



PANORAMA  
ISSN: 1909-7433  
ISSN: 2145-308X  
ednorman@poligran.edu.co  
Politécnico Grancolombiano  
Colombia

# FACTORES ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE CARRERAS VIRTUALES: REVISIÓN DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS E INSTRUMENTOS

**Torres-Escobar, Germán Andrés; Botero, Laura**

FACTORES ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE CARRERAS  
VIRTUALES: REVISIÓN DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS E INSTRUMENTOS

PANORAMA, vol. 15, núm. 28, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

**Disponible en:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146003>

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículos de investigación científica y tecnológica

# FACTORES ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE CARRERAS VIRTUALES: REVISIÓN DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS E INSTRUMENTOS

FACTORS ASSOCIATED WITH ACADEMIC  
COMMITMENT IN VIRTUAL UNIVERSITY  
STUDENTS: REVIEW OF THE MAIN THEORIES AND  
INSTRUMENTS

FACTORES ASSOCIADOS AO EMPENHO  
ACADÉMICO NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS  
VIRTUAIS: REVISÃO DAS PRINCIPAIS TEORIAS E  
INSTRUMENTOS

PANORAMA, vol. 15, núm. 28, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 08 Septiembre 2020  
Aprobación: 21 Octubre 2021

Redalyc: [http://www.redalyc.org/  
articulo.oa?id=343965146003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146003)

Germán Andrés Torres-Escobar  
german.torreses@amigo.edu.co

*Universidad Católica Luis Amigó, Colombia*

Laura Botero laura.boterotr@amigo.edu.co

*Universidad Católica Luis Amigó, Colombia*

**Resumen:** El presente artículo busca revisar el concepto de compromiso académico en estudiantes universitarios de programas virtuales, los principales factores psicosociales asociados al mismo, así como de los instrumentos de medición que se han desarrollado para medirlo, tanto en programas de educación presencial como virtuales y a distancia. Inicialmente se recopilaron varios artículos de compromiso académico en el ámbito universitario, en bases de datos en español, inglés y portugués. Posteriormente se hizo un análisis comparativo de estos mediante resúmenes analíticos especializados. A partir de esta revisión se encontró que se han desarrollado varios estudios para medir el compromiso académico en educación básica y superior presenciales, pero hay pocos estudios en programas virtuales; de igual manera, se pudo establecer que los instrumentos existentes en su mayoría se centran en algunos factores psicosociales que explican el compromiso académico en ciertos cursos o a nivel de la carrera en general, pero no consideran la influencia de la familia ni de la institución educativa en el compromiso académico del estudiante. Se hace necesario abordar el compromiso académico de manera más holística y diseñar instrumentos que permitan medirlo contemplando múltiples variables.

**Palabras clave:** Universidades virtuales, aprendizaje electrónico, instrucción basada en internet, compromiso del aprendiz, participación estudiantil.

**Abstract:** The present article seeks to review the concept of academic commitment in university students in virtual programs, the main psychosocial factors associated with it, as well as the measurement instruments that have been developed to measure it in both face-to-face and virtual and distance education programs. Initially, several articles on academic engagement in the university environment were collected in databases in Spanish, English and Portuguese. Subsequently, a comparative analysis was made using

specialized analytical summaries. From this review it was found that several studies have been developed to measure academic commitment in face-to-face basic and higher education, but there are few studies in virtual programs. Similarly, it was possible to establish that the existing instruments mostly focus on some psychosocial factors that explain academic commitment in certain courses or at the career level in general, but do not consider the influence of the family or the educational institution on the student's academic commitment. It is necessary to approach academic commitment in a more holistic manner and to design instruments that allow it to be measured by contemplating multiple variables.

**Keywords:** Virtual universities, Electronic learning, Web based instruction, Learner engagement, Student participation.

**Resumo:** Este artigo procura rever o conceito de envolvimento acadêmico em estudantes universitários virtuais, os principais factores psicossociais a ele associados, bem como os instrumentos de medição que foram desenvolvidos para o medir tanto em programas presenciais como em programas de educação virtual e à distância. Inicialmente, vários artigos sobre o envolvimento acadêmico no ambiente universitário foram recolhidos em bases de dados em espanhol, inglês e português. Posteriormente, foi feita uma análise comparativa utilizando resumos analíticos especializados. Desta análise concluiu-se que vários estudos foram desenvolvidos para medir o compromisso acadêmico no ensino básico e superior presencial, mas há poucos estudos em programas virtuais. Da mesma forma, foi possível estabelecer que os instrumentos existentes se concentram principalmente em alguns factores psicossociais que explicam o compromisso acadêmico em certos cursos ou a nível de carreira em geral, mas não consideram a influência da família ou da instituição de ensino no compromisso acadêmico do estudante. É necessário abordar o compromisso acadêmico de uma forma mais holística e conceber instrumentos que permitam a sua medição através da contemplação de múltiplas variáveis.

**Palavras-chave:** Universidades virtuais, e-learning, instrução baseada na internet, envolvimento do estudante, participação do estudante.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo surgió como resultado de una revisión documental sobre el concepto de compromiso académico en el ámbito de la educación superior virtual.

El tema del compromiso académico virtual en educación superior virtual fue elegido debido a que ha adquirido gran relevancia en la actualidad. Factores como el alto costo de los programas universitarios presenciales y su oferta solo en las grandes ciudades ha hecho que los programas universitarios virtuales adquieran un mayor posicionamiento y número de estudiantes que trabajan para costear sus estudios y viven en zonas rurales (Areth, Castro-Martínez & Rodríguez, 2015).

Desde esta perspectiva, el objetivo del presente estudio es describir los principales factores mencionados en la literatura académica que explican el compromiso académico en estudiantes de carreras virtuales, así como los instrumentos que permiten evaluarlo.

A partir de la revisión se pudo hacer una conceptualización del compromiso académico y de los cuestionarios que permiten medirlo. En este sentido, el artículo plantea una definición del compromiso académico en el contexto universitario virtual, luego se explican los principales factores asociados al mismo y los instrumentos que se han desarrollado

para medirlo. Finalmente, se plantean aspectos pendientes por definir en el estudio de este tema.

## METODOLOGÍA

Metodológicamente se hizo una revisión documental de artículos científicos sobre el tema, iniciando con una búsqueda de publicaciones que definieran el concepto en bases de datos como EBSCO, Scielo, Redalyc, Dialnet, y Google Académico. En la búsqueda de información se tuvieron en cuenta el término compromiso académico y otros asociados, tales como esfuerzo estudiantil, participación estudiantil, e involucramiento estudiantil, con el fin de poder encontrar las primeras publicaciones del tema en español, inglés y portugués. En dicha búsqueda se encontraron varias publicaciones, las cuales daban definiciones del compromiso académico en tres contextos de educación formal, a saber: el contexto escolar, el contexto de la educación superior presencial y el contexto de la educación superior virtual de países de todo el mundo.

Para analizar y comparar la información obtenida en dichos estudios se utilizó un resumen analítico especializado, que permitió identificar las principales variables que explican el compromiso académico en los diferentes estudios.

La información obtenida fue finalmente organizada en categorías que dieran cuenta de los factores explicativos del compromiso académico, tales como conceptualización del compromiso académico, estrategias de autorregulación, apoyo familiar, apoyo docente, apoyo institucional, diferencias entre el compromiso en educación superior presencial y virtual, e instrumentos de medición del compromiso académico en educación virtual.

## RESULTADOS

### *Conceptualización del compromiso académico en el contexto universitario*

Cuando un estudiante ingresa a la educación superior experimenta, de acuerdo con Abello, Díaz, Pérez, Almeida, Lagos, González & Strickland (2012), vivencias académicas que pueden ser positivas o negativas. Si son positivas pueden facilitar su proceso de adaptación universitaria, a la vez que pueden ser un predictor favorable de su compromiso académico (Chau & Saravia, 2014), y de su permanencia en la institución educativa hasta culminar su carrera. Según Silva (2011), el éxito académico del estudiante depende de una educación de buena calidad y una atención integral al mismo, razón por la cual los esfuerzos institucionales deben orientarse a promover una educación de la más alta calidad y, entonces, la persistencia estudiantil se dará por añadidura.

Dentro de la literatura científica, el concepto de compromiso académico (*academic engagement*), ha sido también denominado involucramiento académico (*academic involvement*), y en términos

generales se define como el nivel de esfuerzo que hace un estudiante por aprender y participar de actividades académicas y extraacadémicas dentro de la comunidad de aprendizaje de la cual hace parte (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016).

De acuerdo con esta definición, se entiende, entonces, que entre más esfuerzo hace un estudiante mayor va a ser su participación y se espera que obtenga mejores resultados académicos y profesionales (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), que le lleven a largo plazo a desempeñarse con éxito en el mundo laboral y a matricularse en programas de tipo posgradual para perfeccionar sus conocimientos (Cavazos & Encinas, 2016).

El involucramiento académico de los estudiantes universitarios se puede evidenciar en aspectos como el apego que tengan hacia la institución educativa, la atención que presten en clase, su participación activa en clase, la dedicación que tengan hacia sus estudios, la focalización que tengan hacia sus tareas académicas y la integración social que tengan hacia personas de su universidad (Peña, Cañoto & Angelucci, 2017). Dicha integración social con personas de la institución educativa se da principalmente en actividades extracurriculares de tipo cultural, deportivo o de ocio con otros compañeros con gustos e intereses afines (Pozón, 2014).

De acuerdo con esta mirada, no es posible separar de manera tajante el compromiso académico del compromiso social o institucional del estudiante, ya que ambos están ligados y su estudio no se puede hacer de forma aislada, en la medida en que al elegir una carrera también se elige implícitamente una institución y la comunidad educativa que la conforma.

Históricamente, el compromiso académico en universitarios comenzó a ser estudiado en la década de 1970 en países anglosajones (Aspeé, González & Cavieres-Fernández, 2018), bajo la categoría de “involucramiento estudiantil” o *academic involvement*, por algunos investigadores (Peña, Cañoto & Angelucci, 2017), entre los cuales está Alexander Astin (1999), quien fundó el Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad de California, en Estados Unidos, y desarrolló la *teoría del involucramiento estudiantil* en universitarios.

De acuerdo con la teoría de Astin (1999), el involucramiento es la cantidad de energía física y psíquica, que destina un estudiante universitario a su proceso de aprendizaje y a otras experiencias académicas. Este mismo autor planteó que cada estudiante tiene diferentes niveles de involucramiento, y que la efectividad de toda política educativa guarda relación con la capacidad de esta para incrementar el involucramiento de los estudiantes de una institución de educación superior.

Otros hallazgos de los estudios pioneros de Astin (1999), durante los setenta<sup>[1]</sup> del siglo XX, fueron que vivir en una comunidad universitaria, trabajar en la misma o vincularse en actividades extracadémicas disminuye el riesgo de deserción; y el hecho de que el estudiante se sienta identificado a nivel étnico, religioso, cultural, social o académico con los estudiantes de

la institución educativa en la cual está matriculado lo motivan a persistir en sus estudios a pesar de las dificultades que tenga que enfrentar.

En el caso de los estudiantes de carreras virtuales, el compromiso académico en la actualidad se está limitando principalmente a la participación en las actividades de clase y algunas actividades de bienestar universitario, por la falta de tiempo que tienen buena parte de ellos para responder a múltiples responsabilidades, además de estudiar, como trabajar, realizar labores domésticas y cuidar a otros.

Hace falta, entonces, que las universidades construyan un verdadero campus virtual, en el cual los estudiantes puedan afianzar relaciones de amistad con otros estudiantes, visitar museos virtuales, escuchar música de una emisora institucional o realizar actividades extracurriculares virtuales como participar en semilleros y eventos. Cuando se ofrecen otros escenarios diferentes a los de las clases, se puede crear un vínculo más cercano entre la institución educativa y el estudiante, de tal forma que los alumnos participan más y su compromiso académico e institucional aumenta gradualmente con el paso del tiempo.

No obstante, es importante tener en cuenta que el compromiso académico de los estudiantes no se forma solamente dentro de la institución educativa, sino también en el hogar y desde la infancia, ya que son los acudientes quienes pueden inculcar en los menores la importancia del estudio como oportunidad de desarrollo profesional y personal (Guevara, Tovar & Jaramillo, 2013). De igual manera, son los acudientes quienes inculcan hábitos de estudio en los jóvenes y les motivan para que persistan hasta culminar sus carreras (Villafrade & Franco, 2016; Torres & Rodríguez, 2006), y es por esto que las instituciones de educación superior que ofrecen carreras virtuales deberían también organizar eventos dirigidos a padres de familia de los colegios, para hablarles acerca de los programas de educación superior virtual, sus ventajas y la importancia de inculcar en sus hijos la autonomía en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que el aprendizaje virtual requiere de autonomía y dedicación.

Los estudiantes con altos niveles de autonomía le atribuyen sentido al estudio en sus vidas y hacen una atribución interna de sus logros y fracasos a nivel académico. Tales estudiantes, de acuerdo con Weiner (1979), perciben un mayor grado de control sobre su desempeño, lo que los hace más conscientes de la responsabilidad que tienen frente a su proceso de aprendizaje y de la necesidad de buscar ayuda cuando presentan dificultades.

Desde esta misma perspectiva, autores como Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), plantean que el compromiso académico tiene a nivel psicológico tres dimensiones: el compromiso conductual, el compromiso emocional y el compromiso cognitivo. El compromiso conductual se refiere a seguir las reglas y adherirse a las normas de la institución educativa; el compromiso emocional hace alusión al sentimiento de pertenencia que tiene el estudiante con la institución educativa y las actividades que se desarrollan en la misma, y el compromiso cognitivo

guarda relación con la autorregulación que se tenga del propio proceso de aprendizaje durante la ejecución de tareas académicas.

En complemento de lo anterior, estos mismos autores (Fredericks et al., 2004), consideran que la familia, la comunidad, la cultura y el contexto influyen en el compromiso académico global de los estudiantes, así como las estrategias de autorregulación que ellos implementan en sus estudios y el valor que les asignan a las tareas que realizan (Ghasemi, Karimi & Heydari, 2018; Montazeri, 2017).

A nivel institucional, Fredericks et al. (2004) afirman que aquellas instituciones educativas que promueven una cultura de integración comunitaria tienen estudiantes con mayores niveles de compromiso académico, así como aquellas en las que el docente es una fuerte figura de apoyo para los estudiantes de manera similar a lo que plantean Gutiérrez, Alberola y Tomás (2018), Bakhshae y Hejazi (2017), y Pan, Donlan y Zaff (2017).

Un estudio reciente realizado con universitarios (Pineda, Bermúdez, Rubiano, Pava, Suárez & Cruz, 2014), se encontró que el compromiso se fortalece en la medida en que las instituciones educativas diseñen y organicen oportunidades de aprendizaje para estimular a los estudiantes a invertir mayor esfuerzo y dedicación en la realización de sus tareas cognitivas y en su participación social (Goswami, Mathew, & Chadha, 2007; Rigo, 2020; Zuñiga, Katerine, & Lunavictoria, 2020).

Tales oportunidades de aprendizaje son experiencias pedagógicas que se deben fundamentar en el nivel de reto académico o dificultad de las tareas, el aprendizaje colaborativo o grupal, el aprendizaje activo o aplicado del conocimiento, el apoyo familiar (Villafrade & Franco, 2016; Guevara, Tovar & Jaramillo, 2013; Torres & Rodríguez, 2006), el apoyo del docente a los estudiantes, el enriquecimiento o aporte que le brinde a la vida diaria de los estudiantes y un ambiente de apoyo universitario (Pineda et al., 2014).

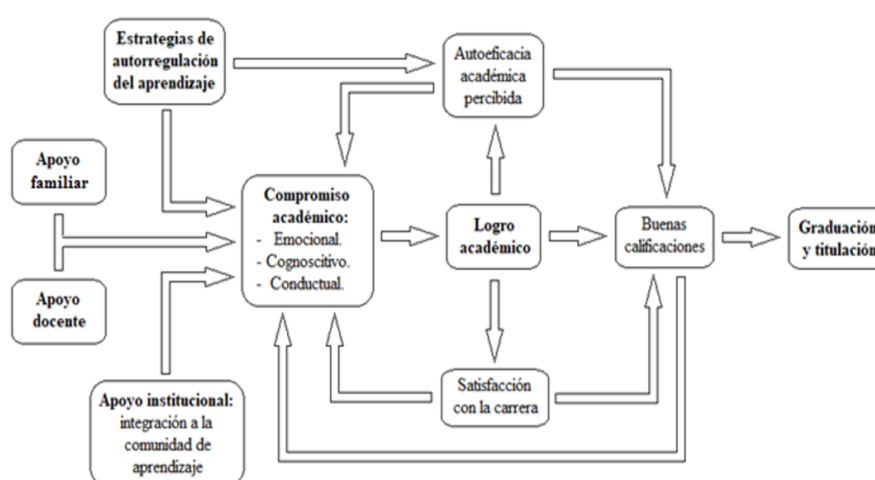


Figura 1.

Esquema de las variables que influyen en el compromiso académico.

Fuente: elaboración propia a partir de las referencias académicas revisadas.

Un estudiante universitario que presenta un alto nivel de compromiso académico con sus estudios puede obtener logros académicos significativos (Gutiérrez, Sancho, Galiana & Tomás, 2018; Lei, Cui, & Zhou, 2018); buenas calificaciones, así como un aumento en su autoeficacia percibida y en su satisfacción personal con la carrera elegida (Parada & Exequiel, 2014). A su vez la satisfacción, las calificaciones y la autoeficacia percibida pueden retroalimentar al estudiante, fortaleciendo así su compromiso académico, como se observa en la Figura 1.

A continuación, se explican en detalle las relaciones existentes entre el compromiso académico, y factores como las estrategias de autorregulación del aprendizaje, el apoyo familiar, el apoyo del docente, el apoyo institucional y las diferencias existentes entre el compromiso académico en programas de educación superior presenciales y virtuales.

### *Las estrategias de autorregulación y el compromiso académico*

A lo largo de su formación profesional, los estudiantes deben enfrentar diversas situaciones adversas, tales como bajo rendimiento académico en ciertas asignaturas, falta de dinero para costear los estudios, cruce de horarios académicos y laborales, un bajo dominio conceptual de las plataformas informáticas, y otros factores respecto del acceso que están ligados a la pobre infraestructura con la que cuentan para conectarse, la falta de equipamiento o equipamiento obsoleto, así como también las barreras para personas con discapacidad que no cuentan con los diseños adaptados a sus condiciones; sin embargo, para poder avanzar deben superar estas dificultades manejando adecuadamente las emociones negativas asociadas a dichas dificultades como temor, ira o frustración y buscando soluciones efectivas.

Desde esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje autorregulado les permiten alcanzar las metas profesionales que se han planteado (Díaz, Pérez, Valenzuela, Muñoz, Rivas & Salas, 2010), y las estrategias de afrontamiento son aquellos recursos personales que les permiten a los estudiantes moderar las emociones negativas y encontrar soluciones oportunas a los problemas que se les presentan a diario (Casari, Anglada, & Daher, 2014; Tarabal, García & Coral, 2010; Fernández, Contini, Ongarato, Saavedra & De la Iglesia, 2009).

Dentro de las estrategias de autorregulación que usan los estudiantes están las estrategias de planificación, que les sirven para analizar el contexto de aprendizaje, los retos que plantea y el curso de acciones a desarrollar para poder aprender y afrontar los retos; las estrategias de ejecución, que implementan para desarrollar las previstas en la etapa anterior; y las estrategias de evaluación, que aplican para verificar el logro de los aprendizajes propuestos, establecer las fallas cometidas y mejorar a futuro (Díaz, Pérez, Valenzuela, Muñoz, Rivas & Salas, 2010).

Paralelamente, a nivel emocional, el estudiante requiere desplegar estrategias de afrontamiento que le permitan buscar el apoyo o ayuda de otras personas como docente o compañeros de estudios, superar los fracasos y persistir emocionalmente hasta alcanzar los objetivos



de aprendizaje previstos (Panadero & Alonso-Tapias, 2014). (Rigo, 2020; Torres-Escobar & Ballesteros-Sánchez, 2019; Vargas-Cubero & Villalobos-Torres, 2018; Zuñiga et al., 2020)

Tanto las estrategias de afrontamiento como las estrategias de autorregulación pueden favorecer el compromiso académico de los educandos, porque facilitan su proceso de aprendizaje y su continuidad en el programa profesional elegido hasta alcanzar la graduación y titulación dentro del mismo.

Cada vez que el estudiante realiza acciones de aprendizaje planificadas y persiste hasta vencer las dificultades alcanzará calificaciones más altas, reconocimiento de parte de sus docentes y, por ende, se sentirá más competente o auto eficaz en sus estudios (Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Nuñez, & Rosario, 2013).

Según Borzone (2017), a mayor autoeficacia académica los estudiantes pueden experimentar experiencias académicas satisfactorias, ya que los alumnos que planifican su tiempo y estudian con dedicación obtienen mejores resultados. Además, los estudiantes que están pendientes del contexto y de lo que les ofrece la institución posiblemente sean capaces de identificar los apoyos, considerarlos y otorgarles valor (Borzone, 2017). En efecto, los apoyos -cuando no surgen de la institución educativa- suelen buscarse en la red, por medio de opciones y recomendaciones que se dan entre sí los alumnos de sitios o comunidades de aprendizaje, lo cual les permite solucionar el problema.

### *El apoyo familiar y el compromiso académico*

Pese a que no se reconoce como un factor relevante en el estudio del compromiso académico, la familia puede ejercer una influencia motivacional y económica en los jóvenes, para que se vinculen a una carrera universitaria (Rojas, 2011; Yang & Chang, 2010), tengan buenos hábitos de estudio y persistan ante la dificultades. Incluso en personas adultas casadas y con hijos, su familia sigue siendo una motivación para seguir estudiando en la medida en que desean ofrecerles una mejor calidad de vida a largo plazo, como ocurre en el caso de quienes se vinculan a carreras virtuales y a distancia (Chen, Gonyea & Kuh, 2008; Alwaheeb, Abdulrab, Al-Mamary, & Mutahar, 2020; Rigo, 2020; Zuñiga et al., 2020)

Es esencial, pues, que las carreras realicen actividades desde el área de bienestar universitario virtual, dirigidas no solo a los estudiantes, sino también a sus familias, con el fin de que estas puedan conocer la institución educativa, comprendan la importancia del estudio como una forma de progresar social y profesionalmente y apoyen psicológicamente a su familiar en la culminación de la carrera elegida.

## *EL APOYO DEL DOCENTE Y EL COMPROMISO ACADÉMICO*

En las clases universitarias el docente actúa principalmente en calidad de facilitador y guía para que sus estudiantes puedan, a partir de sus explicaciones, apropiarse de los conocimientos propios de una disciplina o profesión, pero es importante tener en consideración que la efectividad de dicho aprendizaje dependerá en parte del interés que suscite este docente en sus estudiantes por los temas trabajados (Núñez, Fajardo & Quimbayo, 2010), y los motive a dar su mejor esfuerzo en la realización de las tareas asignadas en clase, a ser autónomos en su proceso de aprendizaje (Gutiérrez, Alberola & Tomás, 2018; Guzmán, 2011), y a sentir pasión por la carrera elegida.

Es decir, no basta con que un docente tenga mucho conocimiento de un área determinada o sea muy buen investigador; también es necesario que logre conectarse emocionalmente con sus estudiantes (Sánchez, 2017), de tal manera que estos lo tomen como un referente a seguir y se sientan inspirados para estudiar y valorar la utilidad de los conocimientos adquiridos (Torres-Escobar & Ballesteros-Sánchez, 2019; Vargas-Cubero & Villalobos-Torres, 2018; Zuñiga et al., 2020).

Para motivar a los estudiantes, el docente debe mostrarse receptivo, sensible y cercano, a la vez que debe tener disposición constante para clarificar las dudas que puedan tener, orientarles en la corrección de sus falencias y destacar sus logros o aspectos positivos (Velázquez & González, 2017). Es así como se crean vínculos de confianza entre el docente y los estudiantes, que dan lugar a un ambiente apropiado de aprendizaje que promueve el compromiso académico de los estudiantes y los impulsa a conseguir altos niveles de desempeño académico, expresado en calificaciones sobresalientes, proyectos de investigación innovadores y trabajos de buena calidad (Norman-Acevedo, 2019; Peña-García, 2019; Vargas-Cubero & Villalobos-Torres, 2018).

### *El apoyo institucional y el compromiso académico*

Conforme a lo planteado por Vincent Tinto (1988), cuando un estudiante presenta dificultades en su proceso de adaptación al medio universitario, la universidad debe ofrecerle estrategias de apoyo efectivas que le permitan integrarse académica y socialmente con sus pares. Una de estas estrategias es la creación de comunidades de aprendizaje (Engstrom & Tinto, 2008), la cual consiste en grupos de estudiantes que apoyan a otros estudiantes, para que mejoren su rendimiento académico, participen en diferentes espacios académicos como semilleros de investigación, actividades extracurriculares y puedan encontrar amistades que les hagan sentirse reconocidos como personas (Barrios, Cernadas, Marin, & Sandobal, 2014; Bedoya-Villa & Escobar-Sierra, 2018; Moreno-Guerrero, Rodríguez-Jiménez, Gómez-García, & Navas-Parejo, 2020; Paniagua, Osorio, Contreras, & Castaño, 2018).

De manera gradual, el estudiante con dificultades que se integra a una comunidad de aprendizaje comienza a incrementar su participación

académica<sup>[2]</sup> y social, de tal manera que aumentan sus logros académicos, y esto a su vez retroalimenta positivamente su compromiso académico.

Conforme un estudiante avanza en su programa y se percata de que posee un buen rendimiento académico, le gusta lo que estudia y tiene unas metas profesionales claramente establecidas, va a sentir que ha alcanzado logros académicos significativos (Garbanzo, 2007). Estos logros se constituyen en agentes motivacionales que le llevan a comprometerse más con sus estudios y a buscar espacios donde pueda aplicar sus conocimientos a nivel investigativo, práctico o social realizando labores comunitarias o de voluntariado.

Aquellos estudiantes que alcanzan logros académicos significativos son aquellos que cuentan con el apoyo de sus docentes, reciben una retroalimentación positiva frecuente de sus avances y dificultades de aprendizaje, se sienten reconocidos como personas y reciben orientación por parte de profesionales que trabajan como tutores o en bienestar universitario, quienes les brindan orientaciones respecto a hábitos de estudio adecuados, acceso a recursos de formación personal y redes de apoyo social (Urbina & Ovalles, 2016).

Por ende, el logro académico que alcance un estudiante no solo depende de su nivel de esfuerzo individual, sino además del soporte institucional que se le brinde para alcanzar los aprendizajes previstos a lo largo de su carrera y sus metas profesionales (Urbina & Ovalles, 2016), sobre todo si son estudiantes recién graduados del colegio que están iniciando la vida universitaria, ya que es en estos primeros años de formación donde se dan los mayores niveles de deserción (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015).

### *Diferencias entre el compromiso académico en carreras presenciales y virtuales*

En educación superior existen actualmente tres modalidades que son la presencial, la virtual y a distancia. La primera se caracteriza porque el estudiante asiste a un campus universitario a tomar sus clases, mientras que tanto en la segunda como en la tercera, el estudiante toma sus clases por medio de Internet y, en ciertos casos, participa en sesiones ocasionales de asesoría presencial.

Desde la perspectiva de Chen, Gonyea & Kuh (2008), el aprendizaje a distancia es un segmento que actualmente está en crecimiento dentro de la educación superior, por su bajo coste y mayor accesibilidad horaria y geográfica frente a la educación superior presencial, pero requiere altos niveles de motivación y autodisciplina por parte de los estudiantes para gestionar de manera eficaz la naturaleza no estructurada de este tipo de entorno de aprendizaje.

La mayoría de los estudios acerca de compromiso académico en universitarios se han realizado en programas de la modalidad presencial, pero son relativamente pocos los que han profundizado en los factores causales y explicativos del compromiso académico en los programas

virtuales y a distancia, como son los estudios realizados por Chen, Gonyea y Kuh (2008), Richardson y Swan (2003) y Bullen (1998).

Particularmente, Bullen (1998), dice que los estudios realizados sobre compromiso académico en educación a distancia se han centrado en la participación del estudiante en clases o cursos específicos de una carrera. Como aportes de su trabajo, Bullen ha encontrado que la participación del estudiante en cursos virtuales depende en buena medida del docente-tutor como gestor de las relaciones con los estudiantes y del aprendizaje colaborativo entre ellos, al igual que Picciano (2002).

Al respecto, para que los estudiantes tengan altos niveles de participación durante los cursos en línea, es importante que el docente-tutor tenga formación previa en la modalidad, y desarrolle estrategias pedagógicas que promuevan el acceso a las plataformas virtuales en el desarrollo colectivo de tareas, discutan los temas vistos en clase y les transfiera la responsabilidad de apoyarse entre sí (Bullen, 1998).

En términos generales, los estudiantes inscritos en carreras virtuales tienden a mostrar mayor compromiso académico en actividades académicas, respecto a los estudiantes de programas presenciales, porque son personas de mayor edad, que trabajan, y tienen perspectivas profesionales más claras y tienen una alta valoración de sus estudios (Chen, Gonyea & Kuh, 2008). Sin embargo, estos estudiantes no suelen participar en actividades extracadémicas o de integración social, por condiciones propias de la modalidad virtual, lo cual puede eventualmente debilitar el compromiso académico del estudiante con la institución educativa y hace necesario pensar en estrategias que permitan fortalecerlo.

### *Instrumentos para medir compromiso académico*

Existen varios instrumentos para medir el compromiso o involucramiento académico de los estudiantes, pero uno de los primeros en diseñar cuestionarios para medir el involucramiento fue el investigador Robert Pace (1980; 1982), de la Universidad de California, en Los Ángeles, y también colega de Alexander Astin en el Instituto de Investigación en Educación Superior.

Pace hizo aportes para el desarrollo del *College Student Experiences Questionnaire – CSEQ*, que evalúa el esfuerzo y las experiencias de participación de los estudiantes universitarios, y además hizo otro instrumento en 1982 que describía cualitativamente el esfuerzo estudiantil para identificar factores que explicaran el éxito académico para la Comisión Nacional de Excelencia en Educación (*National Commission on Excellence in Education*), de los Estados Unidos.

Otros instrumentos ampliamente mencionados son la *Escala de Compromiso Académico* de Tinio (2009)<sup>[3]</sup>, que se aplica en escolares, y la *National Survey of Student Engagement* (NSSE; Kuh, 2009), que es una entrevista de caracterización estudiantil que ha sido aplicada en todo Estados Unidos y que ha sido investigada ampliamente (Aspeé; González & Cavieres-Fernández, 2018).

Originalmente, la *National Survey of Student Engagement* – NSSE fue desarrollada por la Universidad de Indiana en 1998, en colaboración con otras instituciones de educación superior, para medir la calidad académica de los programas de pregrado (Zapata, Leihy & Theurillat, 2018). Una de las versiones más recientes de este instrumento, que es del año 2013, consta de 109 preguntas agrupadas en cuatro áreas que son: el nivel de desafío académico de las tareas y actividades; el aprendizaje colaborativo con pares; la calidad de la experiencia con docentes; y el entorno institucional para el aprendizaje (Zapata, Leihy & Theurillat, 2018).

En América Latina, el estudio de Portalanza, Grueso & Duque (2017), describen la adaptación y traducción del *Utrecht Work Engagement Scale* – UWES-S<sup>[4]</sup> en una muestra de 102 universitarios del Ecuador, al igual que el estudio de Sánchez-Cardona, Rodríguez-Montalban y Moreno (2016), en una muestra de 109 universitarios de Puerto Rico y el estudio de Parra y Pérez (2010), que caracteriza este mismo proceso en una muestra de 164 estudiantes chilenos de psicología de primer y segundo años.

Aunque en dos estudios se utilizó la misma versión abreviada de la prueba, los autores de Chile los clasificaron en factores o variables diferentes de los de Ecuador y Puerto Rico, según como se puede observar en la Tabla 1. Además, los ítems hacen referencia al compromiso académico del estudiante con respecto a la carrera elegida y los estudios en general, pero no hacen alusión a actividades específicas de tipo académico y extraacadémico, para poder establecer con claridad en cuáles se compromete más el estudiante y en cuáles menos.

Tabla 1. Ítems y factores de la versión abreviada del Utrecht Work Engagement Scale – UWES-S.

Ítems	Factores de Parra y Pérez (2010)	Factores de Portalanza, Grueso y Duque (2017) y Sánchez-Cardona, Rodríguez-Montalban y Moreno (2016)
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	Factor I - Predisposición a estudiar: Ítems 1, 2, 5, 6 y 9.	Factor Vigor: Ítems 1, 2 y 5
2. Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o voy a clases.		
3. Estoy entusiasmado con mi carrera.	Factor II - Satisfacción con los estudios: Ítems: 4, 7 y 8.	Factor Dedicación: Ítems 3, 4 y 7.
4. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.		
5. Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar.		
6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.		Factor Absorción: Ítems 6, 8 y 9.
7. Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera.		
8. Estoy inmerso(a) en mis estudios.		
9. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.		

### Ítems y factores de la versión abreviada de Utrecht

Fuente: elaboración propia, adaptada de Portalanza, Grueso y Duque, 2017; y de Parra y Pérez, 2010

En Brasil, un grupo de académicos (Marinho-Araujo, De Souza, Silva, Bisnoto & Rabelo, 2015), desarrolló una *Escala de Expectativas Académicas en Estudiantes que ingresan a la Educación superior*, que mide siete factores organizados en 62 ítems y aporta medidas predictivas del compromiso académico y social de los universitarios, ya que dependiendo de las expectativas de los estudiantes tendrán objetivos más claros y, por ende, dedicarán mayor esfuerzo en alcanzarlos, lo cual se verá reflejado en su nivel de compromiso con las actividades académicas y su compromiso social, al participar en actividades extracurriculares e institucionales que les permitan afianzar sus lazos con la universidad.

Hay otros instrumentos que relacionan el compromiso académico con otras variables como las necesidades psicológicas del estudiante y las vivencias académicas del estudiante.

En el caso de las necesidades psicológicas, Pass (2013) desarrolló un cuestionario de 21 ítems que mide el compromiso académico a partir de seis factores asociados que son la relación docente-estudiante, la consecución de logros académicos, la frecuencia de participación del estudiante en actividades académicas, el nivel de competencia académica del estudiante, la intensidad del esfuerzo académico del estudiante y el nivel de autonomía del estudiante en clase (Norman-Acevedo, Vega, Cabrales, & Alarcón, 2020).

Respecto a las vivencias académicas, Márquez, Ortiz y Rendón (2009) tradujeron y adaptaron al español el *Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r)* de Almeida y Ferreira (1999), que consta de 60 preguntas cerradas que evalúan vivencias en universitarios de tipo *personal*, en cuanto a su bienestar físico y psicológico; *interpersonal*, en relaciones significativas y en actividades extracurriculares; *carrera*, a nivel de adaptación de la misma y del proyecto vocacional del estudiante; *estudio*, en términos de los hábitos y dedicación académica; e *institucional*, a nivel del aprovechamiento que hace el estudiante de los recursos universitarios.

Algunos instrumentos que se han diseñado para evaluar el compromiso académico de los estudiantes de carreras virtuales son una encuesta de participación social adaptada por Richardson y Swan (2003), y un cuestionario de percepciones estudiantiles y participación social en cursos virtuales diseñada por Picciano (2002).

La encuesta de participación social descrita por Richardson y Swan (2003) hace cuestionamientos a la interacción de los estudiantes a cursos virtuales, y consta de 39 preguntas abiertas y cerradas organizadas en tres partes: la primera indaga por la experiencia global del estudiante en el curso virtual, la segunda revisa la experiencia del estudiante en actividades académicas específicas, y la tercera parte plantea preguntas abiertas del nivel de satisfacción del estudiante con el curso.

De manera similar, el instrumento de Picciano (2002) tiene 44 preguntas abiertas y cerradas que recogen información de aspectos como la facilidad de uso de los recursos informáticos para participar del curso virtual, las estrategias pedagógicas del instructor, la frecuencia de participación en actividades virtuales, la calidad de los materiales virtuales ofrecidos en el curso y la interacción con otras personas del curso (Daza-Orozco, 2019; Parra-Mayorga, 2019).

Por otra parte, en el cuestionario de estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje que mencionan Berridi y Martínez (2017), se formulan preguntas asociadas a cuatro factores que son estrategias de planificación y control del aprendizaje desplegadas por los estudiantes, atribuciones motivacionales de los estudiantes en contextos virtuales de aprendizaje, estrategias de trabajo colaborativo con compañeros y el apoyo del asesor en las tareas virtuales.

## DISCUSIÓN

Con fundamento en la revisión teórica que se hizo del concepto de compromiso académico en educación superior, se encontró que se han desarrollado varios estudios para medir el compromiso académico en educación superior presencial, pero hay pocos estudios en programas virtuales y a distancia, por lo que a futuro se hace necesario realizar más investigaciones en estas modalidades educativas con miras a fortalecer el compromiso académico *on-line* de los estudiantes universitarios.

En particular, porque los estudiantes que ingresan a carreras virtuales son personas que generalmente tienen múltiples responsabilidades de tipo familiar o laboral, que les pueden restar tiempo para estudiar, sumado al hecho de que muchos de ellos casi no se involucran con otras personas de la comunidad educativa por su falta de tiempo, lo cual puede afectar negativamente su compromiso académico, si no se toman medidas al respecto.

Es importante también que se analice el compromiso académico de los estudiantes, no solo en términos del esfuerzo que dedican a realizar trabajos académicos o a participar en las clases virtuales, sino además tener en cuenta cómo se puede evidenciar el compromiso académico de los estudiantes en espacios diferentes al de las clases, como podrían ser los semilleros virtuales de investigación (Corpas-Iguarán, 2010), eventos estudiantiles virtuales internacionales como congresos, conferencias o diplomados organizados por diversas instituciones educativas, para crear comunidades virtuales de profesionales que pueden compartir recursos y experiencias significativas (Zanotti & Magallanes, 2015), y con miras a la vinculación de los estudiantes a postgrados virtuales.

De igual manera, se pudo establecer que los instrumentos existentes que miden el compromiso académico en universitarios, en su mayoría se centran en algunos factores psicosociales que explican el compromiso académico en ciertos cursos o a nivel de la carrera, pero no consideran la influencia de la familia ni de la institución educativa en el compromiso académico del estudiante, por lo que se hace necesario desarrollar instrumentos que permitan medir tales variables en programas universitarios virtuales.

Este tipo de instrumentos debería: caracterizar las diferentes manifestaciones psicológicas del compromiso académico como son la emocional, cognitiva y conductual de los estudiantes; considerar diferentes variables personales y ambientales que eventualmente podrían influir en el compromiso académico; ofrecer criterios objetivos para medir la participación académica de los estudiantes en diferentes tipos de actividades formativas de tipo académico y extraacadémico virtual; y aportar un perfil del compromiso académico de cada estudiante, que sirva para la toma de decisiones institucionales, como por ejemplo brindar incentivos como becas o distinciones a aquellos estudiantes con mayores niveles de compromiso académico o delegarles tareas de liderazgo como monitores o en semilleros de investigación (Torres & Ballesteros, 2019).

En síntesis, si se implementan más estudios orientados a identificar factores que fortalezcan el compromiso académico de los estudiantes de carreras virtuales, se podrán implementar estrategias más efectivas para atraer cada vez más estudiantes a programas virtuales, no solo procedentes de zonas rurales, sino también de otros países que estén interesados en realizar pasantías virtuales sin necesidad de viajar, y a su vez esto permitiría crear homologación de titulaciones virtuales entre diferentes instituciones de educación superior.

## REFERENCIAS

- Abello, R., Díaz, M., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art01.pdf>
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Alrashidi, O., Phan, H., & Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121524.pdf>
- Alwaheeb, M., Abdulrab, M., Al-Mamary, Y., & Mutahar, Y. (2020). Organizational commitment and academics' knowledge sharing: A review and directions for future research. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(4), 3084-3091. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85083428915&partnerID=40&md5=2489100f442ac304eed025c2740fc890>
- Areth, J., Castro-Martínez, J., & Rodríguez-Granobles, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68838021007.pdf>
- Aspeé, J., González, J., & Cavieres-Fernández, E. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, 11(4), 95-108. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v11n4/0718-5006-formuniv-11-04-00095.pdf>
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>
- Bakhshae, F., & Hejazi, E. (2017). Student's academic engagement: the relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school climate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15, 646-651.
- Barrios, T., Cernadas, M., Marin, M., & Sandobal, V. (2014). La tecnología como apoyo a la presencialidad: un caso de éxito de la FRRe. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (14), 65-73. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-99592014000200008&lang=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592014000200008&lang=es)



- Bedoya-Villa, M., & Escobar-Sierra, M. (2018). Impact of employees' attitudes and leader's role on the innovation management linked to social responsibility. *Quality Innovation Prosperity*, 22(2), 65–81. <https://doi.org/10.12776/qip.v22i2.1121>
- Berridi, R., & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
- Borzzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79849735013.pdf>
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2), 1-32. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewArticle/140/394>
- Casari, L., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-269. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618003>
- Cavazos, J., & Encinas, F. (2016). Influencia del *engagement* académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238. [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_gerenciales/article/view/2301/pdf](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/2301/pdf)
- Corpas-Iguarán, E. (2010). Virtualización de los semilleros de investigación: acaso un modelo de continuidad. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(2), 77/87. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v8n2/v8n2a7.pdf>
- Chau, C., & Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v23n2/v23n2a03.pdf>
- Chen, P., Gonyea, R., & Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not? *Innovate Journal of Online Education*, 4(3). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1058&context=innovate>
- Daza-Orozco, CE (2019). *Iniciación Científica. Conceptualización, metodologías y buenas prácticas: Bogotá. Editorial Politécnico Grancolombiano*
- Díaz, A., Pérez, M., Valenzuela, M., Muñoz, P., Rivas, S., & Salas, C. (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 789-780. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327082.pdf>
- Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40(1), 46-50.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Nuñez, J., & Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282013000300026](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300026)
- Fernández, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & De la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico*

- y *Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27), 63-84. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443005.pdf>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Ghasemi, R., Karimi, H., & Heydari, A. (2018). Student-related factors affecting academic engagement: A qualitative study exploring the experiences of Iranian undergraduate nursing students. *Electronic Physician*, 10(7), 7078-7085. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6092140/>
- Goswami, S., Mathew, M., & Chadha, N. (2007). Differences in occupational commitment amongst scientists in Indian defence, academic, and commercial R&D organizations. *Vikalpa*, 32(4), 13-27. <https://doi.org/10.1177/0256090920070402>
- Guevara, E., Tovar, S., & Jaramillo, R. (2013). Factores familiares y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 40, 122-140. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229200009>
- Gutiérrez, M., Alberola, S., & Tomás, J. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6637168>
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-5%20\(2018\)/64757336006/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/17-5%20(2018)/64757336006/)
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012)
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. <http://nsse.indiana.edu/pdf/NSSEConceptualandEmpiricalFoundations.pdf>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationship between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517-528. [https://www.researchgate.net/publication/324183400\\_Relationships\\_between\\_student\\_engagement\\_and\\_academic\\_achievement\\_A\\_meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/324183400_Relationships_between_student_engagement_and_academic_achievement_A_meta-analysis)
- Marinho-Araujo, C., De Souza, D., Silva, L., Bisnoto, C., & Rabelo, M. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*. 14(1), 133-141. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a16.pdf>
- Márquez, D., Ortiz, S., & Rendón, M. (2009). Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico.

*Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1450>

- Montazeri, V. (2017). The effect of self-regulatory learning strategies on academic engagement and task value. *World Family Medicine*, 10, 242-247. <http://www.mejfm.com/December2017/Self%20regulatory.pdf>
- Moreno-Guerrero, A., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability (Switzerland)*, 12(6). <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Norman-Acevedo, E., & Daza-Orozco, CE. (2020). Construcción de contenidos para la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento. *Panorama*, 14(27), 5-13. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1517>
- Norman-Acevedo, E. (2019). Nuevos lenguajes para aprendizaje virtual: herramientas para los escenarios de aprendizaje. *Panorama*, 13(24), 5-7. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1214>
- Norman-Acevedo, E., Vega, M., Cabrales, F., & Alarcón, J. (2020). Reflexión de la utilización de la rúbrica como elemento de evaluación de la apropiación del conocimiento para la tutoría virtual: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. *Panorama*, 14(26), 5-13. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1478>
- Núñez, M., Fajardo, E., & Quimbayo, J. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(2), 260-268. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81719006008>
- Pace, R. (1982). *Achievement and quality of student effort: Report prepared for the National Commission on Excellence in Education*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Pace, R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, 2, 10-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227101.pdf>
- Pan, J., Donlan, A., & Zaff, J. (2017). Social support and academic engagement among reconnected youth: adverse life experiences as a moderator. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 890-906.
- Panadero, E., & Alonso-Tapias, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/167221>
- Paniagua, P., Osorio, G., Contreras, P., & Castaño, D. (2018). The dynamization of current pedagogical strategies: A need applicable to the teaching and learning processes of engineering students of the 21st century. *Revista Lasallista de Investigacion*, 15(1), 46-56. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n1a4>
- Parada, M., & Exequiel, C. (2014). Relación del *engagement* académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412014000200003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200003)
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de

- psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(2), 128-133. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/>
- Parra-Mayorga, R. (2019). Investigación en universidades de Bogotá sobre el conocimiento y destreza de los futuros creadores de contenido digital para la construcción de formatos de anuncio en Facebook. *Panorama*, 14(27), 89–108. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1529>
- Pass, M. (2013). Quality of Student Effort: Improving Through Achievement Mastery and Psychological Needs. *Atlantic Marketing Journal*, 2(3), 43-59. <http://digitalcommons.kennesaw.edu/amj/vol2/iss3/5>
- Peña, G., Cañoto, Y., & Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 114-136. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v10n1/1688-7468-pe-10-01-00114.pdf>
- Peña-García, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama*, 13(24), 42–56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning*, 6(1). <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Picciano2002.pdf>
- Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, A., Pava, N., Suárez, R., & Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91636899004>
- Portalanza, C., Grueso Hinestroza, M., & Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Revista Innovar*, 27(64), 145-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81850404013>
- Pozón, R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 13, 137-150. [http://institucional.us.es/revistas/anduli/13/8\\_Anduli\\_2014\\_Pozon.pdf](http://institucional.us.es/revistas/anduli/13/8_Anduli_2014_Pozon.pdf)
- Regalado, E., Regalado, E., & Abreu, M. (2005). Los eventos estudiantiles virtuales, nueva forma de trabajo extracurricular. *Educación Médica Superior*, 19(2), 1-1. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n2/ems06205.pdf>
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88. [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18713/RichardsonSwan%20JALN7\(1\).pdf?sequence=2](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18713/RichardsonSwan%20JALN7(1).pdf?sequence=2)
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 143–161.
- Rojas, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961010.pdf>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos* 33, 102-114. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010)

- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>
- Tarabal, S., García, L., & Coral, R. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n2/v4n2a04.pdf>
- Tinio, M. (2009). Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Book*, 2, 64-75. [https://www.researchgate.net/publication/297370898\\_Academic\\_engagement\\_scale\\_for\\_grade\\_school\\_students](https://www.researchgate.net/publication/297370898_Academic_engagement_scale_for_grade_school_students)
- Tinto, V (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455. [https://www.researchgate.net/publication/271674703\\_Stages\\_of\\_Student\\_Departure\\_Reflections\\_on\\_the\\_Longitudinal\\_Character\\_of\\_Student\\_Leaving](https://www.researchgate.net/publication/271674703_Stages_of_Student_Departure_Reflections_on_the_Longitudinal_Character_of_Student_Leaving)
- Torres, G., & Ballesteros, M. (2019). Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: La necesidad de formar auxiliares en investigación y docencia. *Sophia-Educación*, 15(2), 18-27. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/950/1471>
- Torres, L., & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Torres-Escobar, A., & Ballesteros-Sánchez, M. (2019). Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: la necesidad de formar auxiliares en investigación y docencia. *Sophia*, 15(2), 18-27. DOI: <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.950>
- Urbina, J., & Ovalle, G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a02.pdf>
- Vargas-Cubero, A., & Villalobos-Torres, G. (2018). El uso de plataformas virtuales y su impacto en el proceso de aprendizaje en las asignaturas de las carreras de Criminología y Ciencias policiales, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/rec.22-1.2>
- Velázquez, Y., & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-117.pdf>
- Villafrade, L., & Franco, C. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79 - 90. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1651>
- Weiner, B. (1979). Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. <https://pdfs.semanticscholar.org/bd46/a85156fdae2728fa6efb19d75ca7a0a5d87.pdf>
- Yang, P., & Chang, Y. (2010). Academic research commercialization and knowledge production and diffusion: The moderating effects of

entrepreneurial commitment. *Scientometrics*, 83(2), 403–421. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0075-1>

Zanotti, A., & Magallanes, M. (2015). Comunidades virtuales de profesionales, trayectorias y ciclos de vida: aportes a la discusión. *Metodos, Revista de Ciencias Sociales*, 3(1), 19-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4415/441542973003.pdf>

Zapata, G., Leihy, P., & Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 48, 204-250. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n48/0718-4565-caledu-48-00204.pdf>

Zuñiga, E., Katerine, J., & Lunavictoria, M. (2020). The Virtual Academic Tutorials and Academic Performance of University Students. *EasyChair Preprint*, 3518, 1–18.