

EL COMPROMISO ACADÉMICO Y LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DEL TIEMPO EN ESTUDIANTES DE PROFESORADOS

THE ACADEMIC COMMITMENT AND THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF TIME IN TEACHER STUDENTS

Florencia Teresita Daura*

*CIIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental) CONICET - Escuela de Educación (Universidad Austral), República Argentina.
flodaura@hotmail.com; fdaura@austral.edu.ar

Palabras Clave

compromiso académico
orientación temporal
estrategias de enseñanza
estrategias de tutoría

Resumen

El estudio del compromiso académico cobra vigencia si se considera cómo, en los últimos años, ha aumentado la deserción del alumnado en el nivel superior, universitario y terciario. En este marco, interesa explorar cuál es la vinculación que existe entre el constructo mencionado y la orientación temporal de los estudiantes. En este marco, surge la investigación en la que participaron 110 estudiantes del primer año de un Instituto Superior de Formación Docente de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), quienes completaron la Escala de Compromiso Académico y el Inventario de Perspectiva Temporal con el objetivo de analizar, por un lado, cuál es su nivel de involucración con sus estudios y qué factores temporales predominan en ellos; y por el otro, indagar la vinculación que existe entre los niveles de compromiso y la orientación temporal, respectivamente.

Keywords

academic engagement
temporal orientation
teaching strategies
mentoring strategies

Abstract

The study of academic engagement is valid if it considerer how, in recent years, the dropout rate of students at the higher level has increased. In this frame, we are interested in exploring what is the link that exists between the mentioned construct and the temporary orientation of the students is. In this framework, we present the research where 110 first year students of a Teachers Training College of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) participated and completed the Academic Engagement Scale (Daura and Durand, in press) and the Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo and Boyd, 1999). The aim of the study was to analyze their level of engagement with their studies and what temporary factors predominate in them; and also, to investigate the link that exists between the levels of academic engagement and the temporal orientation.

INTRODUCCIÓN

El estudio del compromiso académico cobra vigencia si se considera cómo, en los últimos años, aumentó la deserción del alumnado en el nivel superior. Las cifras son un tanto alarmantes: en el sistema universitario argentino, de 100 estudiantes que ingresan al ámbito estatal 74 no se gradúan y, en el privado, 58 no terminan sus estudios (Centro de Estudios de la Educación Argentina, 2018). En lo que respecta al nivel terciario, el 55% de los ingresantes a los centros de formación docente desertan en el primer año de la carrera y la tasa de graduación no supera el 30%.

A fin de implementar estrategias que mejoren el proceso educativo que se desarrolla en este último nivel, durante el año 2017, se inició el Plan Enseñar, dirigido a evaluar el nivel de aprendizaje que poseen los futuros maestros; por su parte, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se está gestando la UniCABA, universidad destinada a formar docentes y que nuclearía los actuales Institutos de Formación Docente de la Ciudad.

Es en este contexto, de por sí convulsionado, desafiante, incierto y en el que se depositan expectativas elevadas, interactúan quienes son sus principales protagonistas: los futuros profesionales de la enseñanza superior.

Entre ellos, 110 estudiantes del primer año de un Instituto Superior de Formación Docente de gestión estatal (CABA), participaron en el estudio cuyos resultados se describen en el presente trabajo. Los alumnos completaron la Escala de Compromiso Académico (Daura y Durand, en prensa) y el Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo y Boyd, 1999) con el objetivo de analizar, por un lado, cuál es su nivel de involucración con sus estudios y qué factores temporales predominan en ellos; y por el otro, indagar la vinculación que existe entre los niveles de compromiso y la orientación temporal, respectivamente.

Se mencionan así los dos constructos que transversalizan la presente investigación y que llevan a plantearnos ¿Qué se entiende por compromiso académico? ¿Qué vinculación guarda con la deserción y con la retención estudiantil? Del mismo modo ¿Qué es la perspectiva temporal? ¿Cómo afecta a la involucración académica de los alumnos? Trataremos entonces de dar respuesta a estos interrogantes en los siguientes apartados.

El compromiso académico

El compromiso académico, involucración estudiantil, *academic engagement*, son sinónimos que se utilizan para hacer referencia al mismo constructo, cuyo estudio tiene sus antecedentes en las investigaciones que se llevaron a cabo sobre la deserción y la retención (Tinto, 2006; 2007) para identificar y comprender cuáles son los factores que favorecen que los alumnos abandonen o continúen sus estudios.

Se lo comprende como el proceso en el cual se ven involucrados tanto los alumnos como la institución de la que forman parte, en el cual, los primeros invierten tiempo y energías para realizar las actividades académicas, y la segunda se esfuerza por implementar prácticas educativas efectivas (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea, 2008).

De todas las definiciones existentes sobre el constructo, esta es la más utilizada. Esto tal vez se deba a la riqueza que encierra, al comprender que la riqueza del compromiso académico está en el abordaje de la vinculación que existe entre el alumno y el contexto académico. Del mismo modo, por ofrecer una mirada integral al proceso de involucración, a partir de un enfoque sociocognitivo, con el cual se logran integrar las variables subjetivas que intervienen en el mismo, como la motivación, la cognición y el comportamiento; y las contextuales que influyen positiva o negativamente en el aprendizaje, incidiendo en que cada alumno se sienta en mayor o en menor medida satisfecho con formar parte de esa organización educativa y perseverar durante la carrera elegida.

Desde el enfoque mencionado, el compromiso adquiere una dinámica sistémica, que afecta el proceso de aprendizaje de cada individuo y el que se desarrolla en la misma institución. En efecto, la involucración del estudiante hacia su aprendizaje y hacia la organización educativa de la que forma parte, se produce tanto por las acciones que él realiza, como por las acciones promovidas en esta última. De esta forma, el aumento o la disminución de la involucración no dependerá tan sólo de factores individuales, sino también de las acciones que realiza la institución hacia ellos.

Además del enfoque sociocognitivo, que reconoce que la involucración está formada por el compromiso comportamental, el emocional, el cognitivo y el contextual (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004; Trowler, 2010), en el estudio del compromiso académico se identificaron otras tres perspectivas teóricas: la constructivista, la sociocrítica y la positiva (Daura, 2015; Daura y Durand, en prensa). De todas ellas, la sociocognitiva, es la que se tomó como referencia en la investigación aquí vertida para explorar la involucración académica de los alumnos que participaron en el estudio.

La experiencia subjetiva del tiempo y su orientación

El abordaje del fenómeno temporal, o más sencillamente, del tiempo, despierta una gran curiosidad en distintas disciplinas científicas y perspectivas teóricas, entre ellas la filosofía, la física, la historia, la antropología y la psicología.

A mediados del siglo XX, comenzó a profundizarse cómo influye el tiempo en el desarrollo de la conducta humana; en concreto, fue Lewin (1942) quien introdujo el concepto de Perspectiva Temporal (PT), dando lugar a numerosísimos estudios con diversos enfoques que originaron una *torre de Babel* (Vázquez Echavarría, 2011) que dificulta tener una conceptualización unificada que facilite su comprensión.

La influencia del tiempo en el desarrollo del carácter y de la personalidad es de crucial importancia para comprender cómo el hombre lo percibe y cómo se autopercibe a través de éste; cómo vivencia las etapas del ciclo vital y cómo conforma su proyecto de vida en un marco temporal determinado.

Entre los modelos que surgieron sobre la PT se destaca el propuesto por Zimbardo y Boyd (1999), en el cual la concepción del tiempo se condensa en la frase “la forma del pasar el hoy determina el ayer y el mañana” (Zimbardo, 2009, p. 31), lo que se explica al considerar que la vida de toda persona se conforma por la sucesión de continuos presentes en los cuales se toman decisiones y se realizan acciones, que en su conjunto “definen quiénes hemos sido, quiénes somos y quiénes seremos” (Zimbardo, 2009, p. 32).

Esta concepción particular sobre el fenómeno temporal, se enmarca en comprender la PT como un proceso incesante que se vivencia en el tiempo presente y que está influido por las experiencias vividas, a las que se le asignan categorías temporales cognitivas que pueden ser repetitivas o únicas, a fin de codificarlas, ordenarlas, almacenarlas y otorgarles un significado.

Las categorías aludidas pueden referirse al pasado, al presente o al futuro, impregnando la perspectiva temporal de la persona y dándole un matiz particular, de forma tal que en algunos casos puede predominar una visión negativa o positiva del pasado, hedonista o fatalista de un presente, o de un futuro próspero. Lo crucial es considerar que esta orientación temporal no está determinada, sino que puede modificarse a lo largo de la vida, pudiendo recibir la influencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se participe, y modificar los juicios, las decisiones y las acciones que se tomen a futuro.

En lo que respecta a las personas que atraviesan un proceso de enseñanza formal, como es el caso de los sujetos que participaron en el presente estudio, cabe preguntarse ¿Qué orientación temporal predomina en ellos? ¿Cómo esta orientación puede influir en su continuidad académica y en su proyecto vital? ¿Cómo se vincula con su nivel de compromiso académico?

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Participantes

Se conformó una muestra no probabilística seleccionada por conveniencia, integrada por 110 estudiantes de primer año de tres carreras dictadas por un Instituto Superior de Formación Docente de gestión estatal, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; entre estos 68 eran mujeres y 42 varones, con una edad promedio de 25,70 años. A su vez, 47 cursaban el profesorado en Ciencias de la Administración, 12 el profesorado en Economía y 49 el profesorado en Historia.

Instrumentos de medición

Se administraron tres, a saber: el cuestionario sociodemográfico, se diseñó con el fin de recoger información referente al sexo, la edad y la carrera de los sujetos que participaron en el estudio; la Escala sobre Compromiso Académico, se trata de un instrumento diseñado *ex profeso* (Daura y Durand, en prensa) de acuerdo con los planteos de la teoría sociocognitiva (Fredricks y McColsky, 2012; Trowler, 2010); posee un formato de escala tipo Likert y está compuesto por 56 ítems¹, con cinco opciones de respuesta ('0', que significa 'completamente erróneo', '1' 'erróneo', '2' 'ni verdadero ni erróneo', '3' 'verdadero' y '4' 'completamente verdadero'). El instrumento se organiza en tres subescalas que, a su vez, están conformadas por 13 variables que se definen y distribuyen tal como se especifica en la siguiente tabla (tabla 1)

Tabla 1. Descripción de las 13 subescalas extraídas

Subescala 1. Compromiso Motivacional: conformada por 17 ítems, explora cuatro componentes afectivo-motivacionales	
Valoración de la tarea	Refleja la utilidad, la importancia y el valor que se otorga a los contenidos, a las actividades de aprendizaje que se reciben en la institución.
Motivación Intrínseca	Expresa el interés que se posee por aprender los contenidos y/o el material bibliográfico que se propone desde la institución.
Motivación Extrínseca	Demuestra el interés por estudiar con el fin de satisfacer motivos externos (como por ejemplo obtener buenas notas, recibir el reconocimiento ajeno), y de aprender apoyándose en la guía que ofrece el contexto
Ansiedad	Refleja la ansiedad que se experimenta ante situaciones estresantes de la vida académica, como puede ser un examen
Subescala 2. Compromiso Cognitivo: formada por 27 ítems que exploran las estrategias cognitivas que se utilizan para aprender, a través de las siguientes variables	
Estrategias Profundas	Refleja en qué medida se utilizan estrategias de elaboración y el grado con el cual se utilizan conocimientos previos para resolver problemas, tomar decisiones, realizar evaluaciones críticas, aceptar las opiniones ajenas.
Estrategias Básicas	(Muestra la medida en que se recurre a estrategias de repaso para aprender releer notas de clase, memorizar palabras o conceptos claves).
Organización	Muestra la habilidad para seleccionar y organizar las ideas importantes del material de estudio.
Regulación Extrínseca	Indica las estrategias que aplica el sujeto cuando se ajusta a las indicaciones brindadas por el docente.
Gestión del Tiempo y del Esfuerzo	Indica tanto la predisposición personal para esforzarse frente al trabajo académico, aun cuando sea difícil, y la capacidad para organizar el tiempo necesario para estudiar.
Trabajo en Equipo	Refleja la disposición para trabajar y aprender en equipo en el ámbito institucional.

Subescala 3. Compromiso Contextual: formada por 12 ítems que evalúan tanto las acciones que la institución realiza para apoyar al estudiante y promover su involucración académica, como así también la participación de este último en las actividades propuestas por la institución y su identificación con los valores promovidos por la organización educativa. Los ítems se distribuyen en las siguientes variables

Valoración Positiva de la Institución	Indica el grado con el cual el estudiante valora diversas acciones que se realizan desde la institución para promover distintas competencias y propiciar la integración entre los alumnos.
Tutoría y Docencia	Refleja en qué medida se valoran las acciones que realizan los tutores y los docentes para facilitar el aprendizaje de los alumnos y favorecer su participación en la institución.
Sentimientos de Pertenencia	Evalúa los sentimientos de pertenencia que tiene el alumno y que son promovidos por la institución a través de distintas actividades académicas

Fuente: Daura y Durand (2018, en prensa)

Y, por último, el Inventario de Perspectiva Temporal-Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI (Zimbardo y Boyd, 1999), cuya validez y confiabilidad fue demostrada en numerosas investigaciones. Tiene un formato de escala de respuestas tipo Likert (con enunciados positivos y negativos, para evitar la respuesta mecánica), posee cinco alternativas de respuesta y 56 ítems que exploran cinco factores temporales claramente identificados: Pasado Negativo (PN), expresa el rechazo o la visión pesimista que se tiene sobre la vida pasada; Pasado Positivo (PP), evalúa los sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas; Presente Hedonista (PH), evalúa la orientación a buscar el placer en el momento presente, sin reflexionar en demasía sobre las consecuencias que ello tendrá en el futuro; Presente Fatalista (PF), refleja una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro; y Futuro (F), expresa cómo el sujeto procura alcanzar objetivos y recompensas futuras.

Procedimiento

Se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de la institución y a la profesora titular de la materia, cuyas horas se utilizarían para administrar los cuestionarios. Del mismo modo, a los estudiantes que participaron en la investigación, se les brindó información sobre los objetivos del trabajo, el carácter confidencial y voluntario de su participación, y se les entregó un documento al cual firmaron brindando así su consentimiento. Quienes accedieron a participar emplearon entre 40 y 60 minutos para completar las escalas antes detalladas.

Los puntajes del cuestionario sobre Compromiso Académico se obtuvieron sumando las elecciones de los sujetos y convirtiendo la suma a escala 10. Los del inventario de Perspectiva Temporal se convirtieron a escala 5.

Los datos fueron procesados mediante la utilización del programa SPSS -*Statistical Package for the Social Sciences*² - versión 23.0.

RESULTADOS

En el presente apartado se describen los resultados recabados tras la aplicación de los instrumentos de investigación. En primer lugar, se detallan los referentes a la Escala de Compromiso Académico; en concreto, un análisis de los estadísticos descriptivos y una comparación de los valores alcanzados en cada subescala del instrumento en función de la carrera de pertenencia. En segundo lugar, el análisis

descriptivo de los datos recogidos a través del ZTPI (Zimbardo y Boyd, 1997) y una posterior comparación de estos resultados según la carrera que seguían los estudiantes que participaron en el estudio.

Finalmente, se detalla un análisis comparativo entre la orientación temporal de los alumnos y sus estilos de compromiso, obtenidos a través de un análisis de conglomerado.

Escala de Compromiso académico

Se realizó un análisis descriptivo (puntaje mínimo, puntaje máximo, media y desvío estándar) obtenidos por la muestra de estudiantes en la escala de Compromiso Académico. En la Tabla 2 se detallan los valores de la subescala Compromiso Motivacional en la que se destacan la media alcanzada en las variables Valoración de la Tarea y Motivación intrínseca. Estos resultados evidencian que los estudiantes, en general, aprecian los contenidos que reciben y las actividades de aprendizaje propuestas en sus carreras, lo que los lleva a manifestar interés e iniciativa por estudiar y adquirir nuevos conocimientos.

También se resalta el puntaje alcanzado en la variable Ansiedad, que indica que los alumnos que participaron en el estudio tienen más dificultades para regular las situaciones de estrés, lo que podría repercutir negativamente en su involucración frente al estudio.

Tabla 2. Descriptivos de la subescala Compromiso Motivacional

Variables de la sección Compromiso Motivacional	Estudiantes	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	DS
Valoración de la tarea	110	2,81	10,00	7,69	1,30
Motivación intrínseca	110	3,13	10,00	7,30	1,61
Motivación extrínsecas	110	0,83	10,00	5,48	1,98
Ansiedad	110	1,25	10,00	5,56	2,15

Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de la subescala Compromiso Cognitivo se aprecian en la Tabla 3; en ellos se destaca la media alcanzada en las variables Estrategias Profundas y Organización que muestran la capacidad que los estudiantes tienen para realizar juicios críticos, establecer vinculaciones entre los conocimientos previos y nuevos y seleccionar y ordenar las ideas.

El resultado obtenido en Regulación Extrínseca indica que los sujetos son propensos a seguir las orientaciones y sugerencias de los docentes o de compañeros expertos, cuestión vinculada con la autonomía y con la obtención de buenos resultados académicos.

Tabla 3. Descriptivos de la sección Compromiso Cognitivo

Variables de la sección Compromiso Cognitivo	Estudiantes	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	DS
Estrategias Profundas	110	2,92	10,00	6,49	1,42
Estrategias Básicas	110	0,00	9,17	4,03	2,11
Organización	110	3,75	10,00	7,27	1,42
Regulación Extrínseca	110	0,00	10,00	6,34	1,80
Gestion del tiempo y del esfuerzo	110	0,50	10,00	5,30	1,91
Trabajo en equipo	110	0,83	10,00	6,09	1,67

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables que conforman la Subescala Compromiso Contextual. Particularmente se destaca el puntaje medio obtenido en las variables Valoración Positiva de la Institución y Sentimientos de Pertenencia que indican que los estudiantes, en mayor medida, valoran las acciones que el instituto realiza para favorecer su integración y su sentido de pertenencia, lo que los lleva a expresar un mayor interés por participar en las actividades que desde este se proponen.

Tabla 4. Descriptivos de la sección Compromiso Contextual

Variables de la sección Compromiso Contextual	Estudiantes	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	DS
Valoración Positiva de la Institución	110	1,25	10,00	6,98	1,74
Tutoría y Docencia	110	0,00	10,00	4,57	2,18
Sentimientos de Pertenencia	110	0,63	10,00	5,42	1,70

Fuente: elaboración propia.

Comparación de las subescalas del Cuestionario de Compromiso Académico en función de las carreras

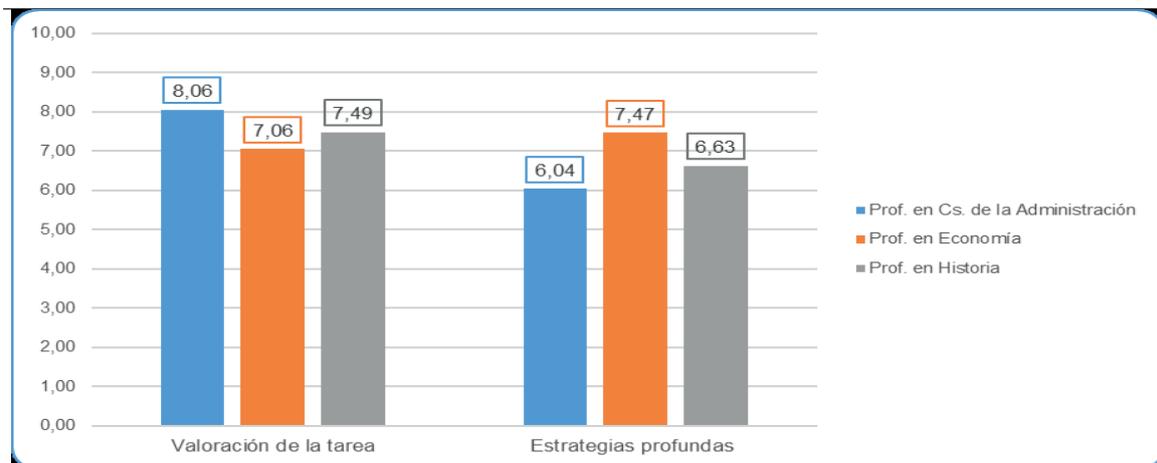
A fin de analizar si existen diferencias en las tres subescalas que integran el cuestionario en función a las carreras se aplicó un análisis de varianza ANOVA (one-way) cuyos resultados medios se expresan en el Gráfico 1.

En la subescala Compromiso Motivacional, los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Administración alcanzaron un puntaje inferior a 0,005 que los beneficia en la variable Valoración de la tarea [$F(2,105) = 4,086 p < 0,020$], efecto que los haría apreciar positivamente los conocimientos nuevos que reciben en la carrera.

En la subescala de compromiso cognitivo, los alumnos del profesorado de Historia obtuvieron el mayor valor, en comparación con los sujetos que cursan el profesorado en Economía, en la variable Estrategias Profundas [$F(2, 105) = 5,987 p < 0,003$], que mostraría que tienen más habilidad para desarrollar un pensamiento crítico, expresar las ideas personales en relación a las de otros compañeros o autores.

Finalmente, en la subescala compromiso contextual, si bien no se encontraron diferencias significativas, los estudiantes del profesorado en Historia alcanzaron un puntaje superior en las variables Valoración Positiva de la Institución ($X= 7,16$) [$F(2, 105) = 1,092 p < 0,544$] y Sentimientos de Pertenencia ($X=5,68$) [$F(2, 105) = 2,985 p < 0,339$].

Gráfico 1 - Comparación de los valores medios obtenidos en las variables Valoración de la tarea, Organización, Pertenencia Institucional y Valoración positiva de la institución en función de las carreras



Fuente: elaboración propia

Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI)

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos del ZTPI. Los resultados indican que la muestra obtuvo valores parejos en los cinco factores temporales, efecto que refleja que los alumnos rememoran tanto los recuerdos negativos como los positivos del pasado; asimismo a que orientan la vida presente a la satisfacción de las necesidades que se les plantean y a que disfrutan de lo cotidiano; y a que son capaces de planificar metas a mediano y largo plazo, que facilitan la concreción de un proyecto de vida.

Tabla 5. Descriptivos de los factores que integran el ZTPI

Variabes de la sección Compromiso Cognitivo	Estudian-tes	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	DS
Pasado Negativo	110	1,00	4,70	3,03	0,70
Pasado Positivo	110	2,25	4,63	3,49	0,50
Presente Hedonista	110	1,67	4,80	3,29	0,59
Presente Fatalista	110	1,11	3,89	2,50	0,58
Futuro	110	1,90	4,90	3,43	0,55

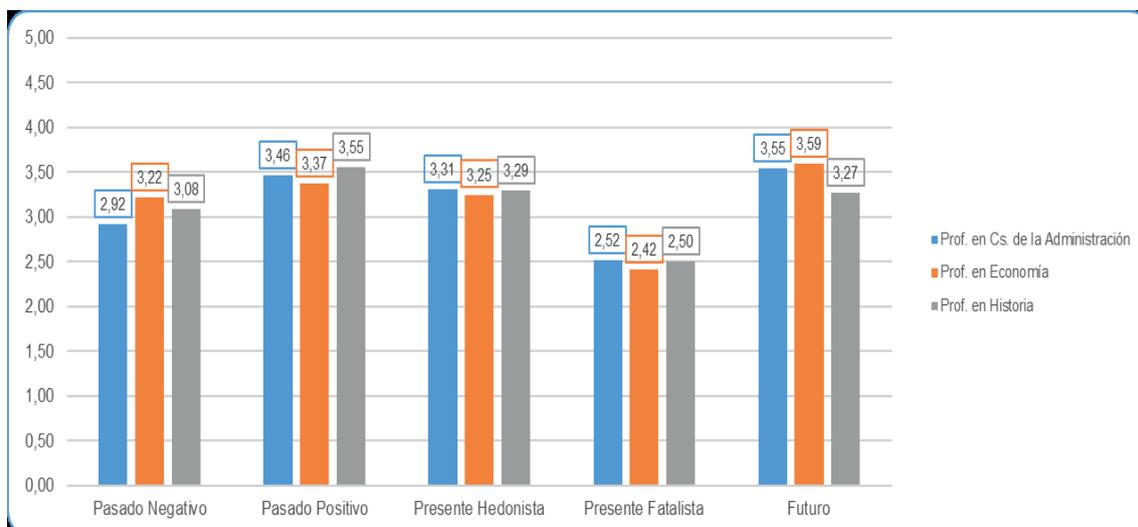
Fuente: elaboración propia.

Comparación de las dimensiones de la Perspectiva Temporal en función de las carreras

El mismo análisis arrojó diferencias significativas a favor de los estudiantes del Profesorado en Economía en el factor Futuro [$F(2, 105) = 3,936 p < 0,022$] (Gráfico 2), lo que los ayudaría a tener una visión positiva del porvenir, en donde es factible alcanzar las metas vitales que se hayan propuesto.

Si bien en los demás factores no se encontraron diferencias significativas, en general, puede afirmarse que los estudiantes de las tres carreras poseen una perspectiva temporal equilibrada en la que predomina una visión positiva del pasado y la vivencia de un presente que es capaz de ser disfrutado.

Gráfico 2 - Comparación de los valores medios obtenidos en los factores que integran el ZTPI en función de las carreras



Fuente: elaboración propia

Comparación de estilos compromiso y factores temporales

A fin de analizar en qué medida la PT puede explicarse por estilos de compromiso académico, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA *one way*), en el cual, como variables dependientes, se consideraron los valores medios que la muestra alcanzó en los factores de la PT. Como factor se consideró un estilo de compromiso que se determinó a partir de un análisis de conglomerado no jerárquico, en el que se obtuvieron 2 (dos) grupos de estudiantes bien diferenciados y a los que se denominó: Compromiso Profundo y Compromiso Intermedio, por tener las siguientes características:

- Compromiso profundo: en este grupo se ubican aquellos sujetos que tienen un mayor puntaje en las cuatro variables que integran la subescala motivacional, es decir, valoran el material de estudio y los nuevos contenidos que se les facilita, tienen interés por aprehenderlos, procurando también recibir algún tipo de estímulo externo que incentive esta acción; también, regulan la ansiedad, pero en ocasiones necesitan que otras personas les den un sostén emocional.

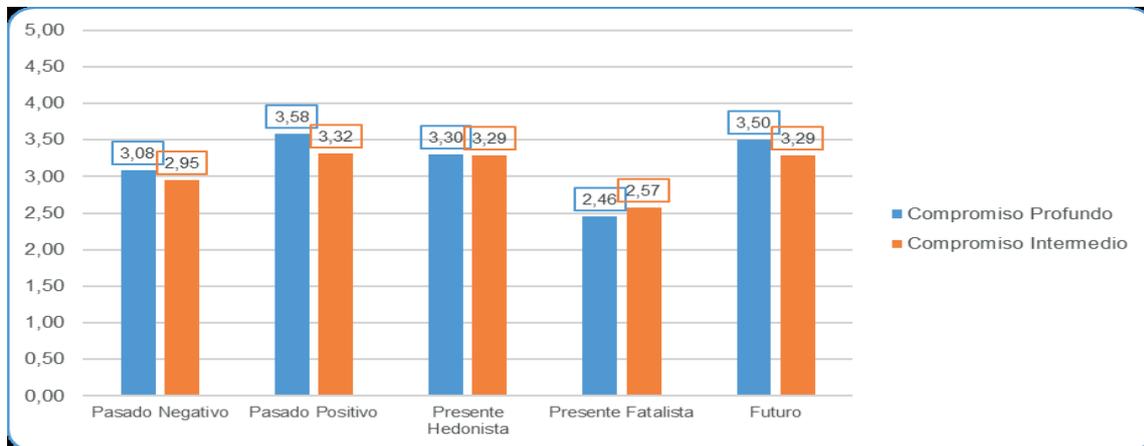
Poseen un compromiso cognitivo caracterizado por la utilización de estrategias de aprendizaje profundas y básicas, que los hace capaces de desarrollar pensamientos elaborados y críticos, como así también de memorizar los contenidos que necesitan ser fijados. Asimismo, pueden realizar trabajos en equipo, ayudando a otros compañeros; regulan el esfuerzo necesario para alcanzar metas académicas, posponiendo la gratificación de otros intereses; y eligen el lugar y el momento adecuado para estudiar.

Su compromiso contextual se distingue por valorar el apoyo brindado por parte de docentes y tutores, por la participación en las actividades propuestas y por tener un gran sentimiento de pertenencia institucional.

- Compromiso intermedio: grupo conformado por los alumnos que tienen una puntuación menor, en comparación con el estilo anterior, en todas las variables que integran las tres subescalas del instrumento. A nivel del compromiso motivacional, tienen un mayor control de las situaciones generadoras de estrés y no requieren de tantos estímulos externos para aprehender nuevos conocimientos.

Se encontraron diferencias significativas en el factor Pasado Positivo ($F = 7,283$, $p < 0,008$) y en el factor Futuro ($F = 3,960$, $p < 0,049$) que benefician a los alumnos con estilo profundo.

Gráfico 3 - Comparación de los valores medios obtenidos en los factores que integran el ZTPI en función de los estilos de compromiso académico



Fuente: elaboración propia

Los demás resultados, aunque no llegan a ser significativos, muestran que los estudiantes con un estilo profundo, tendrían una perspectiva temporal equilibrada, caracterizada por una visión positiva del pasado, la vivencia de un presente optimista, en el que las dificultades pueden resolverse a partir de la proactividad personal, y la espera de un futuro próspero en el que se proyectan metas factibles de ser alcanzadas.

Esta visión optimista del tiempo pasado, presente y futuro influye en los pensamientos y las acciones de los individuos, inclusive en el ámbito académico, favoreciendo a que puedan tener sentimientos positivos sobre su capacidad para alcanzar un buen rendimiento. Esta idea coincide con algunos estudios que se realizaron sobre la Generación Net, que explican que una de las características propias de ésta, a diferencia de las generaciones anteriores, es la capacidad para enfrentar el presente y proyectar el futuro con un gran optimismo (Mascó, 2012; Prensky, 2010).

Los estudiantes con un estilo de compromiso intermedio, tienen una mayor tendencia a encarar el presente en forma desalentadora o fatalista. Este efecto coincide con los resultados de la investigación de Omar, Uribe Delgado, Aguiar de Souza y Soares Formiga (2005) y podría perjudicar la involucración académica.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

A través de los datos recabados en la presente investigación, se refuerza la vinculación que existe entre el nivel de compromiso académico y la orientación temporal, ya mostrada en anteriores trabajos (Daura, 2016; Horstmanshof y Zimitat, 2007). Efectivamente, aquellos alumnos que poseen mayores niveles de compromiso académico, también tendrían una visión equilibrada sobre el tiempo, por tender a recordar las vivencias positivas del pasado, ser capaces de disfrutar del presente y proyectarse hacia el futuro, lo que repercutiría favorablemente en su rendimiento e involucración como estudiantes.

Tanto esta idea como los resultados alcanzados hay que leerlos e interpretarlos considerando la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se entrecruzan la subjetividad de cada

estudiante, la del docente y otras variables artesanales. En este sentido, los estudiantes que participaron en el presente estudio se encontraban cursando el primer año del Nivel Terciario, momento de crucial importancia por los cambios que conlleva, entre los que se encuentran: la adaptación a un nivel educativo de mayor exigencia; la integración en el proyecto de vida de las actividades laborales, académicas y familiares, que lleva a relegar tiempo y espacio para otro tipo de tareas o acciones.

Del mismo modo, los alumnos que integraron la muestra se encontraban en distintos momentos del ciclo vital. La gran mayoría, en la adolescencia, etapa en la que se vivencian numerosos cambios en poco tiempo, que generan una crisis que propicia la consolidación de la personalidad y el paso a la juventud. Otros estudiantes se encontraban en la juventud o adultez en las que se consolidan y redefinen las metas de vida elegidas, y se vivencian y elaboran algunas crisis vitales, entre ellas *de la experiencia*, la *de la experiencia de los límites* y de la *dejación* (Guardini, 2015). Es en el transcurso de cada etapa en donde se vislumbra la concreción de un proyecto de vida que supone un conjunto de metas que cada persona se plantea alcanzar (Carcelén Velarde, 2008).

Al respecto, Nuttin (1985) sostiene que la conducta del hombre es siempre intencional en la medida en que se orienta a alcanzar objetivos vitales; es allí en donde la PT entra en juego e implica tener en el presente una representación mental del futuro, para lo cual se hace necesario plantearse metas que posean una fuerte carga motivacional y a las que se otorgue una ubicación temporal concreta (Carcelén Velarde, 2008).

La PT recibe la influencia de la visión que se posea sobre el pasado y el presente, cuestión que algunos autores (Nuttin, 1985; Lens y Moreas, 1994) identifican con el concepto de actitud temporal, que es la forma positiva, negativa, hedonista, fatalista, etc. con la que se afronta el tiempo pasado, presente o futuro. Estas visiones no están predeterminadas, sino que pueden modificarse tanto por la decisión libre y personal de cada uno, como por la influencia de factores socioculturales y de otras personas que actúen como modelos, como puede ser un docente o un miembro de la familia (Zimbardo y Boyd, 1999).

Esta afirmación permite vincular la PT y el compromiso académico a partir de la acción educadora y formadora del contexto. En relación con el compromiso, Kinzie (2005), Arguedas Negrini (2011) y Zepke y Leack (2010) brindan orientaciones pedagógicas para promoverlo. En general, estas se dirigen a incentivar la personalización del proceso educativo, en el que prime un vínculo positivo entre los docentes y estudiantes en pos de fomentar todas sus potencialidades. De la misma manera, se destaca la propuesta de actividades desafiantes y enriquecedoras, que son aquellas que incitan la autonomía cognitiva y la motivación en el alumno.

También el compromiso académico puede incrementarse en la medida en que se conozcan las metas vitales y, entre ellas, las académicas, que se quieren alcanzar. Entre las estrategias que el docente o el asesor académico pueden implementar, se encuentran algunas de por sí son sencillas.

La primera de ellas consiste en clarificar los objetivos de la asignatura o de la tutoría, como así también las expectativas que se tienen depositadas en torno al proceso de aprendizaje. Otra estrategia factible consiste en manifestar interés por el proceso de aprendizaje que realiza cada alumno; ello fortalece el vínculo comunicativo, genera confianza y aumenta la interacción entre los actores del proceso educativo.

Asimismo, plantear actividades que conlleven el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, no sólo favorece la generación de vínculos positivos entre los discentes, sino que también promueve la participación activa y responsable en la vida académica.

Conjuntamente pueden proponerse consignas de trabajo que impliquen un desafío académico y la posibilidad de interactuar con el contexto que rodea a la misma institución, aspecto que genera la integración de los conocimientos teórico-prácticos y ayuda a que los alumnos tomen una mayor conciencia de que pueden realizar aportes enriquecedores en la comunidad.

Estas propuestas son algunas de las que pueden realizarse dentro de la institución educativa; su sola lectura remarca el carácter preventivo del desarrollo de un mayor compromiso o involucración del estudiante con la institución, como de ésta hacia el alumno.

El compromiso académico, desde esta perspectiva, enriquece aún más el proceso de enseñanza. Se convierte en una *con-promesa*³, una promesa compartida, entre quien enseña y quien aprende, destinada a lograr un mayor desarrollo personal y académico por parte de ambos.

NOTAS

1. Ejemplos de ítems: “19. En mi facultad se ofrecen diversas oportunidades de participación social”. “40. Sería muy comprometedor y motivante que un profesor me convoque para formar parte de una cátedra”. “53. En la facultad se brindan orientaciones para adquirir un empleo o competencias laborales”.
2. Programa estadístico para las Ciencias Sociales.
3. Palabra cuya raíz etimológica proviene del latín: prefijo *con*: entero, junto, completo, total; y *promissus*: promesa; lo que significa una total promesa.

REFERENCIAS

- Arguedas Negrini, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(2), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4216Arguedas.pdf>
- Carcelén Velarde, Ma. C. y Martínez U, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes Institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1060>
- Centro de Estudios de la Educación Argentina (2018). Nuestra graduación universitaria es escasa. *Boletín del CEA. Universidad de Belgrano*, 7(70), 1-14. Recuperado de http://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000046_006_cea_numero_46.pdf
- Daura, F. T. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. Su vinculación con factores temporales y con variables demográficas. *Revista de Orientación Educativa*, 31(58), 54-73. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/127>
- Daura, F.T. y Durand, J. C. (en prensa). ¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos. *Revista Panamericana de Educación*.
- 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. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c963/6302347cf7f35aefc0a12476cd7388b9bdb3.pdf?ga=2.106731338.893323423.1534364600-1685218851.1534364600>
- Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In: S. L. Christenson; A. L. Reschly y C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, United States of America: Springer.
- Guardini, R. (2015). *Las etapas de la vida*. (7ma edición). Madrid: Palabra.

- Horstmanshof, L. y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- Kinzie, J. (2005). *Promoting student success: What faculty members can do* (Occasional Paper No. 6). Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506532.pdf>
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. y Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. Recuperado de <http://www.yorku.ca/retentn/rdata/Unmaskingtheeffects.pdf>
- Lens, W. y Moreas, M. (1994). Future time perspective: Individual and societal approach. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin, Polonia: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. En G. Watson (Ed.). *Civilian morale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mascó, A. (2012). *Entre generaciones. No te quedes afuera del futuro*. Buenos Aires: Ed. Temas.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Lovaina, Bélgica: Leuven University Press y Lawrence Erlbaum.
- Omar, A., Uribe Delgado, H., Aguiar de Souza, M. y Soares Formiga, N. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2) 165-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035206>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Santiago de Chile: Distribuidora Sek. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.2661yrep=rep1ytype=pdf>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf
- Vázquez Echavarría, A. (2011). Experiencia Subjetiva del Tiempo y su Influencia en el Comportamiento: Revisión y Modelos. *Psicología: teoría e Pesquisa*, 11(2). 215-223. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a11v27n2.pdf>
- Zimbardo, P. (2009). *La paradoja del tiempo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Zimbardo, P. G. y Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zepke, N. y Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241643507_Improving_student_engagement_Ten_proposals_for_action