. De ahí que la mayoría de las personas no estén muy preocupadas ni se pregunten por el origen de las computadoras ni de Internet, sino que las hayan aceptado e incorporado como algo que debía llegar para expresar el sino de los tiempos que les tocó vivir (Winocur, 2013).

Por otra parte, la idea de que las personas son más auténticas o veraces en un contexto que en otro, cara a cara más que en la virtualidad, no sólo es una simplificación exagerada, sino un auténtico mito, desmentido reiteradamente por los mismos participantes cuya experiencia es la opuesta. Podemos decir que las tecnologías digitales móviles y ubicuas están desplazando de su centralidad al contacto cara a cara como forma hegemónica de comunicación entre personas. Y esto tiene, como efecto positivo, que la comunicación humana se puede liberar del tiempo empleado en el intercambio de información -que se realiza de modo más eficiente a través de estas tecnologías porque han demostrado ser mejores para conservar, recuperar y transmitir grandes volúmenes de

información, con mucha rapidez y a gran cantidad de personas- para concentrarse en la construcción del vínculo.

Es un dato de la realidad que los jóvenes no tienen necesidad de separar la vida *online* de la vida *offline*, porque en sus prácticas cotidianas ninguno de estos ámbitos existe ni funciona sin la presencia del otro (Winocur, 2013). De ahí la importancia de abordar la relación con los dispositivos tecnológicos en su carácter existencial más que en el instrumental: como escenarios, espacios o territorios y como un recurso para sostener, acercar y reinventar la presencia de los otros.

Albarello (2013) nos recomienda reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones del medio que utilizamos para comunicarnos, pero de una manera especial: poniendo a las personas en el centro de la escena. Debe existir para ello una disposición interior que nos mueva a salir de nosotros mismos, más allá de la instancia o medio de comunicación que utilicemos para establecer el contacto con el otro. La modalidad cara a cara no asegura que se establezca un encuentro interpersonal auténtico en todos los casos.

Bajo esta lógica, el autor alienta a pensar primero en el otro, pasando del contacto al vínculo (Albarello, 2013). El contenido y el medio a utilizar deberán estar alineados con esta construcción vincular, que se realiza en una cultura regida por la inmediatez y la eficiencia. Por ello, es preciso tener un particular cuidado: el contacto es la condición necesaria para que la comunicación se establezca y esta se da cuando las personas dialogan, disponiendo a encontrarse entre sí y dejando de lado las interferencias y prejuicios. Son necesarias, entonces, la capacidad de entrar en contacto, una disposición interior de apertura a la comunicación con el otro y la decisión para sostener ese vínculo de comunión más allá de los contenidos de la comunicación.

3.4.2. Perspectiva relacional

Somos conscientes de que esta tarea de trabar y fortalecer vínculos en la virtualidad resulta a todas luces incompatible con una concepción instrumental de las tecnologías. Es claro que las herramientas modifican al usuario, a veces muy concretamente, otras influyendo en su cultura y valores. Aunque tengan asignados determinados usos, su posterior evolución se torna imprevisible y pueden adquirir nuevas finalidades.

En consonancia con esto, la eficacia del vínculo profesor-alumno radica no sólo en la empatía, sino particularmente en la efectiva capacidad de comunicarse; esto es, en la habilidad de escucharse y expresar de la forma más adecuada en cada caso los propios pensamientos y sentimientos.

Nubiola (2017) destaca el valor de la escritura en esta comunicación. Porque la educación es la relación interpersonal más comunicativa que hay y aprender es la forma básica de comunicación. Y la escritura, como expresión de la propia interioridad, es un medio formidable para plasmar los intercambios. El autor advierte que intentar describir un problema de forma resumida por escrito ayuda a comprenderlo; en primer lugar, porque alivia la tensión interior intrínseca a una situación de conflicto, y, además, porque con frecuencia una buena descripción del problema contiene implícitas las vías de su posible resolución. Esto es especialmente aplicable al complejo mundo de las relaciones interpersonales. Al escribir un problema, podemos delimitarlo, empoderándonos y experimentando que ya no nos domina, sino que somos nosotros quienes, al plasmarlo sobre el papel, lo circunscribimos y lo hacemos manejable (Nubiola, 2017). En todos los casos, poner por escrito lo que pensamos nos mueve a reflexionar y a comprometernos con las personas y situaciones que abordamos.

Para Caldeiro, Fernández Laya, Rogovsky y Trech (2014) la mediación tecnológica puede ser un equalizador, en la medida en que juzga a las personas sólo por lo que escriben y no por sus apariencias físicas. Esta nivelación puede dar lugar a una comunicación más fluida e incluso profunda, facilitando la participación de diversas personalidades. Del mismo modo, cuando por distintas circunstancias los actores de una relación pedagógica se encuentran lejanos físicamente, los medios digitales pueden ser de gran utilidad y eficacia en la tarea de asesoramiento personal.

Por lo demás, la tecnología no es sólo la cosa en sí. Es la cosa y sus pautas de uso, la forma en que la pensamos y nos referimos a ella, los problemas y expectativas que genera. Jamás usamos las herramientas tecnológicas sin que ellas nos usen también; esto es: nunca aplicamos tecnología para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos (Burbules y Callister, 2006). Una plataforma virtual, por ejemplo, no opera como intermediario, sino como mediador, moldeando la performance de los actos sociales, no sólo facilitándolos (Van Dijck, 2016).

La relación de las personas con la tecnología no es, pues, unilateral o instrumental, sino bilateral e interactiva, es por eso que hablamos de una perspectiva relacional. Más aún, la propia distinción entre lo humano y lo tecnológico nunca es del todo neta. Somos modificados de un modo muy específico, cultural y psicológicamente, por las tecnologías que utilizamos. Para Sibilia (2012) los dispositivos electrónicos con los que convivimos contribuyen a una metamorfosis que abarca adaptaciones corporales y subjetivas a los nuevos ritmos y experiencias, generando maneras inéditas de ser y estar en el mundo.

Nuestros cuerpos, nuestra salud, el entorno físico en el que vivimos son también alterados. Sin embargo, la capacidad de transformación no es algo intrínseco a las tecnologías, sino a la propia relación de ésta con las personas. Bajo tal racionalidad, deberán “cambiar las prácticas y las relaciones educacionales para que una reforma educativa pueda concretarse” (Burbules y Callister, p. 23).

3.5. Tendencias TIC

A continuación, y como corolario de este capítulo, pasaremos lista de las herramientas tecnológicas disponibles, asociadas a las nuevas competencias de aprendizaje que fueron referidas en apartados anteriores, para cerrar diferenciando los conceptos de educación a distancia y educación en línea.

- **Redes de alta velocidad**

La velocidad de transmisión de las redes de comunicaciones no ha dejado de aumentar desde los comienzos de la era Internet, ni dejará de hacerlo. Es así como en el ámbito universitario, se facilitará el desarrollo de servicios de teleenseñanza, a través de los cuales el alumno podrá recibir clases en tiempo real desde su propio domicilio, con alta definición y capacidad de interacción, posibilitando la misma experiencia sensorial que si asistiera de modo físico (Fundación Telefónica, 2011). En cualquier caso, esto se prevé como complemento de la docencia tradicional y especialmente para aquellos casos en los que la presencialidad no fuera posible.

- **Ubicuidad**

El cambio tecnológico es ecológico (Postman, 1998, en Islas-Carmona, 2008), pues afecta las relaciones entre los componentes de un sistema. Bajo esta premisa, se torna decisivo que toda persona que estudie en la universidad pueda acceder a los recursos de aprendizaje disponibles sin limitaciones espaciotemporales. Con las nuevas generaciones de redes móviles y dispositivos, los agentes del ámbito universitario podrán trabajar, aprender, estudiar y enseñar cuando quieran y desde donde quieran, facilitando el acceso en tiempo real y desde cualquier sitio a todo tipo de contenidos. Se amplificará el acceso a la información y el conocimiento de modos inimaginables hasta ahora.

- **Accesibilidad**

El acceso inclusivo a la educación es uno de los grandes valores de nuestra sociedad. En línea con esta afirmación, existe una gran sensibilidad en las instituciones para la adopción de tecnologías que faciliten la integración de los colectivos en riesgo de exclusión. Las TIC se están convirtiendo en el mejor aliado de la universidad para la

creación de una oferta educativa accesible para todos, debiendo para ello estar convenientemente diseñadas.

Asimismo, permitirán eliminar las barreras geográficas a la hora de asistir a clases impartidas en diferentes partes del mundo y abrirán un importante abanico de oportunidades para la personalización de la formación.

- Redes sociales

Es previsible que las redes sociales se conviertan en uno de los elementos centrales de comunicación y difusión del conocimiento en la universidad, por encima de otros servicios más comunes en la actualidad, como el correo electrónico (Fundación Telefónica, 2011). Como vemos, su utilización en educación puede favorecer la interacción y la comunicación entre los diferentes agentes, fomentar una orientación práctica y profesional de los estudios, y ampliar los espacios y tiempos de aprendizaje (Esteve, 2009).

- Dispositivos móviles

De acuerdo con la prospección de Fundación Telefónica (2011), los actores universitarios en el 2020 serán muy dependientes de sus dispositivos móviles. Estos contarán con acceso a Internet de gran velocidad y centralizarán la comunicación a través de estos *gadgets*, que permitirán videoconferencias en alta definición.

- Materiales didácticos

La elaboración de los contenidos educativos sufrirá una profunda modificación. Los docentes deberán adaptar sus materiales a las plataformas educativas en la red. Un primer paso será la digitalización de los medios impresos a extensión pdf u otras similares. Como segundo paso, se podrán enriquecer estos materiales con contenidos complementarios en formatos diversos. El tercer paso sería potenciar el desarrollo de nuevos materiales pensando en la riqueza que ofrece la red y los nuevos dispositivos convergentes. Primará entonces la colaboración entre docentes y se abrirá la posibilidad de que los propios alumnos hagan sus aportaciones.

Se valdrán de herramientas orientadas a facilitar la elaboración de materiales en nuevos formatos digitales, tanto de forma individual como colaborativa, así como su catalogación, publicación, gestión y protección de derechos de propiedad intelectual.

- *Cloud computing*: documentos y aplicaciones en la red

La nube o *cloud computing* es el término utilizado para describir a un grupo de ordenadores en red que ponen a disposición del usuario un conjunto de infraestructuras

de aplicaciones, almacenamiento y procesamiento. Actualmente, los ejemplos más conocidos en esta área son los servicios ofrecidos por empresas como Google, Microsoft o Apple. Este sistema permite al usuario tener acceso a sus documentos, correo electrónico, agenda o imágenes desde cualquier ordenador o dispositivo con acceso a Internet. Además de almacenar la información, se ofrece la posibilidad de compartirla con otros usuarios de la red. A nivel educativo, se genera un espacio idóneo para la construcción compartida de conocimiento (Esteve, 2009). En algunos contextos, como en propuestas formativas en línea, están siendo una herramienta imprescindible para compartir materiales y recursos, y realizar de forma colaborativa trabajos y experiencias de investigación.

- PLE. *Personal Learning Environment*. Entornos personales de aprendizaje

Para Cabero Almenara (2013), la significación que están adquiriendo los PLE se basa en gran manera en la necesidad de aprendizaje permanente que se establece en esta sociedad del conocimiento y la consecuente amplificación de los contextos de formación. Como vimos, ésta deja de alcanzarse exclusivamente en entornos formales institucionales, ampliándose a los no formales e informales. En los PLE el control del aprendizaje se sitúa sobre el propio estudiante (Johnson et al., 2015) y esto facilita que sean adaptables a diferentes perfiles cognitivos y tipos de inteligencia. Emisores y productores de contenidos, retoman el control y la autorregulación de sus aprendizajes, decidiendo en alguna medida cuándo participar, en qué momento efectuar el análisis de los materiales o cómo aportar un documento y en qué formato.

- EVEA. Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

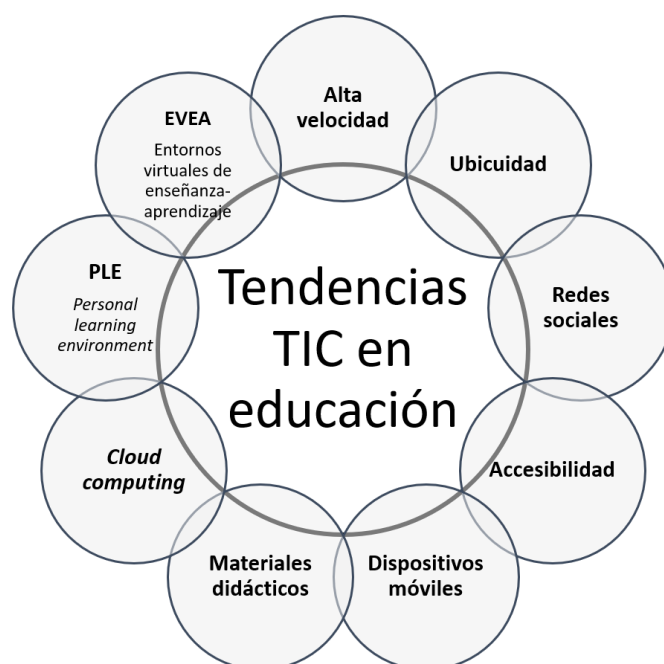
En los últimos años, la percepción del aprendizaje en línea ha ido cambiando a su favor, a medida que una gran cantidad de estudiantes y educadores adoptaron esta modalidad como una alternativa viable a algunas propuestas de aprendizaje presencial. Ciertamente, esta mayor concurrencia y aceptación tuvo su correlato en un perfeccionamiento de las prácticas. Tanto la educación en línea (*e-learning*), como los métodos de aprendizaje híbrido (*blended learning*) se encuentran en aumento en las instituciones de educación superior.

Las posibilidades que ofrecen están siendo valoradas en el contexto actual, dada su flexibilidad, facilidad de acceso e integración de elementos multimedia, entre otros motivos. Recientes desarrollos de modelos de negocio para las universidades subieron la apuesta de la innovación en estos entornos digitales (Johnson et al., 2015), que son

ampliamente considerados como campo propicio para la convergencia de nuevas ideas, servicios y productos.

Existe una demanda por parte de los estudiantes -que no puede ser desatendida- de obtener un aprendizaje más accesible. Y, en este marco, los modelos híbrido y en línea registran un avance considerable en numerosas instituciones de educación superior. Johnson et al. (2015), autores del informe de *Horizon* sobre esta temática, citan el caso de la Universidad de Central Florida, institución que llevó adelante un estudio por el que examinó modelos presenciales, híbridos y totalmente en línea y descubrió que los enfoques híbridos tenían más éxito en desagregar la clase. Los resultados puntualizaron que los estudiantes percibían que sus tutores eran más accesibles cuando los materiales de aprendizaje y los foros de discusión estaban situados en línea y que había en general una comunicación más persistente a través del uso de los entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, esta modalidad permite hacer base en las fortalezas de los alumnos, ya que algunos pueden comprender mejor el material educativo a través de la lectura de libros de texto en línea, mientras que otros pueden responder al avanzar a través de una lista de reproducción de videoconferencias y demás medios de apoyo audiovisuales.

Figura N° 3
Tendencias TIC en educación



Fuente: elaboración propia sobre Fundación Telefónica (2011).

Finalmente, advertimos con Fundación Telefónica (2011), que las plataformas de educación en línea se consolidarán como herramientas básicas que soportarán e impulsarán un nuevo modelo pedagógico, experimentando una fuerte evolución en diversas áreas. Se prevé su evolución mediante:

- experiencias basadas en telepresencia, que posibilitarán romper las barreras entre la asistencia física y la telemática;
- integración de las principales redes sociales, que se convertirán en un elemento comunicativo más dentro de la plataforma;
- soporte de modelos colaborativos de generación de contenidos, con vistas a una construcción conjunta y participativa.

Este desarrollo favorecerá, asimismo, la relación entre diferentes universidades, que podrán intervenir simultáneamente en la definición y seguimiento de cursos, con la apertura y dinamismo que el nuevo escenario propone.

3.5.1. Educación a distancia y educación en línea

Podemos conceptualizar a la Educación a Distancia (EaD) como aquella modalidad que incluye programas desarrollados en ambientes educativos que implican la separación espacial-temporal de profesores y alumnos, donde se desenvuelven y articulan los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de materiales didácticos y tecnologías de la información y la comunicación para propiciar interacciones sincrónicas y asincrónicas” (García Aretio, 1987, p. 361).

Por su parte, Bañuelos Márquez, Díaz Mata, González Bonilla, Martínez Romero, y Moreno Bonett (2007) la definen como “un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes”.

Sus rasgos diferenciadores son, pues, la separación profesor-alumno, la utilización sistemática de medios y recursos técnicos, el aprendizaje individual, el apoyo de una organización de carácter tutorial y la comunicación bidireccional (García Aretio, 1987). El autor señala que estos cinco rasgos, sacados de un conjunto de definiciones previas, se dan también en la educación convencional, y que no sería acertado considerar que el rasgo más saliente es el no contacto cara a cara, pues hay instancias de encuentro.

Los programas de EaD incluyen actividades estructuradas, planeadas e impartidas mediante videoconferencias, audioconferencias, actividades en línea, semipresenciales o una combinación de diversos recursos didácticos. Además de ampliar la oferta educativa y el acceso a la formación universitaria, democratiza la formación superior y la educación continua para que un mayor número de personas tenga acceso al conocimiento.

García Aretio (1987) afirma que los componentes de un sistema EaD están presentes e interactúan continuamente:

- los alumnos, los docentes, las formas de interacción (alumno-alumno; alumno-docente; docente-docente);
- las formas de evaluación (del aprendizaje del alumno, de la actividad docente, de la efectividad del programa);
- las formas de organización institucional (académica, administrativa, tecnológica);
- los materiales o recursos didácticos y/o tecnológicos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje (impresos, audiovisuales, digitales).

La EaD fomenta una nueva cultura del aprendizaje, en la que el alumno es el promotor de su propia actividad cognitiva con la guía y apoyo de asesores y tutores. Del mismo modo, el diseño educativo cobra particular importancia, toda vez que incorpora las particularidades del ambiente de aprendizaje del alumno y de la tecnología en uso. En este sentido, el rasgo diferencial de la EaD es la comunicación mediada entre docentes y alumnos (García Aretio, 1987).

Por su parte, la Educación en Línea (EeL) es un modelo pedagógico que se caracteriza por la generación intervenciones educativas como espacios de aprendizaje mediados por la tecnología digital, que crean ambientes propicios para el trabajo colaborativo (Caldeiro et al., 2014). Aquí desaparece la noción de distancia para ser sustituida por la de ubicuidad, facilitando no sólo el desarrollo de actividades grupales y el diálogo, sino también la creación de vínculos interpersonales entre los participantes, lo que genera un clima propicio para la colaboración, requisito para aprender. Pues el aprendizaje aquí nunca dependerá sólo de sí mismo: se produce una autonomía distinta, en la que distancia es igual a ubicuidad, e independencia a participación (Caldeiro et al., 2014). No sólo se interactúa con el contenido, sino también con otros participantes (figura N° 4).

Por otra parte, es posible que las propuestas pedagógicas difieran en sus resultados dependiendo del modo en que se articulan los vínculos entre los participantes. La

intervención docente puede, en todos los casos, favorecer la configuración de un clima propicio para el aprendizaje colaborativo.

Tabla N° 8

Comparación entre EaD (educación a distancia) y EeL (educación en línea)

EaD (educación a distancia)	EeL (educación en línea)
Separación física entre profesor y alumno	Ubicuidad
Independencia del alumno	Participación
Autonomía	Autorregulación y seguimiento docente
Interacción con materiales de enseñanza	Foco en las actividades
Soledad	Vínculos interpersonales
Autodidactia	Colaboración
Comunicación bidireccional	Interacciones multidireccionales
Apoyo de organización tutorial	Presencia social y docente

Fuente: elaboración propia.

Figura N° 4

Características de una intervención educativa en línea (IEL)



Fuente: elaboración propia para la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO, 2018).

A lo largo del presente capítulo, nos hemos adentrado en el universo de las nuevas tecnologías y las ingentes posibilidades que se ofrecen en el contexto de la educación universitaria. Hemos revisado el estado actual de situación de su inclusión en el sistema de educación superior y las perspectivas evolutivas para los próximos años. De igual modo, analizamos los profundos cambios en los roles que, docentes y alumnos, encarnarán en el nuevo escenario, profundizando aspectos relativos a la generación de vínculos interpersonales en la virtualidad. Finalmente, enumeramos algunas de las tendencias sobresalientes en el horizonte de la innovación tecnológica y diferenciamos los conceptos de educación a distancia y educación en línea.

Podemos asegurar sin hesitar que pisamos sobre terreno firme en el camino hacia una personalización de la educación en su sentido más amplio. Poniendo la tecnología al servicio de nuestros objetivos pedagógicos, como núcleo central de toda propuesta formativa.

Somos optimistas. Confiamos en que las herramientas tecnológicas traducirán el cambio pedagógico y lograrán afianzar los vínculos interpersonales, con vistas a alcanzar una educación a la medida de la dignidad del ser humano.

CAPÍTULO 4

La presencia social en la experiencia educativa¹¹

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).

¹¹ Capítulo elaborado en coautoría con María Cecilia Beccaria (2019).

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 *communicatio*: 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.

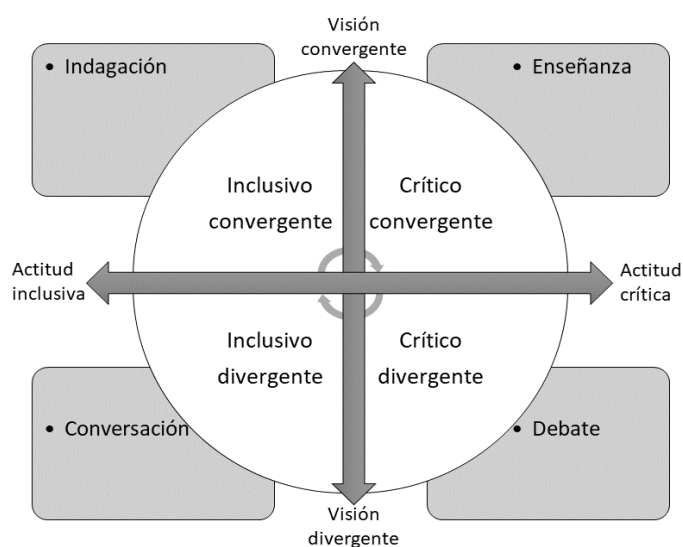
- Crítico-divergente, diálogo como debate.

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)
Zepke, Leach y Butler	2009		Motivación y agencia Compromiso transaccional Apoyos institucionales Ciudadanía activa
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 investigación¹²

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.

¹² Capítulo elaborado en coautoría con María Cecilia Beccaria (2019).

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)¹³.

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.

¹³ 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 CAQDAS¹⁴ 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

¹⁴ 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°
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	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. 208).

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. 210).

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. 208) incluimos el protocolo y el guion utilizados y en el Anexo 3 (p. 216, soporte digital) 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. 210, se detalla el protocolo y las posiciones 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 propiedades¹⁵, para luego determinar las variaciones en su rango dimensional, agrupando acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o

¹⁵ 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).

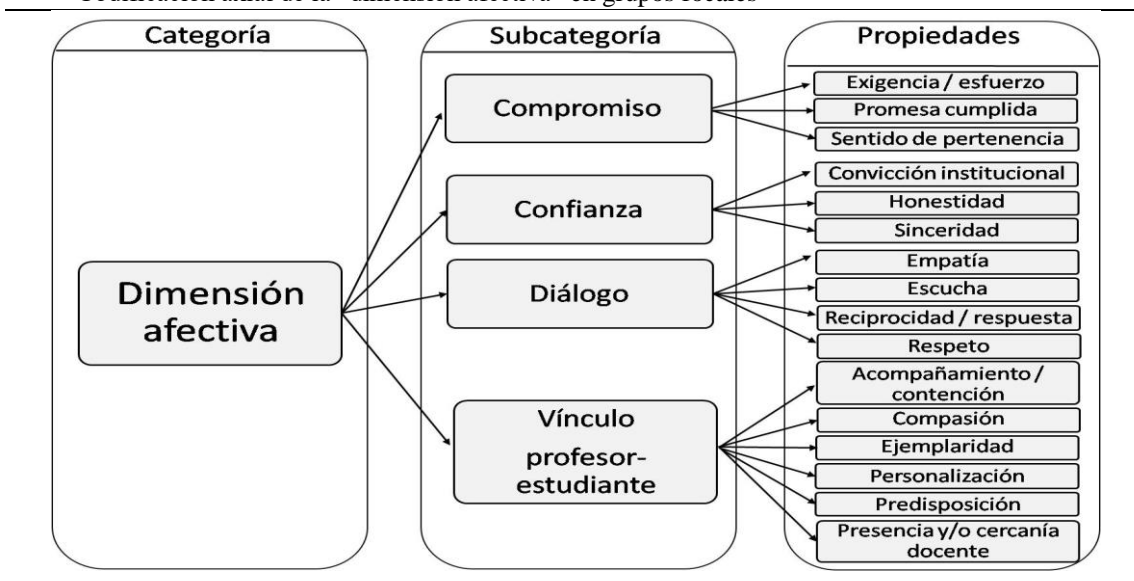
Asimismo, del análisis realizado se deduce que, si el vínculo no se acrecienta, si no hay **“diálogo”** o relaciones recíprocas, decrece el **“compromiso”** y decrece también la **“confianza”**. “(...) Porque si al principio te dicen que te van a brindar esto, esto y esto, vos confiás y después cumplen, 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” en grupos focales



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

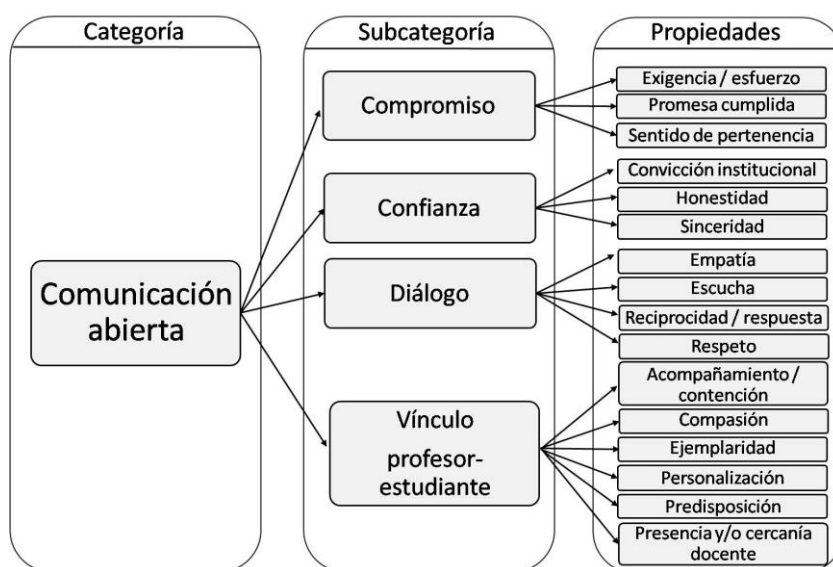
en general y en sus profesores en particular, logrando relaciones positivas, comprometidas y transformacionales, como lo muestra este código *in vivo*: “(...) un trato más personal te mueve mucho más a comprometerte” (grupo focal a cohorte 2014, septiembre de 2017).

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” en grupos focales



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

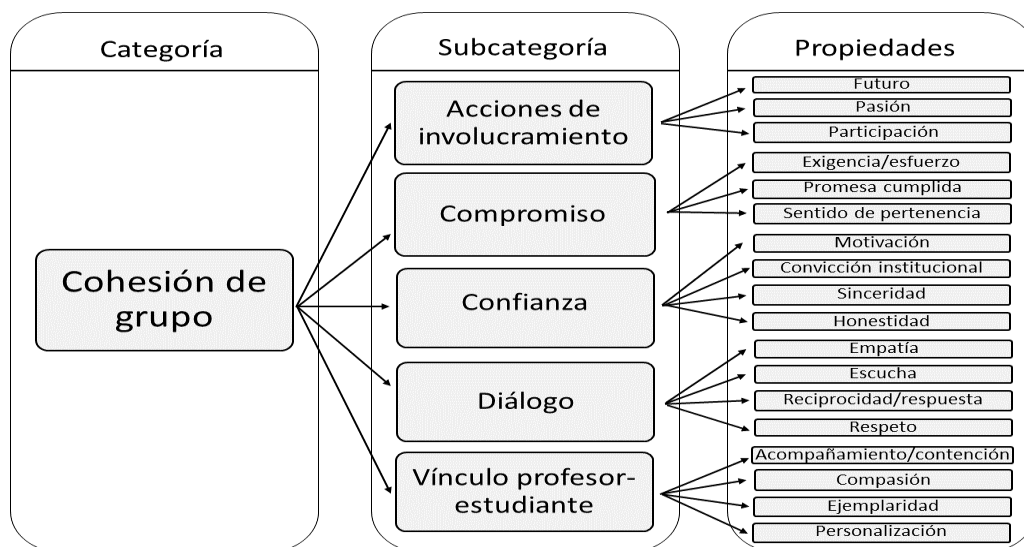
“(…) los graduados vuelven y siguen construyendo, desde varios lugares, o siendo profesores, o trabajando en administración y eso habla mucho de cómo es el compromiso que forjaron cuando eran alumnos, como que tienen una deuda, un respeto por querer volver, si vos no tuvieran eso, no volverían” (grupo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



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. Felicidades 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.

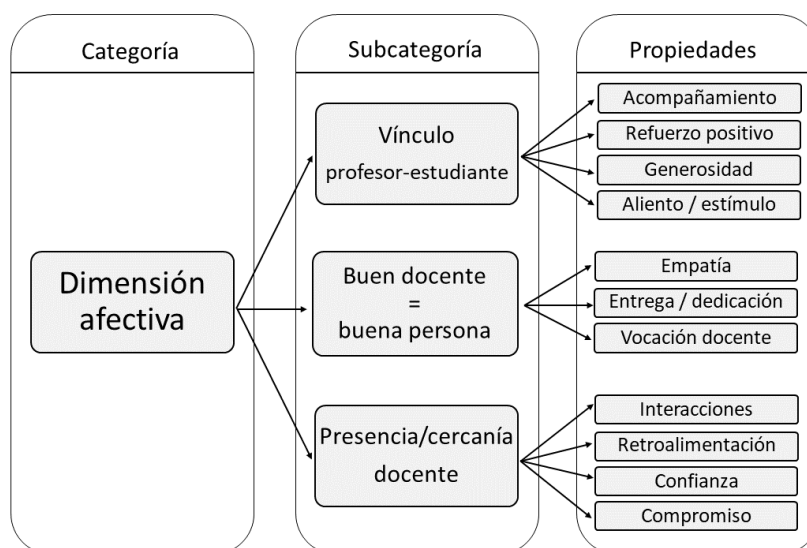
“El profesor no respondió a las consultas en los foros, ni realizó intercambios con los alumnos. Me hubiera gustado más interacción con el profesor, algún foro o charla por video donde él hable y/o exprese alguna otra opinión, el foro de debate me pareció que fue pobre” (D. P. 1).

“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” en cuestionarios



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).

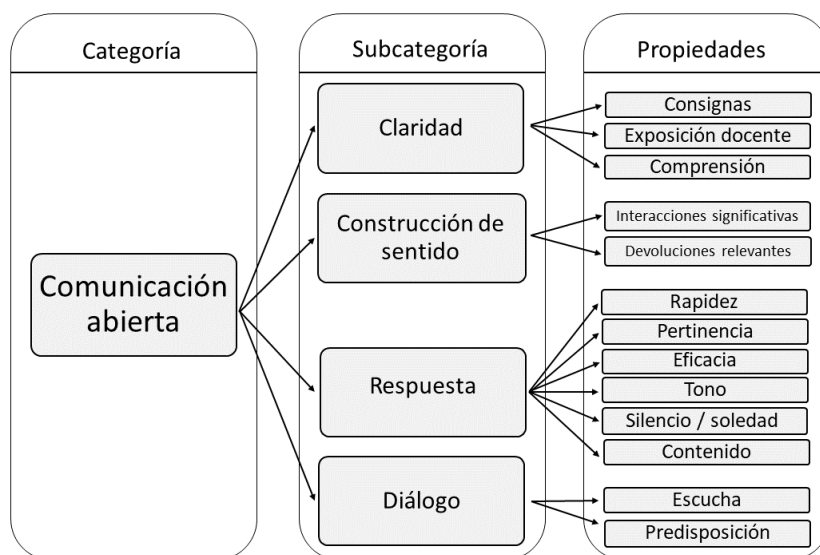
El “**diálogo**”, asimismo, se traduce en una “predisposición” por parte del docente hacia el estudiante, que lo vuelve cercano y accesible, y que pesa más que otros factores, como se desprende de los siguientes testimonios:

“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” en cuestionarios



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

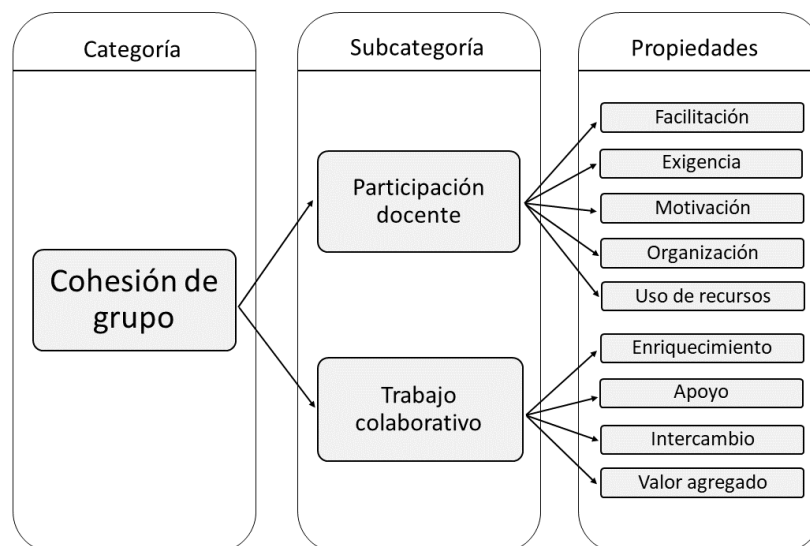
posibilidad de enriquecimiento. Así puede notarse en la siguiente expresión de uno de los alumnos: “No hubo foro de discusión ni trabajo en grupos. Todo el trabajo fue individual y sin enriquecimiento de los compañeros” (D. P. 20).

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” en cuestionarios



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 propiedades¹⁶:

¹⁶ 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.

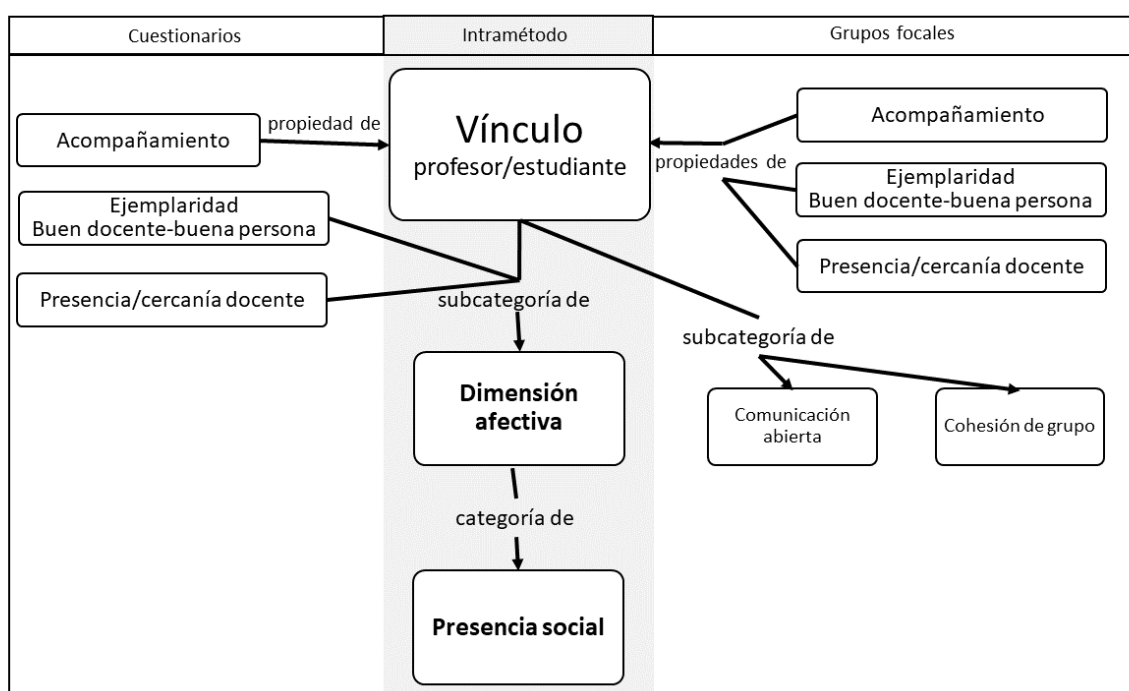
En suma, **“presencia/cercanía”**, **“diálogo”** y **“confianza”** son atributos inherentes al **“vínculo profesor-estudiante”** que favorecen el crecimiento del **“compromiso”** de los actores implicados. Hay, además, un entorno y un tiempo dispuestos para un encuentro exclusivo con el otro, percibido 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**”.

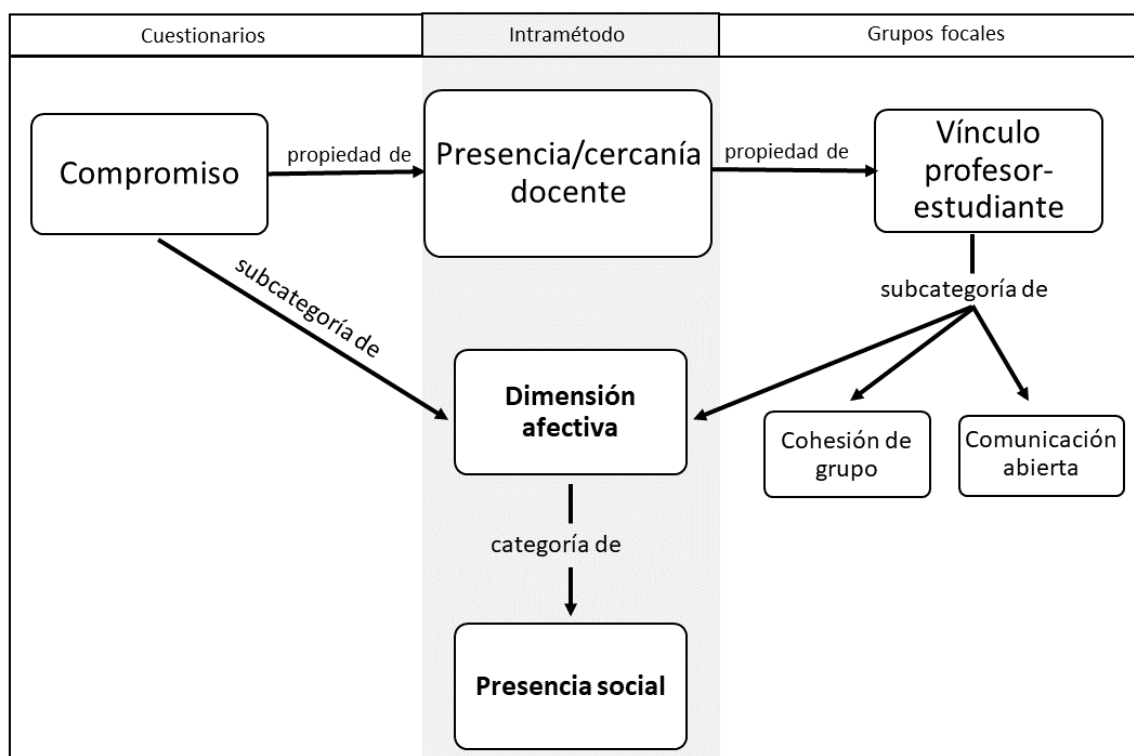
La “**presencia/cercanía docente**” refuerza la relación de “**confianza**” con el estudiante. Esto facilita el mutuo conocimiento, mediante un trato personal basado en el “**diálogo**”. Tanto la “**escucha**” como el *feedback* del profesor son vistos como una característica de valor. Que se tome el 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



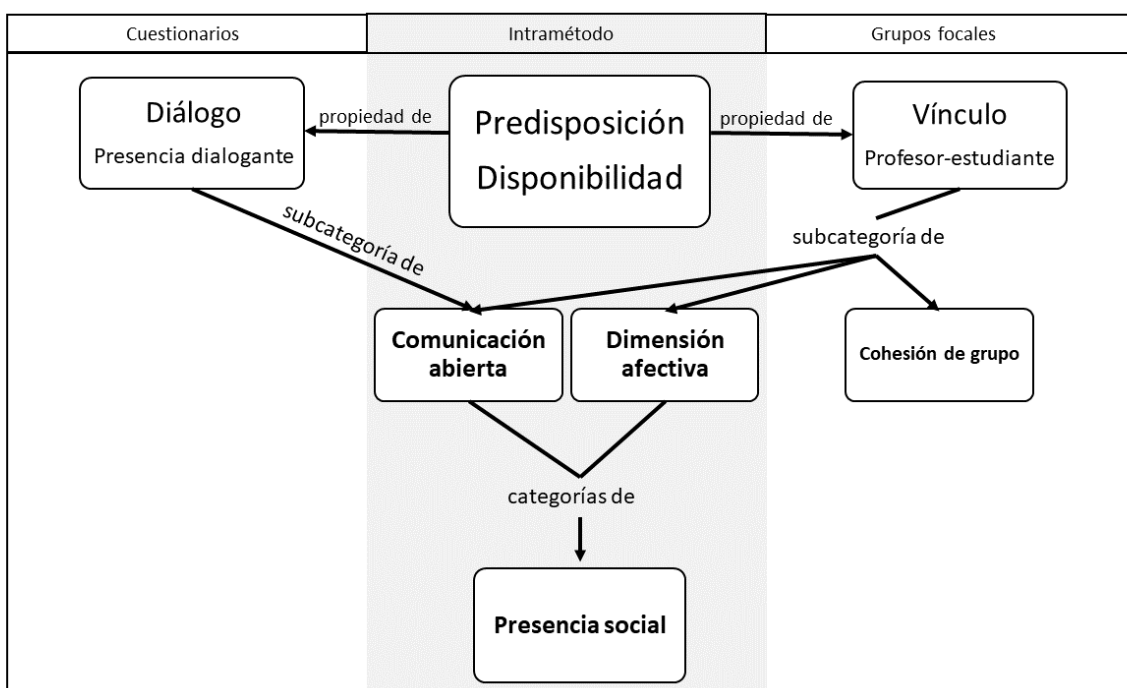
Fuente: elaboración propia.

• **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.

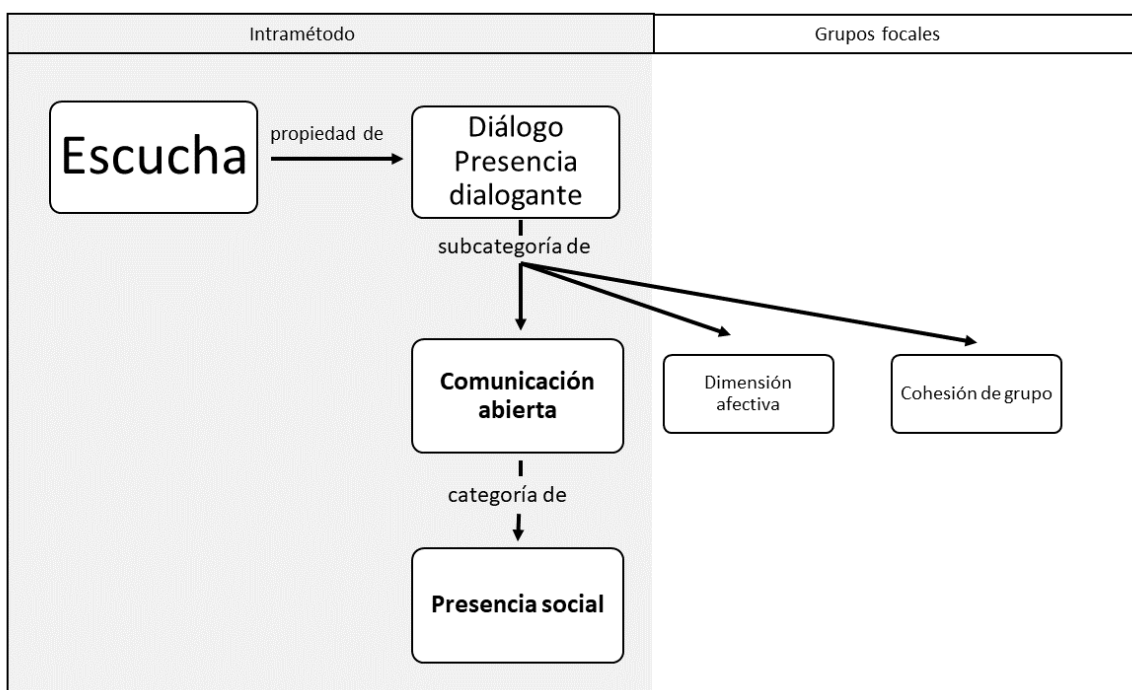
El “**diálogo**” está también estrechamente relacionado con la “**confianza**”. El alumno que se acerca a hablar demuestra una “**confianza**” inicial: confía en que habrá una “**escucha**”, un “**predisposición**” a ayudarlo. Por medio del “**diálogo**”, esta “**confianza**” puede incrementarse, favoreciendo 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

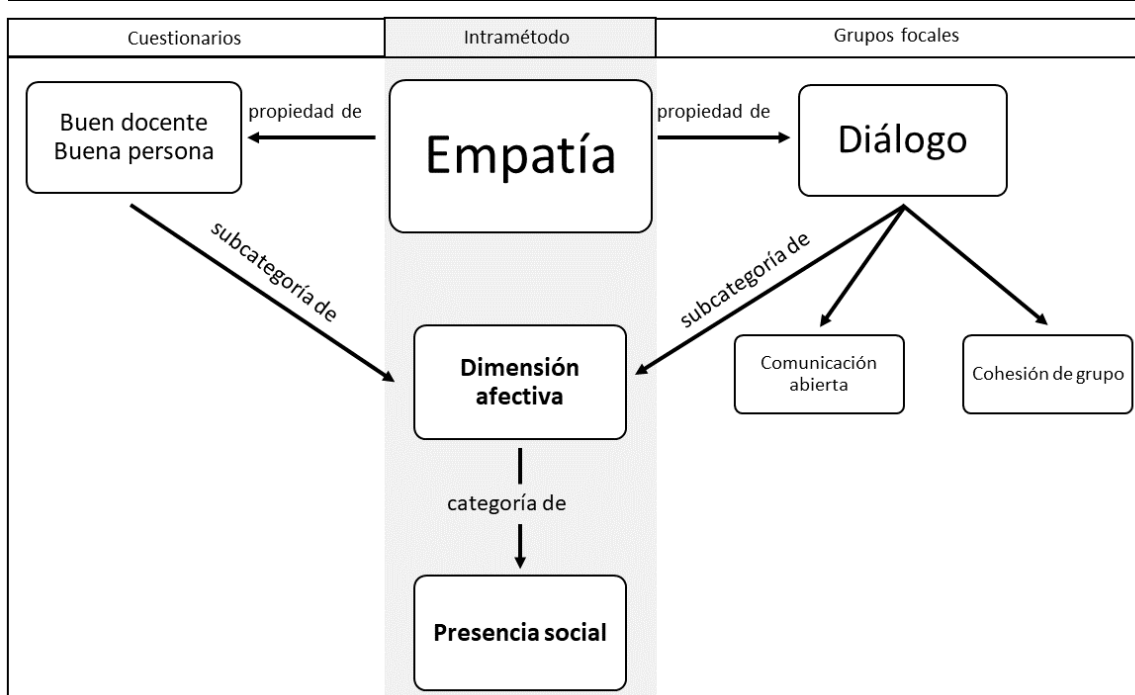
respuesta más acorde a sus necesidades. Esto es así porque media comprensión profunda de lo que le está ocurriendo.

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.

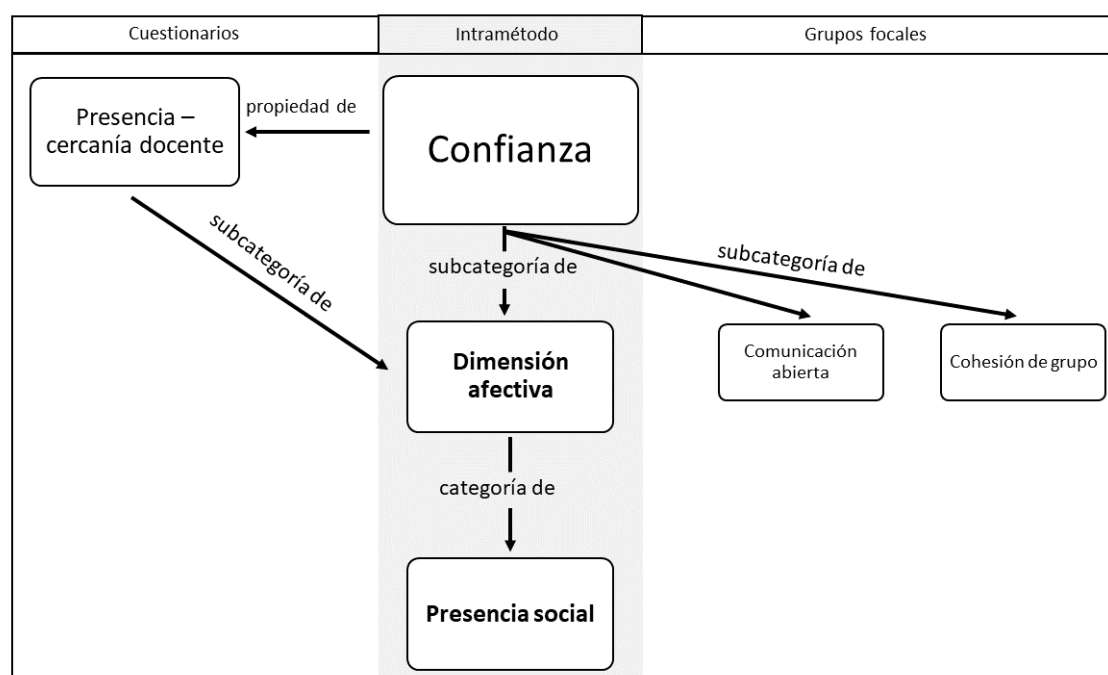
En la dirección opuesta, desde el docente, confiar es creer en el alumno. El docente cree en él y lo ayuda, confiando en que logrará resultados positivos. Le dedica su tiempo,

“**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.

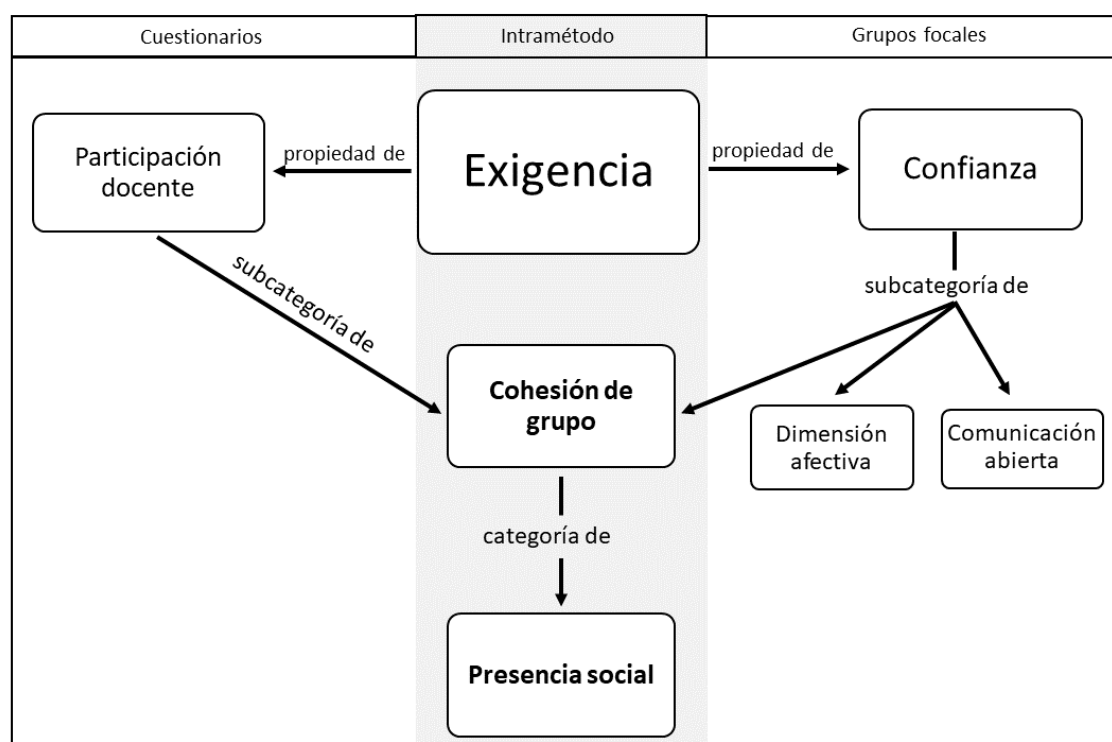
Aparece reiteradamente en los estudiantes la noción de la **“confianza”** conectada a los hábitos de estudio. La idea de que para permanecer e ir avanzando en la carrera hay que gestionar la **“exigencia”**, estudiar y esforzarse, y que al visualizar los logros parciales se produce un aumento del nivel 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



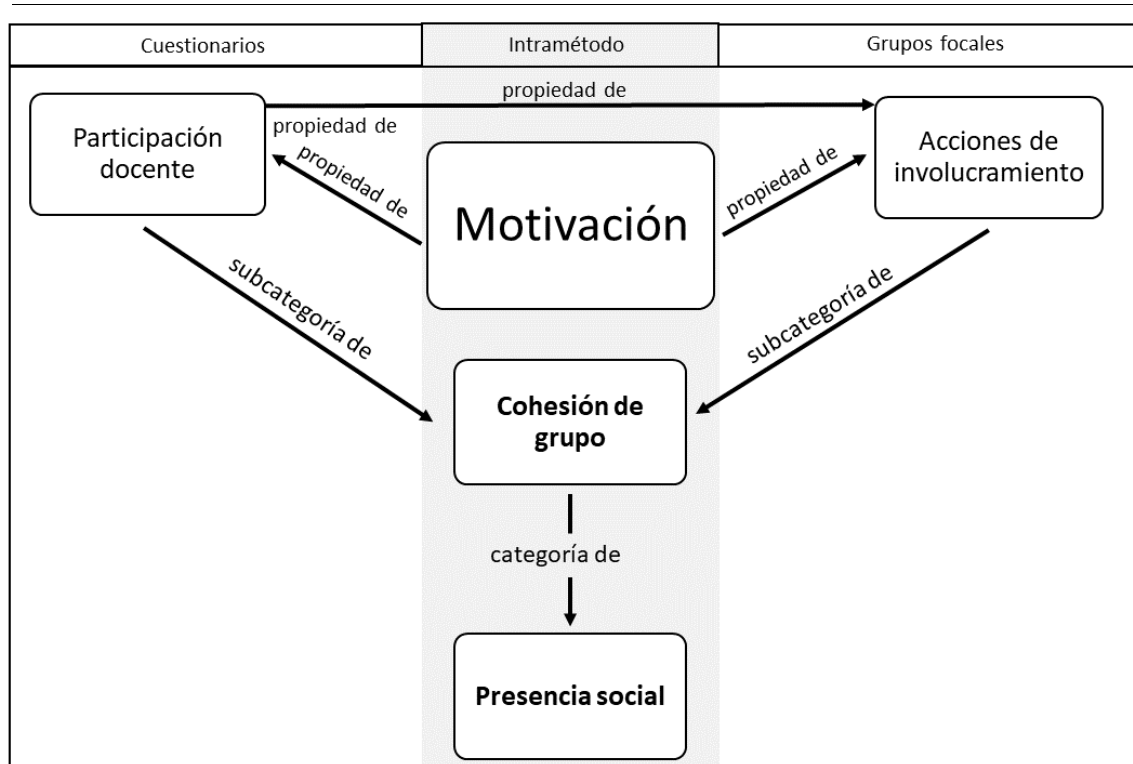
Fuente: elaboración propia.

· 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.

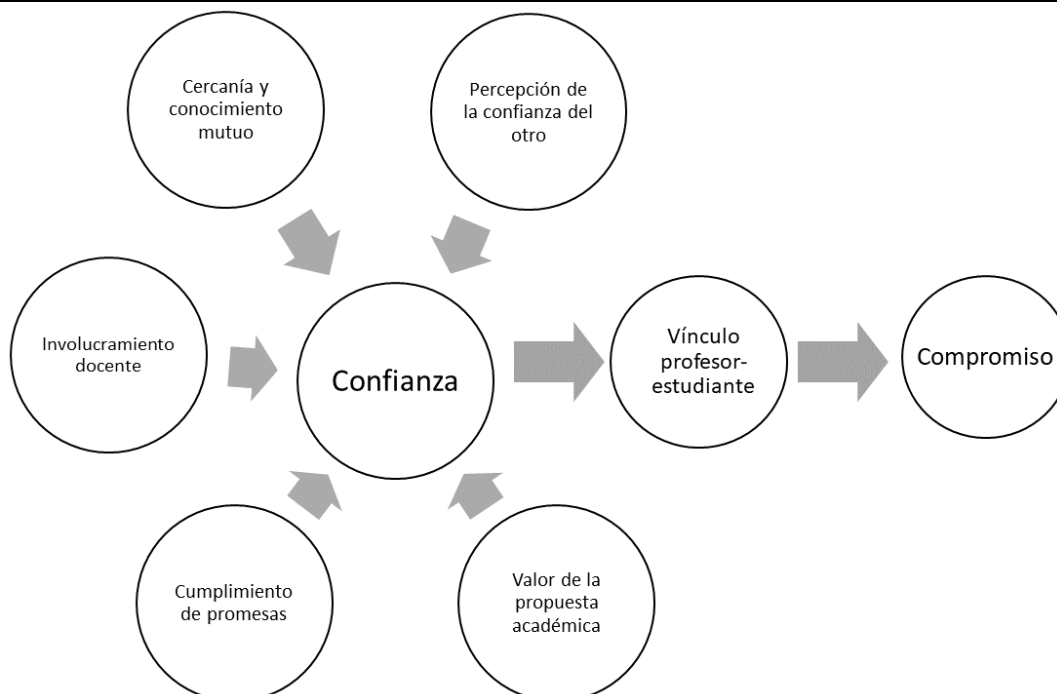
Los alumnos de las dos muestras relevadas son encuestados periódicamente sobre su satisfacción en las diferentes materias. Algunos manifiestan que los cuestionarios no tienen valor porque no ven cambios en los aspectos perfectibles. Si estos cambios son considerados a futuro por la institución, el estudiante 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

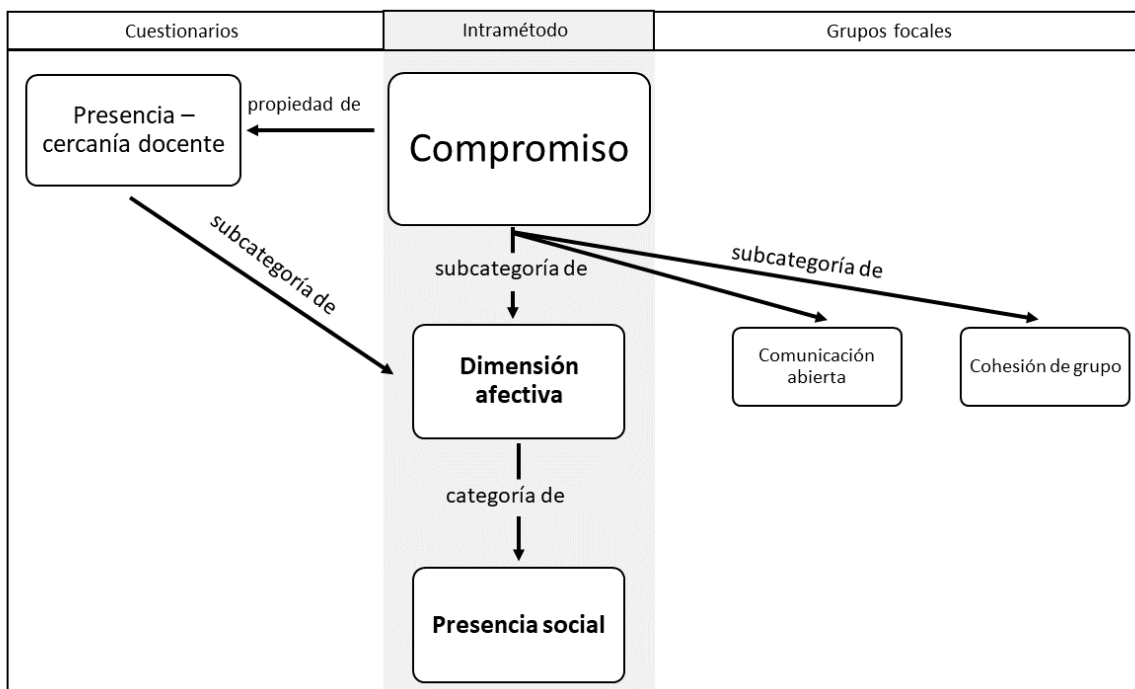
Tipología de la “**confianza**”



Fuente: elaboración propia.

6.3.1.5. Compromiso

Figura N° 22
Compromiso

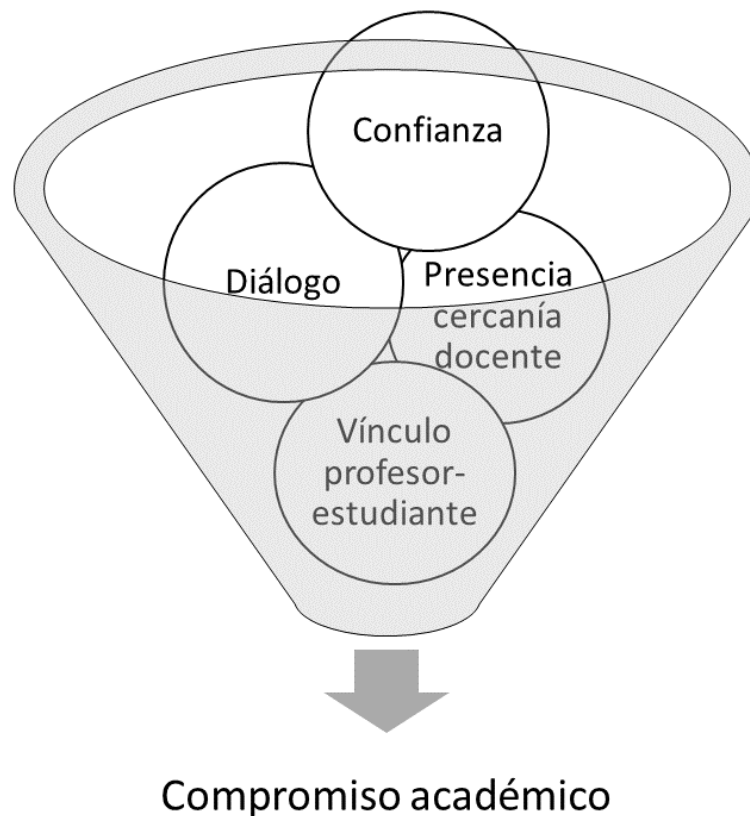


Fuente: elaboración propia.

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

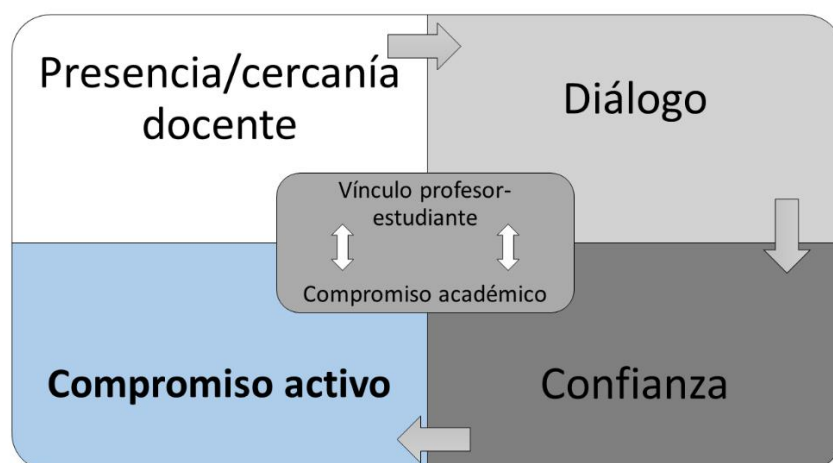
A partir de los factores enumerados, como emergentes del campo y del resumen en conceptos genéricos efectuado, se conforma una categoría central a la que remiten las demás. Esta categoría condensa todos los productos del análisis sintetizados en algunas palabras que explican de qué trata la investigación (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

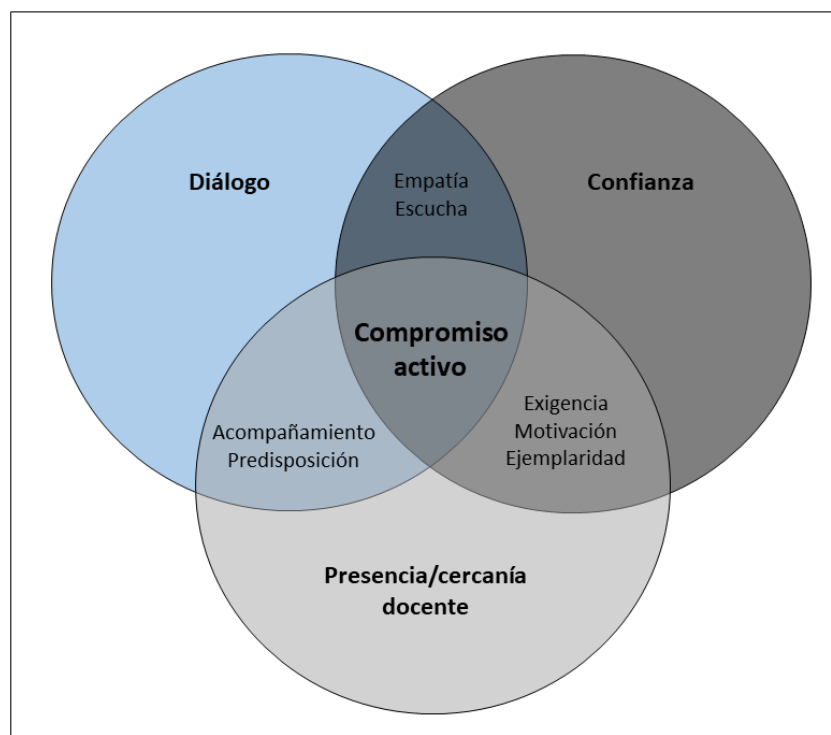


Fuente: elaboración propia.

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



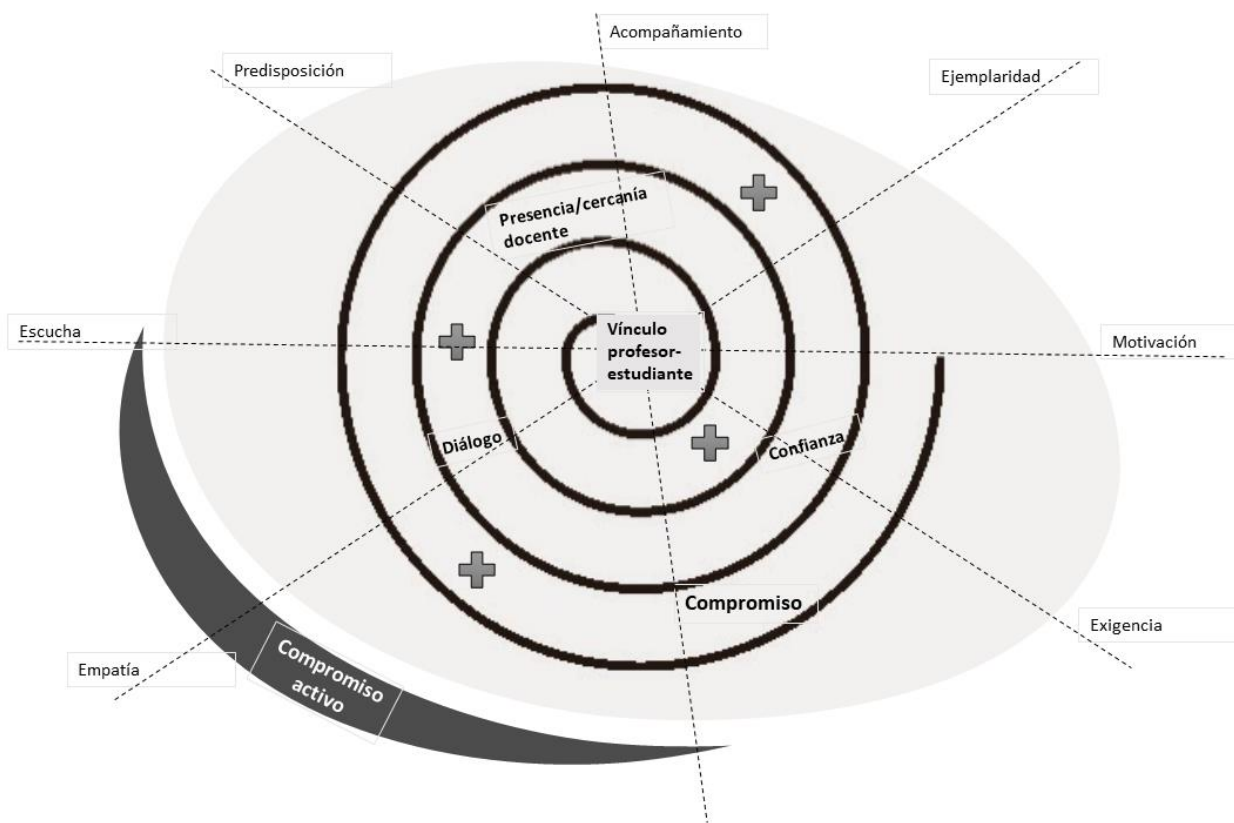
Fuente: elaboración propia.

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.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez, *Tendencias emergentes en educación con TIC* (págs. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- 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>
- Albarello, F. (2013). *Personalizar el vínculo con la tecnología: hacia un discernimiento de la cultura digital*. Buenos Aires: Editorial de la Palabra de Dios.
- 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.
- 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.
- 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.
- Bañuelos Márquez, A., Díaz Mata, A., González Bonilla, G., Martínez Romero, R. y Moreno Bonett, A. (2007). Modelo integral de educación a distancia. En M. Mena, *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia* (págs. 355-377). Buenos Aires: La Crujía.

- 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.
- Bates, T. (2015). *UOC, Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/cat/art/uoc/bates1101/bates1101.html>
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos*. Buenos Aires: Tusquets.
- Beccaria, M. C. (2019). Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina. Buenos Aires, Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad Austral, Escuela de Educación.
- 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.

- Billson, J. M. y Brooks-Terry, M. (1987). A Student Retention Model for Higher Education. *College and University*, 62(4), 290–305.
- 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.
- 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.
- Cabero Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (2), Universidad de Salamanca, pp. 133-156.
- Caldeiro, G., Fernández Laya, N. y Rogovsky, C. y. (2010). Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención. En G. Schwartzman, & F. y. Tarasow, *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción* (págs. 115-133). Rosario: Homo Sapiens.
- Calderero Hernández, J. F., Aguirre Ocaña, A. M., Castellanos Sánchez, A., Peris Sirvent, R. M. y Perochena González, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Universidad de Salamanca, pp. 131-151.
- 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.
- 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)*.
- Castellanos Sánchez, A. (2013). Aplicación y análisis de la Educación Personalizada en entornos virtuales de aprendizaje con estudiantes del Grado Maestro de Educación Primaria. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de La Rioja.
- 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.
- Castro Sánchez, M. (2014). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Buenos Aires: Universidad Austral, Instituto de Ciencias para la Familia. Recuperado de: <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/141/Castro%20S%C3%A1nchez%20M.pdf>

[nchez%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). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Buenos Aires: Teseo.
- 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.
- 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).
- 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.
- 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>
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 59-68.
- 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/e963/6302347cf7f35aefc0a12476cd73>
- 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.
- Galvis, A., Pedraza, L. y Hernández, C. (2010). MODELA, una estrategia de desarrollo profesoral donde se aprende a moderar desde el lado y con apoyo de TIC . *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, N° 12, 27-40.
- García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia*. http://repositorio.clavijero.edu.mx/repositorio/cpf/171_ted/modulo1/contenidos/documentos/hacia-una-definicion-de-educacion-a-distancia.pdf
- 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.
- 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
- 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 Nº 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.
- Hué Garcia, 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.
- 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.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- 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.
- Liguori, L. (1995). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos. En E. Litwin, *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas* (págs. 123-150). Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- 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.
- Martínez Nogueira, R. y Góngora, N. (2000). *Evaluación de la Gestión Universitaria. Informe presentado ante la CONEAU*. Buenos Aires.
- Masten, A. y Curtis, W. (2000). Integrating competence and psychopathology: pathways toward a comprehensive science of adaption indevelopment. *Development and Psychopathology*, N° 12 (3), 529-550.
- Mayans i Planells, J. (2002). Nuevas Tecnologías, Viejas Etnografías. Objeto y método de la antropología del ciberespacio. *Revista Quaderns de l'ICA*, 17-18, 79-97.
- 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.
- Naval, C. (1994). Sobre la noción de formación. *Anuario filosófico*, 613-624.

- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- 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.
- Nubiola, J. (2016). El asesoramiento personal como taller de escritura. En M. I. Montserrat, M. A. Bertella, F. Daura, M. P. Grebe, J. Nubiola y R. Robles, *El asesoramiento académico personalizado en la universidad* (págs. 83-102). Buenos Aires: TeseoPress.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 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'aprentissage personnalisé a 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-pa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html
- 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 Grajalez, 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.
- 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>

- 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/>
- Rivas, A. (2012). *Viajes al futuro de la educación. Una guía reflexiva para el planeamiento educativo*. CIPPEC: <http://cippec.org/viajesalfuturode laeducacion/>
- 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.
- 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.
- 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.
- Sánchez Bursón, J. M. (2008). La infancia en la Sociedad del Conocimiento. *Revista CTS*, N° 11, vol. 4, 23-43.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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).
- Tarasow, F. (2014). La Educación en Línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, & M. Trech, *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea* (págs. 21-35). Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina.
- 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>
- University of Glasgow. (2013). *E-learning strategy 2013-2020*. Obtenido de http://www.gla.ac.uk/media/media_297622_en.pdf
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- 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.
- Winocur, R. (2013). Etnografías multisituadas de la intimidad online y offline. *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, 7-27, edición digital. En línea: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939863c15fc7.pdf>
- Yañiz, 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

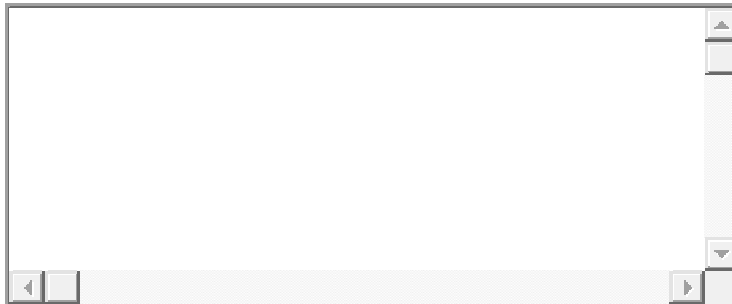
4.5.¿Las consignas de cada actividad han sido claramente formuladas y comunicadas?

- 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.

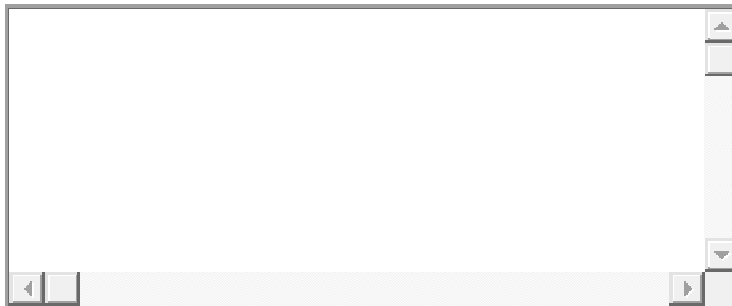
5.2.¿Ha resuelto satisfactoriamente las dudas y conflictos?

- 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 deseado.

- 1 2 3 4 5 6 7

7.2.Disponibilidad de acceso al pedido de ayuda ante inconvenientes técnicos.

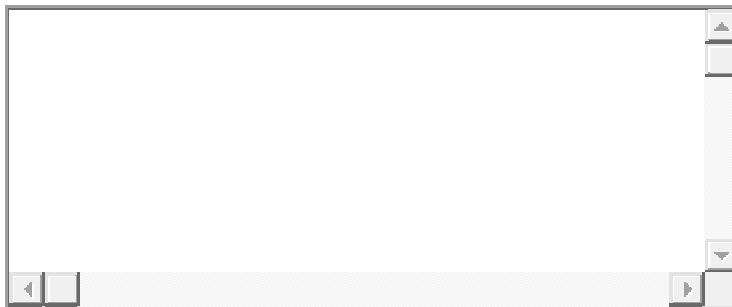
- 1 2 3 4 5 6 7

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