

es entonces...
 nuestra...
 ya...
 no...
 y...
 los...
 bien...
 la gestión de...
 habilidad social que el líder debe...
 al mismo tiempo que se cumplan los objetivos...
 temas...

UNIVERSIDAD ANAHUAC
 VINCERE IN BONO MALUM
 MÉXICO NORTE

UNIVERSIDAD ANAHUAC
 VINCERE IN BONO MALUM
 MÉXICO SUR

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE NUEVO LEÓN

UVM
 LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

UNIVERSIDAD DeLaSalle
 BAJIO

UNIVERSIDAD DE CELAYA
 INSTITUCIÓN DE CLASE NORMAL CERRA DE T...

COLECCIÓN
 CIENCIAS SOCIALES



GESTIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María Teresa de la Garza Carranza
 (COORDINADORA)

GESTIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María Teresa de la Garza Carranza
 (COORDINADORA)



Gestión en instituciones de educación superior
María Teresa de la Garza Carranza (Coordinadora)

© Ediciones Gernika, S.A.
Latacunga No. 801
Col. Lindavista
07300 México, D.F.
☎ y Fax: 55 86 52 62 y 55 86 83 24
e-mail: edicionesgernika@prodigy.net.mx

ISBN: 978-607-9083-14-4

Primera edición, 2011

Diseño y formación:
Pilar Fandiño Ugalde

Diseño de la portada
Fernando Ramos González

Cuidado de la edición
Ángeles González de Ramos

Impreso y encuadernado en México
Printed and bound in Mexico

Este proyecto de investigación fue realizado con el financiamiento de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica. Agradecemos el apoyo a la Dra. Ana María Mendoza Martínez y a la Mtra. Mara Grassiel Acosta González

CAPÍTULO I

Universitarios mexicanos: ¿Están involucrados en su vida académica?

FABIOLA TORRES AOAME¹
PILAR BAPTISTA LUCIO²

Introducción

Pese a avances reportados en el crecimiento de matrícula en educación superior, todavía hay mucho por hacer. El Subsistema de Educación Superior Mexicano³ tiene grandes retos para satisfacer las demandas de la sociedad actual y del ámbito laboral, algunas plasmadas en los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que buscan brindar una educación equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada, de amplia cobertura y de calidad. Las universidades –herederas de una institución con más de 900 años– realizan docencia, investigación, difusión del conocimiento y contribución a la sociedad, como sus funciones sustantivas. *Universitas Magistrorum et Scholarium*, es como se conocía en el medievo a las universidades, es decir, una comunidad de pro-

- 1 Consultora de Calidad Académica. Red de Universidades Anáhuac.
- 2 Directora Centro Anáhuac de Investigación y Posgrado. Facultad de Educación, Universidad Anáhuac México Norte.
- 3 En México, el Sistema de Educación Superior [SES] lo integran 2 millones 850 mil alumnos que atendieron el ciclo 2009-2010. Estos casi 3 millones de estudiantes, representan el 29.1% de la cobertura en el grupo de edad entre los 19 y 23 años; 1.5% de incremento con respecto al ciclo anterior. Datos en www.anuies.mx recuperados en octubre 2010.

fesores y estudiantes unidos por el saber y en esta ecuación, parte esencial son los estudiantes de los que hablaremos en este capítulo.

El estudiante es sin duda gran parte de la razón de ser de las universidades, pues es la misión de éstas, formar a los nuevos ciudadanos, a los futuros profesionistas y a las generaciones que construirán la sociedad. Por lo anterior es importante resolver ¿cómo motivar a los alumnos a que concluyan sus estudios?, ¿qué factores contextuales fomentan o inhiben al aprendizaje y llevan al éxito o al fracaso?, ¿cuáles constituyen estrategias eficaces para el logro académico? Profundizar en las respuestas a estos cuestionamientos, es crucial para las Instituciones de Educación Superior.

Dentro del marco anterior, el presente capítulo dirige la mirada hacia el alumno en su tránsito por la universidad,⁴ desde nuestra perspectiva cabe preguntarse ¿cómo tener mejores estudiantes? Para dar respuesta a esta inquietud, nos guiará la teoría del involucramiento estudiantil, concepto entendido como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia académica. Revisaremos los antecedentes de este constructo, entre los que se encuentran los estudios sobre deserción y logro académico al que se ha relacionado con dimensiones psicológicas, sociológicas y organizacionales. Posteriormente se describen los hallazgos de nuestra investigación sobre el grado de involucramiento de estudiantes mexicanos en cinco universidades del país, y se concluye con recomendaciones sobre cómo podemos -desde las instituciones de educación superior- enriquecer la experiencia académica de los alumnos en su paso por la universidad.

4 Refiriéndonos aquí a los alumnos aceptados y matriculados en alguna IES. Consideramos que el tema de los alumnos rechazados, es un gran reto para el Sistema educativo Nacional. Ver Rodríguez (2008).

Lo que deseamos evitar: la deserción de nuestros estudiantes

El origen del constructo de involucramiento estudiantil proviene del estudio de la deserción escolar. Muy importante cuando en México a finales de los noventas, algunos estudios señalaban que en promedio, el índice de deserción era superior al 50% (ANUIES, 2001; Díaz y Cossío, 1998; Reséndiz, 2000), y que la experiencia universitaria de los que lograban titularse, en muchas ocasiones era poco significativa (Todd y Gago, 1990; Reséndiz, 2000). En 2006 la situación no era muy distinta, los niveles de deserción superaban el 45%, y en la actualidad, se reporta que alrededor el 35% de una generación que ingresa, deja la universidad.⁵

Alexander Astin inició unos estudios pioneros en la década de los años setenta (1975, 1977) donde longitudinalmente identifica aquellos factores que influyen significativamente en la constancia del estudiante y que contribuyen a que el estudiante permanezca en la universidad hasta graduarse. Astin estudiaba el problema de la deserción y descubre que los factores más influyentes en la retención del alumno -independientemente de las variables institucionales o personales-, son las interacciones de los alumnos dentro del campus. Así identifica que un estudiante no deserta cuando *vive dentro del campus* (Astin 1973, 1975, 1977, 1982; Chickering, 1974). Los estudios con estudiantes estadounidenses también mostraron baja o nula deserción de los estudiantes que *forman parte de fraternidades*⁶ o *inscritos en actividades extracurriculares de cualquier tipo*. De igual forma, la *participación en los deportes* tiene un efecto positivo en la persistencia. Otras actividades que se asociaron a la retención en

5 Informó Rodolfo Tuirán Gutiérrez, subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública [SEP], en el marco del II Encuentro Internacional de Rectores Universaria. <http://setebc.wordpress.com/2010/06/02/1a-sep-pinta-negro-panorama-en-desercion-escolar/>

6 Organización social de estudiantes en una institución de educación superior (fraternity para hombres y sorority para mujeres).

estos estudios longitudinales fueron: la *participación en los proyectos de investigación del estudiante con los profesores* o el *tener un trabajo de medio tiempo en el campus*. Los hallazgos de Astin sobre causas de la deserción, concluyen que el estar en contacto con otros estudiantes, profesores y personal de la universidad, además de participar en proyectos universitarios y confiar en la Universidad como fuente de ingreso, logra un mayor apego a ésta. En contraposición, la deserción es más frecuente en estudiantes que trabajaban *fuera del campus*, porque implica gasto de tiempo y energía considerables en las actividades no académicas y generalmente no relacionadas con la vida estudiantil. Coherente con este hallazgo, la probabilidad de desertar fue substancialmente mayor en las instituciones que ofrecen carreras cortas o de tiempo parcial como los "community college" que son instituciones urbanas en EUA a las que acuden quienes no pudieron hacer o terminar su carrera cuando eran jóvenes, y por ende la mayoría de los estudiantes trabaja, y los profesores atienden sus clases en tiempos parciales.

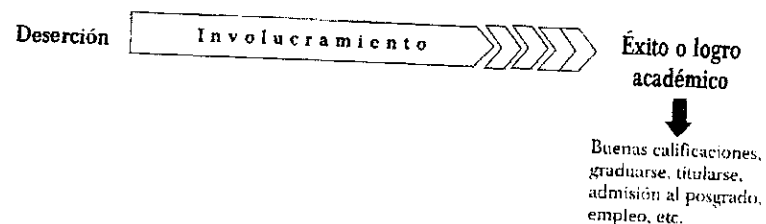
Los estudios de Astin también encontraron que es más frecuente el persistir en los estudios cuando *hay mayor similitud de valores entre estudiantes y la universidad*. Por ejemplo, los estudiantes tienen mayores probabilidades de persistir en las universidades religiosas si su propio contexto religioso es similar; los estudiantes afroamericanos tendían a graduarse con más frecuencia, si estaban matriculados en universidades donde representaban una mayoría; y se encontró que los estudiantes provenientes de ciudades pequeñas, tendían a persistir en universidades de menor tamaño. Así en estos estudios sobre deserción se está perfilando el involucramiento estudiantil como un factor intermedio entre factores contextuales y el desertar o permanecer hasta graduarse. Para los *estudiantes varones* que contestaron a la mencionada investigación (Astin, 1975), *la razón más común para desertar fue "el aburrimiento con los cursos"*, implicando claramente una carencia de significado en lo que estudiaban. El argumento más frecuente reportado por *las mujeres fue el matrimonio, el embarazo u otras responsabilidades* que requieren su

tiempo y energía, y evitan la dedicación de tiempo completo a la actividad estudiantil.

Todo lo anterior lleva a Astin a pensar en un nuevo concepto que funcionará como predictor para la deserción o la permanencia en la universidad, y es éste la noción de involucramiento. *Se requiere poner mayor atención en cómo los estudiantes utilizan su tiempo y en qué están invirtiendo su energía*. El reto para las instituciones es encontrar formas creativas de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El gran problema en la universidad es el aburrimiento, la falta de reto e interés que reflejan una gran carencia de involucramiento. Si el estudiante está aburrido con los cursos y los libros, se tiene que ser creativos para encontrar formas de atraer su interés. Es importante que desde los primeros niveles de educación, los estudiantes disfruten el aprendizaje porque es interesante, porque los intriga, porque desean aprender más, en lugar de sólo estudiar porque lo necesitan para ser ingenieros, doctores o abogados (De los Santos & Cordero, 2001).

Así, a partir de los resultados sobre deserción universitaria, Astin propone un nuevo constructo para estudiar el fenómeno del involucramiento estudiantil. *Si se concibe el involucramiento a lo largo de un continuo, el acto de "desertar" puede ser visto como la última forma de falta total de involucramiento*. En contraparte y de acuerdo a la literatura, en el límite superior de este continuo, la manifestación del involucramiento está dada por el éxito o logro académico que, como se detallará posteriormente, se operacionaliza de múltiples formas, tal es el caso de obtener buenas calificaciones, graduarse o titularse, la admisión al posgrado, el reclutamiento y empleo en una empresa, entre otros:

FIGURA 2. Ilustración del involucramiento como un continuo



De hecho, Astin (1979) considera que el involucramiento en su máxima expresión es crítico en creencias, actitudes y conocimiento. Es decir hay una noción de aprovechamiento del tiempo y los recursos que se ofrecen en esta época de la vida.

Otro de los sustentos teóricos de involucramiento es la deserción, específicamente el modelo de Bean (1983), que señala que las actitudes de los estudiantes son afectadas por las experiencias con la institución en donde están matriculados, y ello determina en última instancia, el sentido de pertenencia. Así las percepciones de los estudiantes respecto a la imparcialidad de las políticas institucionales y la calidad del trato con docentes y personal administrativo, afectan la decisión de persistir o abandonar la Institución de Educación Superior.

Por su parte, Zepke, *et al.* (2005) de la Universidad de Massey en Nueva Zelanda, investigaron durante dos años en siete universidades neozelandesas, sobre los puntos de vista de los estudiantes, profesores y administrativos, respecto a los factores que detonan la deserción. Entre los hallazgos más importantes de su estudio, destacan que la retención en Nueva Zelanda es un gran tema de estudio al igual que en países como Estados Unidos, el Reino Unido o Australia. Los datos muestran grandes pérdidas económicas a causa de los estudiantes que no terminan sus carreras. Más de un tercio de los fondos se invierten en personas que no terminarán sus estudios (Scott, 2005). Por otra parte, los autores señalan que las instituciones centradas en el aprendizaje, promueven más el invo-

lucramiento estudiantil y un mayor índice de retención. Asimismo, sostienen que los profesores pueden hacer la diferencia. Las relaciones positivas de los alumnos con los profesores, con el equipo administrativo y otros estudiantes, inciden en el nivel de involucramiento, aprendizaje y retención.

En México, la deserción es también uno de los principales problemas del subsistema de Educación Superior (ANUIES, 2000). Para la generación 1992-1997, la ANUIES registró un 69% de eficiencia terminal basado en el egreso, y un 39% basado en la titulación. Por otra parte, un estudio de Díaz de Cossío (1998), señaló que en promedio, de cada 100 alumnos que ingresaban a licenciatura, 60 terminaban las materias del plan de estudios cinco años después, de los cuales en promedio 20 se titulaban. Otros estudios señalaron que más del 50% de los estudiantes que ingresaban no se graduaban, y que la experiencia universitaria de los que lograban titularse, en muchas ocasiones era poco significativa (Todd y Gago, 1990; Reséndiz, 2000). Asimismo, un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], situó a México como el país con el índice más alto de deserción, de entre los 21 países miembros de esta organización, reportando que entre 2000 y 2004, casi 50 estudiantes estaban en riesgo de abandonar sus estudios universitarios (OUI, 2006). En 2006, los niveles de deserción superaban el 45%, y en la actualidad, se reporta que alrededor el 35% de una generación que ingresa, deja la universidad.⁷

La ANUIES señala que las instituciones deben diseñar estrategias e instrumentar acciones para incrementar la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes, y hacer frente al problema de la reprobación y la deserción, además de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y lograr índices de eficiencia terminal satisfactorios (ANUIES, 2001). Pueden ofrecerse otras opciones de

⁷ Informó Rodolfo Tuirán Gutiérrez, subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública [SEP], en el marco del II Encuentro Internacional de Rectores Universia. <http://setebc.wordpress.com/2010/06/02/la-sep-pinta-negro-panorama-en-desercin-escolar/>

titulación o eliminar el requisito de la tesis, pero esto ha sido tan solo una medida dirigida al final de la carrera, pues los estudios de la ANUIES reportan que el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución, que cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año, cuatro de cada diez que comienzan el cuarto año no se titulan, que el mayor abandono se da en carreras de baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción o que mantienen una cierta indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral, y en aquellas donde acceder al ámbito productivo no tiene exigencia legal del título y la cédula profesional. Legorreta (2001) sugiere que a menor exigencia normativa, mayor deserción.

Por su parte, Chain y Col (2001 y 2003) y Javier Vargas (2002), señalan que un buen predictor de que un estudiante concluya con éxito sus estudios universitarios, es el terminar a tiempo sus estudios de bachillerato con un buen rendimiento académico, y además con un alto puntaje en el razonamiento verbal y de español en el examen de ingreso. Se indica pues una variable de hábitos personales logro académico del que hablaremos en el siguiente inciso.

El logro académico de los estudiantes

Lo que más se ha estudiado en torno al estudiante universitario, es el rendimiento académico, ya que es el resultado más medible del quehacer educativo. Representa en qué grado se ha cumplido con los objetivos de la institución y los programas de estudio, y su medición se realiza con puntajes aritméticos y con base a pruebas hechas por el docente, hasta instrumentos muy sofisticados como el Examen General de Egreso de Licenciatura [EGEL], del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. [CENEVAL].⁸

⁸ EGEL, instrumentos diseñados y aplicados por el CENEVAL para la validación del perfil de diversas carreras profesionales.

El rendimiento académico es el producto del proceso educativo, nosotros lo llamaremos aquí "logro académico" en un sentido amplio, para referirnos no sólo al aprovechamiento académico del estudiante expresado en sus calificaciones, sino también al desarrollo académico y personal que tiene en su tránsito por la universidad y hasta la obtención del título o grado. El logro académico ha sido abordado desde diferentes perspectivas relacionándolo con dimensiones psicológicas, sociológicas e institucionales, que revisaremos a continuación.

Dimensiones psicológicas

Para que se produzca la actividad educativa y que el alumno realice una serie de actos que le permitirán adquirir conocimientos y desarrollar destrezas o competencias, se requiere un nivel de desarrollo no sólo cognitivo, afectivo e intelectual, sino además un grado importante de voluntad y motivación de parte del alumno, quien debe interesarse por las tareas, aceptarlas y realizarlas (Garrido, 1995). La mayoría de los autores definen "motivación" como un conjunto de procesos conductuales, implicados en el inicio, dirección (tendencia a acercarse o evitar una determinada meta), intensidad y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Camuñas y Sánchez, 2002; Good y Brophy, 1995, Tapia y García, 1996). En el presente capítulo se utiliza el término motivación de logro tal y como fue introducido por David McClelland (1917-1998), para describir al individuo que desea realizar tareas difíciles y desafiantes con cierta perfección (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953). De acuerdo a estos autores, las personas con alta motivación de logro, constantemente buscan mejorar y se caracterizan por su deseo de tener éxito en la realización de tareas que suponen un verdadero reto. Por su parte, Weiner (1986) señala que los estudiantes con motivación de logro, prefieren situaciones en las que los resultados del desempeño pueden ser imputados a sus propias acciones y han aprendido a atribuir el resultado a su esfuerzo.

Los motivos pueden clasificarse según sus funciones en primarios y secundarios. Los motivos primarios son innatos, no aprendidos y estrechamente relacionados con la subsistencia: hambre, sed, sueño, curiosidad, apareamiento, etc. (Palmero, 1997). Los motivos secundarios son aquellos adquiridos o sociales, en los que ha influido un proceso de aprendizaje. Al respecto, Camuñas y Sánchez (2002) señalan que el motivo secundario más común en gran parte de las culturas, es el motivo de logro y su relación con el rendimiento o eficacia en cualquier tarea que se emprenda. Se observa mayor rendimiento en aquellas personas con una alta motivación de logro.

En el ámbito educativo la motivación está influenciada por una serie de metas académicas que el estudiante se esfuerza por conseguir, así como por la explicación que se da sobre el porqué de sus resultados o logros (*locus de control*),⁹ las expectativas y percepciones de competencia del sujeto al éxito o fracaso de la tarea, conocida como *autoeficacia*.

Algunas investigaciones en el ámbito educativo (Nicholls, 1984; Dwek, 1986; Dwek y Leggett, 1988; Ames, 1992) explican la motivación de logro basándose en las metas que persiguen los estudiantes. De esta forma, podemos hablar de tres tendencias motivacionales, que a continuación se definen:

- *La motivación para el aprendizaje*, se considera como el grado en que la realización de las actividades académicas está motivada por metas de aprendizaje, como es el interés y desafío por resolver problemas y tareas académicas, así como aplicar los conocimientos adquiridos, aprender cosas nuevas, satisfacer la curiosidad o la satisfacción por descubrir cuánto se avanza.

⁹ El *locus de control* es un concepto teórico que explica las creencias de un sujeto para establecer la génesis de los eventos cotidianos y por ende de su propio comportamiento. Locus podría ser traducido como "foco", "control de causalidad", como "lugar de control", pero estas frases se consideran poco afortunadas y en psicología y psicopedagogía, se emplea el término *locus de control*. Para ver la evolución de este concepto y su operacionalización, se recomienda el artículo de Laura Beatriz Oros (Oros, 2005).

- *La motivación de rendimiento o desempeño*, se refiere al grado en que la realización de las actividades académicas está motivada por metas de logro, como el sentirse orgulloso por obtener buenas calificaciones, terminar la carrera satisfactoriamente y conseguir un buen trabajo y posición social en el futuro.
- *La motivación de reconocimiento social*, se define como el grado en que la realización de las actividades académicas está motivada por metas de reconocimiento de los padres, profesores, amigos y compañeros, así como en ser considerado inteligente por los demás, y obtener mejores calificaciones que los compañeros.

En lo que respecta al *LOCUS DE CONTROL*, éste puede ser: a) INTERNO, refiriéndose al grado en que el estudiante atribuye sus logros a factores internos, tales como su capacidad, habilidades y esfuerzo, y b) EXTERNO, definido como el grado en que el estudiante atribuye sus logros a factores externos, como la suerte o la ayuda que reciben de profesores y compañeros.

Finalmente y como ya se mencionó, otra variable importante a considerar en la motivación, es la *AUTOEFICACIA ACADÉMICA*, que no se refiere a las capacidades o al desempeño académico medido de forma externa, sino a los juicios que el individuo mismo hace sobre la calidad de sus capacidades. Es decir, la fe en uno mismo de poder dominar una situación y producir resultados positivos (Camuñas, 2002). Los estudiantes con alto sentido de autoeficacia participarán con mayor predisposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades y desafíos.

Dimensiones sociológicas

Diversas perspectivas teóricas contribuyen a la comprensión del desarrollo del estudiante universitario, tal es el caso de las perspectivas sociológicas, donde hay que referenciar dos especialmente: la teoría interaccionista de Tinto (1975, 1987, 1993) que, apunta

una interacción entre las teorías del desarrollo y el contexto, para explicar conductas del estudiante.

La teoría interaccionista de Tinto también nos habla de una transición en etapas. Postula que los estudiantes primero deben separarse del grupo social con el cual estuvieron anteriormente asociados, miembros de la familia y compañeros de pre-universitarios, para comenzar a interactuar en nuevas formas con los miembros del nuevo grupo universitario al cual buscan pertenecer (Tinto 1993, p. 93) y adoptar los valores y comportamientos normativos de dicho grupo. Para Tinto, los estudiantes que desertan los estudios universitarios, son los que no pueden distanciarse con eficacia de su grupo anterior, y fracasan al no integrarse a nuevos valores y comportamientos del ambiente de la institución de educación superior. La *integración académica* de Tinto, representa por un lado, conformidad con normas explícitas, pero además una madurez que se aleja de "estudiar para pasar el examen", hacia un "estudiar para prepararme y para mi futuro profesional". Es decir, se da una genuina motivación por los valores académicos. La *integración social* representa el grado en el cual un estudiante encuentra agradable el ambiente social de la institución (satisfacción), en relación con sus intereses profesionales en esta nueva etapa. Tinto diferencia en su estudio, la integración social medida con un índice compuesto de las interacciones del alumno con otros estudiantes y con sus profesores, e integración académica con un índice de su satisfacción con el progreso académico y la elección de materias y especialidades (Kuh, Douglas, Lund & Ramin-Gyurnek, 1994). Así, la perspectiva del estudiante en función de las relaciones dinámicas entre el individuo y otros agentes dentro de la comunidad universitaria, son lo más importante dentro de la teoría de integración social.

Un acercamiento cultural a los universitarios que nos plantea su integración social, lo da de manera magistral Adrián De Garay, refiriéndose a los estudiantes como los actores desconocidos. El autor nos habla de un estudiante en quien converge la cultura juvenil y la cultura académica (De Garay, 2004). La primera —señala el autor—, da cuenta de los pasatiempos, su música, el antro, los cortejos, la

moda, Internet y los medios de comunicación, instancias relacionadas con el grupo social al que pertenecen demográficamente y que los cohesionan en una cultura. Lo anterior es preponderante para ellos, al ser la cultura que disfrutaban, en la que se expresan y se identifican. Esta cultura juvenil —piensa Adrián de Garay—, choca con la cultura académica; esa que las instituciones imponen a través de los libros y de actividades escolares que no atraen al estudiante, por no existir sintonía entre sus necesidades y lo que ofrece la universidad, o porque no se propicia una genuina comunicación e interacción entre profesores y alumnos. De Garay (2004) señala que la integración del estudiante es un proceso que involucra al sistema académico y social que generan las instituciones, y a través de los cuales los jóvenes universitarios llevan a cabo una serie de complejas prácticas sociales que eventualmente les permitirán transitar exitosamente por la institución.

Las experiencias de los estudiantes son en definitiva, tan importantes como lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema social, la interacción entre los mismos estudiantes, y entre éstos y los profesores fuera del ámbito de los programas de estudio, en sentido más amplio y al margen de la práctica educativa. Esto es crucial para Tinto: interacciones que se producen en los pasillos, en los jardines, en la cafetería, en los espacios institucionales donde se ofrecen eventos culturales y artísticos y, de acuerdo a Tinto (1993) y De Garay (2004), son actividades tan importantes y necesarias como las intelectuales.

Esta conceptualización de *integración social* es muy importante para el constructo de involucramiento estudiantil que se discutirá más tarde, por la relevancia de las interacciones entre los estudiantes y los profesores, y entre los propios estudiantes. No obstante, a diferencia de la teoría de integración social (Tinto, 1993; De Garay, 2004), la teoría del involucramiento no mantiene estas interacciones al margen del currículum, sino que son un medio que potencia los procesos de aprendizaje y la implicación de los estudiantes en actividades académicas y extracurriculares, incidiendo significativamente tanto en su desarrollo académico como personal. Es

decir, el sistema social de una institución para la teoría de involucramiento, encausa las relaciones sociales que se gestan dentro de la institución, principalmente hacia el logro académico.

Perna (2006) considera que el comportamiento del estudiante no puede ser completamente entendido sin considerar el contexto en el que convive. Las decisiones individuales que toman los estudiantes y que influyen en su éxito son importantes, pero el éxito de un estudiante no solamente se deriva de sus rasgos personales, sino de múltiples niveles contextuales. La definición de logro académico o para ellos éxito estudiantil, está dada por varios indicadores que representan un proceso de transición. La primera transición implica "estar listo para la universidad" y se mide por las aspiraciones educativas o expectativas y la preparación académica previa a la universidad. La segunda transición marcada por el "reclutamiento de la universidad", es medida por el acceso a la universidad y la elección de ésta. La tercera, "el logro académico", representada por el desarrollo académico que cada estudiante tienen dentro de la universidad, y que está dada por su perseverancia en el estudio de los programas y la obtención de su título o grado. La transición final "logros pos-universitarios", es medida por el reclutamiento de empresas, sus logros profesionales e ingresos.

El modelo genérico se presenta en la figura 2 y puede utilizarse para entender cualquiera de los indicadores de éxito estudiantil antes expuestos. Este modelo asume que el éxito estudiantil es longitudinal, sugerido por el ciclo de retroalimentación entre los diferentes contextos: contexto interno del estudiante, familiar, escolar y político.

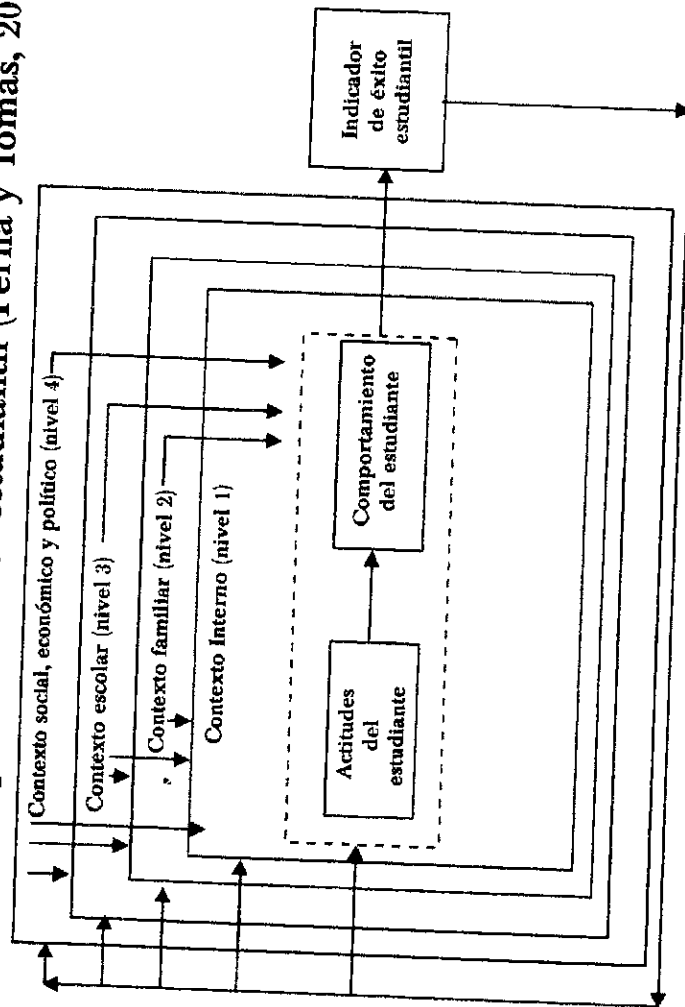
El contexto interno está determinado por actitudes y comportamientos del estudiante; se enfoca en los procesos cognitivos y motivacionales. El contexto familiar reconoce que tanto dentro como fuera del hogar, la familia puede manejar las experiencias de los hijos para provocar varios indicadores de éxito. El contexto escolar por su parte, se refiere a los efectos asociados con los recursos educativos, la preparación académica, y las orientaciones educativas que son necesarias en la universidad. Por ejemplo, participar en

una investigación antes de la graduación incrementa el porcentaje de persistencia hacia la graduación. Otras investigaciones sugieren que participar en servicio comunitario está positivamente correlacionado con indicadores como el ingreso a posgrado y la medición del logro (Astin, Sax & Avalos, 1999). Además, el logro académico mejora cuando los estudiantes participan de alguna forma con otros estudiantes (Topping, 1998) o en intervenciones para incrementar las habilidades de estudio (Hattie, Biggs, & Purdie, 1996).

Dimensiones institucionales

Se enfatizan en éstas las estructuras y procesos institucionales que inciden en el desempeño estudiantil o logro académico. Podemos citar a Bean (1983) quien postula como influyentes el tamaño institucional, la selectividad, los recursos y el ratio profesores-estudiantes. Dice el autor que las creencias dan forma a las actitudes, las actitudes forman comportamientos afectados por la institución, lo cual recae en las actitudes del alumno hacia la institución y, ello determina en última instancia, el sentido e importancia que dé el estudiante de pertenecer a ésta. De manera similar, el estilo y disponibilidad de administradores y personal universitario, se considera tiene algún efecto en la satisfacción y adaptación del estudiante (Berger & Braxton 1998). Los investigadores Pike & Kuh (2005a) apoyan empíricamente esta visión, sugiriendo que las opiniones negativas respecto al ambiente del campus, están asociadas con una variedad de características institucionales, por ejemplo su tamaño, misión y localización (urbana, suburbana, rural). No obstante, la relación entre características institucionales y el comportamiento del estudiante no han sido concluyentes y, en el juicio de Braxton (2003), carecen de poder explicativo para el logro académico del estudiante. Son las dimensiones institucionales las que más se toman en cuenta para acreditaciones y rankings, con una tendencia que tiene gran aceptación en la opinión pública y que podríamos describir como un concurso de popularidad en base en los insumos de una institución, relacionando de una manera determinista y a

FIGURA 2
Modelo conceptual del éxito estudiantil (Perna y Tomas, 2006)



nuestro juicio errónea, los recursos con el logro académico. Comentamos en seguida lo que queremos decir.

Limitaciones

Los INSUMOS Y RECURSOS INSTITUCIONALES son muy populares entre profesores y administrativos, y aunque son elementos importantes en la evaluación de la calidad de un centro educativo, se olvidan, como señala Astin (1984), de lo principal, que es la experiencia de aprendizaje durante el tránsito por la universidad. Determinar que los insumos -instalaciones, contenidos curriculares, selectividad del alumnado, los premios Nobel o formar parte del Sistema Nacional de Investigadores [SIN] -son determinantes, es una gran limitación, y resumimos a continuación a Astin en sus argumentos al respecto.

Los contenidos curriculares

El abordaje pedagógico referente a "los contenidos" es popular entre los profesores de la universidad según el cual, el aprendizaje y el desarrollo del estudiante dependen principalmente de la exposición del contenido. Así, la educación se basa principalmente en el currículo y consiste en una serie de cursos importantes, evaluados en términos del programa del curso. Los autores de esta teoría tienden a creer que los estudiantes aprenden asistiendo a clases, realizando las lecturas asignadas y trabajando en la biblioteca. Pero quizás la limitación más seria de esta aproximación es que asigna a los estudiantes un rol pasivo en el proceso del aprendizaje: los profesores "eruditos" dan clases a los estudiantes "ignorantes", de modo que estos últimos puedan adquirir el mismo conocimiento. Esto favorece claramente a los estudiantes altamente motivados y a los lectores ávidos y buenos oyentes, pero no sirve para los estudiantes que son lectores lentos o que no tienen ningún interés intrínseco en el tema de un curso en particular.

Las instalaciones

Hablar de los recursos físicos y materiales es un tema recurrente entre administradores y hacedores de políticas. Son de hecho indicadores de mucho peso en las encuestas de rankings y en organismos acreditadores. Astin (1984) ha sido crítico ante este enfoque de "recursos" que sobreestiman el impacto de las instalaciones físicas (laboratorios, biblioteca y apoyos audio-visuales), recursos humanos (profesores, consejeros y personal de soporte) y recursos fiscales (ayuda financiera y fondos para la investigación) en el aprendizaje y logro académico de los estudiantes. Esta perspectiva sostiene que si los recursos adecuados se encuentran juntos en un lugar, el aprendizaje y desarrollo ocurrirán. Muchos administradores de la universidad creen que la adquisición de recursos es su deber más importante.

Número de docentes y su estatus

Por ejemplo, se considera que cuanto más bajo es el cociente estudiantes-profesores, mayor es el aprendizaje y el desarrollo personal que ocurrirá. De acuerdo a Confessore (2003), existe la creencia de que aumentando la proporción de los profesores de tiempo completo, con renombre y altos grados académicos, y que sean bien remunerados por la institución, se consolidará el ambiente educativo. Se considera que un profesor bajo estas condiciones, dedicado de tiempo completo a su labor de enseñar y de preparar sus clases, será un mejor profesor que aquel que tiene condiciones menos favorables. Pero en la práctica, lo que hace que un profesor sea reconocido en su campo, es la publicación de artículos de investigación, lo cual compite con su tiempo y atención a las obligaciones de enseñanza. Son pocas las instituciones que recompensan a sus profesores por su buena práctica docente, señala Confessore, quien citando a Astin, reporta que existe una relación inversa entre la medida de contacto de los estudiantes con los profesores, y el número

de publicaciones de estos últimos. Y agrega que los profesores de renombre no invierten demasiado tiempo en la enseñanza, sino que la delegan a sus asistentes. La investigación de Astin muestra que los estudiantes de las instituciones más grandes de élite y con las mejores condiciones para atraer a los profesores más renombrados, tienden a tener menos satisfacción con las relaciones con el profesorado, y menos satisfacción con la enseñanza. En otras palabras, UNA UNIVERSIDAD PUEDE SER RICA EN RECURSOS DOCENTES Y POBRE EN LA ENSEÑANZA.

Selectividad en la admisión de estudiantes

Esta aproximación basada en los recursos, también tiende a creer que los estudiantes de alto rendimiento lo son, que una gran cantidad de éstos realzan la calidad del ambiente de aprendizaje de todos los estudiantes. Actuando bajo esta creencia, muchas instituciones invierten recursos financieros sustanciales en el reclutamiento de estudiantes de alto rendimiento. Sin embargo, la selectividad de una institución no refleja necesariamente la calidad de la educación que ofrece. La investigación sobre el aprendizaje muestra que los estudiantes de mayor logro, los que han demostrado durante toda su vida que son "buenos estudiantes", probablemente se desarrollan intelectualmente de manera independiente al grado de eficacia de los profesores, o de cuánto dinero gastan en su educación, por lo que es difícil saber cuánto crédito merece una institución por el logro de sus alumnos, Confessore (2003). Por lo anterior, el autor señala que juzgar la excelencia educativa de una institución que sólo admite estudiantes de alto rendimiento, es como juzgar la competencia de un médico que sólo atiende a pacientes sanos.

De acuerdo a los críticos, lo que realmente se mide en rankings como el de US News Today, es la salud de una institución basada en recursos, a partir de estudiantes inteligentes, características del profesorado y grandes inversiones, bajo la lógica de que: muchos recursos *más* admisión selectiva será *igual* a excelencia en educa-

ción superior. Pero ¿qué hace que una universidad sea excelente? De acuerdo a encuestas como la del periódico Reforma o la del *Selecciones Readers Digest*, es el que ex alumnos, profesores, y empleadores den sus opiniones sobre la calidad de una institución a través de su percepción sobre dicha institución. Estos rankings son en realidad encuestas de popularidad, dependiendo de la muestra seleccionada, que podría tener a su vez irregularidades.

En los rankings canadienses y estadounidenses los indicadores que miden a las Instituciones se han mantenido más o menos constantes: estadísticas de *retención, graduación, promedio de alumnos que regresa al siguiente año escolar, características del profesorado, alumnos por profesor, salario promedio de los profesores, selectividad de estudiantes, gasto por alumno, entre otras*. Aun cuando las publicaciones advierten a los lectores que la experiencia universitaria no puede reducirse sólo a números, a la vez insisten en que reportan indicadores de excelencia ampliamente aceptados, como señaló Ernest T. Pascarella en una crítica publicada en la revista *Change* en 2001, apuntando que, en lugar de referirse a “las mejores Universidades de América”, deberían referirse a “las Universidades más favorecidas”. Son como señalan Ordorika y Rodríguez (2010) diversos indicadores de prestigio universitario, pero aunque diversos¹⁰ se centran en esta cuestión de los insumos.

La perspectiva del involucramiento en el trabajo, está lejos de esto considerando que lo más importante en la experiencia universitaria sucede en el aula. Así en febrero de 1998, un grupo de líderes universitarios de educación se reúne para determinar una mejor forma de medir la calidad de las Instituciones, y construyen un instrumento confiable de medición con alcance nacional, basándose en la vasta literatura empírica sobre el *INVOLUCRAMIENTO DEL ESTUDIANTE* (Astin, 1993a; Chickering & Gamson, 1987; Pascarella & Terenzini; Sorcinelli, 1991). Así, en 2000 Kuh y sus colaborado-

10 Ver excelente análisis sobre rankings utilizados en diversas partes del mundo en *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, 2010. ISSUE-UNAM. Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez Gómez. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario.

res ponen en marcha lo que denominaron la National Survey of Student Engagement (Kuh *et al.*, 2001); una forma más pertinente para valorar la calidad de una institución, no a través de su salud financiera, sino a través de la calidad de las experiencias educativas de sus estudiantes: en qué actividades académicas se implican, con qué frecuencia las viven, cuál es la calidad de las interacciones con profesores y compañeros, si participan en actividades extracurriculares, qué tan satisfechos se sienten con su experiencia académica en general, cuál es el apoyo institucional que perciben, entre otros. Es esta nueva perspectiva para abordar la calidad institucional y la vida académica del estudiante, la que reseñaremos a continuación, por considerarla la variable más promisoría para expresar el logro académico del estudiante universitario.

Lo que deseamos fomentar: compromiso, integración e involucramiento de los estudiantes

Astin define el *involucramiento estudiantil*¹¹ como “la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experien-

11 El concepto de student involvement o student engagement, es un término activo cuyo significado puede capturarse en varias palabras o frases, señala Astin (1984): *comprometerse a, ocuparse en, tomar parte de, participar en, dedicarse a, etc.* La literatura en español, se refiere a este constructo principalmente como compromiso o involucramiento (Flores, 2005; Lepe y Vásquez, 2005; Vélez, 2008), *participación* (NSSE, 2007) o *integración estudiantil* (De Garay, 2004). De Garay señala que a este proceso algunos investigadores franceses lo denominan *afiliación*, en tanto que los estadounidenses, ingleses y otros franceses lo llaman *integración* (Coulon 1995; Tierney, 1996; Tinto, 1993). Para De Garay el término *integración* describe con mayor precisión la noción del proceso, pues el término *afiliación* en nuestra lengua, acepción y tradición latinoamericanas, se refiere a la idea de un momento preciso y cerrado en el tiempo, un instante de inscripción claramente discernible, por

cia académica". Un estudiante altamente involucrado es aquél que dedica energía considerable a estudiar, pasa mucho tiempo en el campus realizando actividades académicas y extracurriculares, participa activamente en organizaciones del estudiante e interactúa frecuentemente con los profesores y otros estudiantes. Por el contrario, un estudiante no involucrado descuida sus estudios, pasa poco tiempo en el campus, se abstiene de actividades extracurriculares y tiene contacto poco frecuente con los profesores y otros estudiantes.

A diferencia de las explicaciones que consideran el contenido y currículo como determinantes, la teoría del involucramiento acentúa la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. Investigación en el nivel preuniversitario (Rosenshine, 1982), sugiere que el aprendizaje será mayor cuando el ambiente que aprendizaje está estructurado para motivar la participación activa del estudiante. Asimismo, la teoría del involucramiento anima a los educadores a centrarse menos en lo que ellos hacen y más en lo que lo hacen los estudiantes: qué tan motivado está el estudiante y cuánto tiempo y energía dedica al proceso de aprendizaje. Con este acercamiento, el involucramiento del estudiante es el foco de

ejemplo, afiliarse a un partido político o a un club deportivo. Para el autor, el término integración parece más pertinente para referirse a los diversos y complejos procesos de pertenencia que se producen en el lapso escolar, desde el ingreso hasta el egreso. Por otra parte, existe basta literatura en el ámbito laboral sobre el *Job Involvement* (Lodahl & Kejner, 1965, Lawler & Hall, 1970), para medir el campo conceptual que se enfoca en un constructo psicológico que denota la relación de un empleado con su trabajo y con el ambiente de la oficina o la fábrica. Se trata de un constructo muy diferente a la satisfacción en el trabajo y, al igual que el *student involvement*, indica el acto voluntario de implicarse en tareas y que tiene más relación con la motivación intrínseca, aunque ambos constructos, motivación e *involvement* son independientes. En el presente estudio, hacemos referencia al término de "involucramiento estudiantil". En el contexto del universitario, "involucrarse" supone el compromiso, la participación, la "inversión del yo" y la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

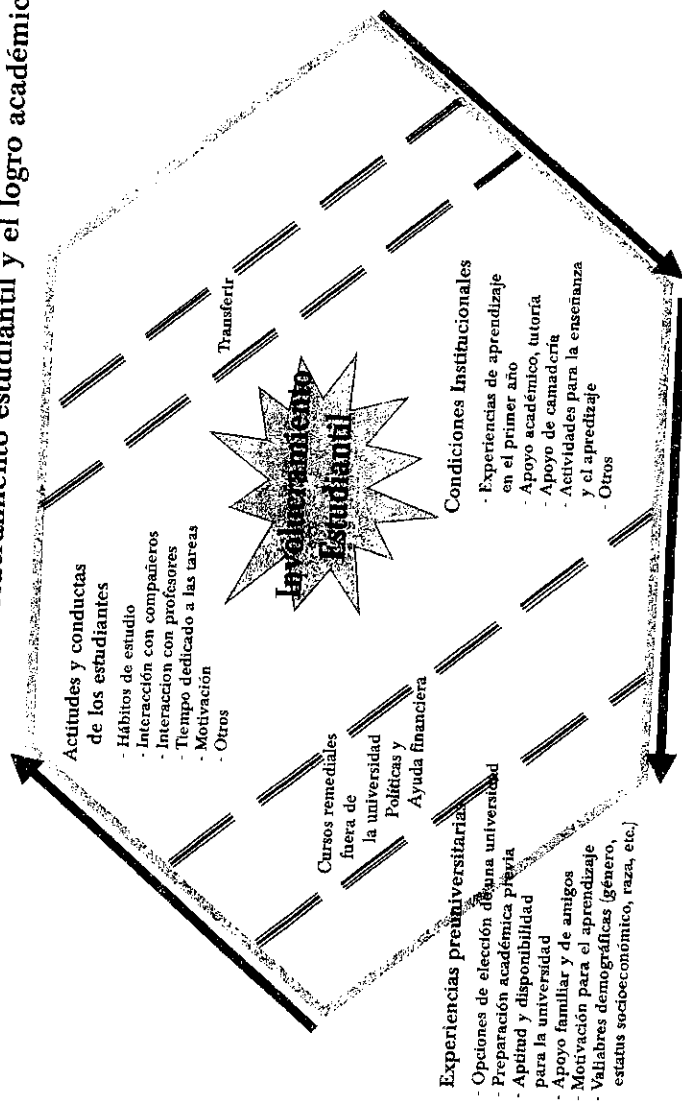
atención, más que los recursos o las técnicas típicamente utilizadas por los educadores.

La figura 3, muestra la complejidad de las relaciones que se dan entre las variables de la experiencia universitaria, de acuerdo a Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek (2006). En la esquina inferior izquierda de la figura, se presentan las experiencias preuniversitarias del estudiante, cuyas variables están dadas en las opciones de reclutamiento, la preparación académica del bachillerato, la aptitud y disposición para la universidad, el apoyo familiar y de los amigos, la motivación para aprender y otras variables de corte demográfico. Hacia el centro tenemos las condiciones mediadoras, que se representan como actividades que el alumno debe realizar durante su educación universitaria. También las finanzas que facilitan u obstaculizan la matriculación, y la necesidad de trabajar fuera del campus, lo cual puede inhibir el involucramiento total de los estudiantes con su experiencia universitaria, ya que si los estudiantes no sortean con éxito estas condiciones, pueden separarse temporal o permanentemente de la universidad.

- El hexágono que en general representa la *experiencia universitaria* en sí misma, incluye dos temas centrales: los comportamientos de los estudiantes y las condiciones institucionales. Los comportamientos del estudiante se refieren a aspectos tales como el tiempo y el esfuerzo que dedican a sus estudios, la interacción con los profesores y la implicación con otros estudiantes. Por otra parte, las condiciones institucionales incluyen experiencias y políticas educativas, recursos, programas y prácticas, soporte y ambiente institucional, etc. En la intersección de los comportamientos del estudiante y las condiciones institucionales, se encuentra el involucramiento estudiantil. Es el centro que vincula al alumno y el contexto; ambiente de la institución y hábitos del estudiante.

Finalmente, la figura 3 muestra en la parte superior derecha el logro académico, expresado por los resultados deseados, como es el caso de los logros académicos representados por los aprendizajes y las calificaciones, así como también los obtenidos en la etapa

FIGURA 3
Identificación de variables del involucramiento estudiantil y el logro académico



post-universitaria y que se expresan en beneficios económicos y desarrollo personal que inciden en la calidad de vida.

La literatura revisada señala que el involucramiento de un estudiante, definido previamente como su participación activa en actividades universitarias durante los años de la carrera, es considerado uno de los mejores predictores del aprendizaje y el desarrollo personal, por ende, un predictor del logro académico e indicador definitivo de la calidad de una institución, (Astin, 1975, 1984, 1993a; Pace, 1980; Pascarella, 1980; Pascarella & Chapman, 1983; Endo & Harpel, 1981; Tinto, 1975, 1987, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). El grado de compromiso de los alumnos con sus estudios, tiene un impacto directo en la calidad de su aprendizaje y desde luego, en la constancia en los estudios hasta graduarse. En general hay un impacto positivo en la formación. Es así como los indicadores de involucramiento estudiantil, pueden servir como una medida de calidad institucional (Kuh, Hayek, Carini, Quimet, Gonyca & Kennedy, 2001). Por ello es necesario que los profesores y administradores educativos comprendan cómo lograr que los estudiantes vivan con mayor intensidad su experiencia escolar, de tal forma que persistan en sus metas y logren mayores niveles de aprendizaje.

Para las instituciones y la sociedad en general, el logro académico entendido como el producto de la educación, juega un papel muy importante. El desempeño académico será la carta de presentación como egresado, y la calidad de los egresados en conjunto constituye el prestigio de una institución. Por lo anterior, es necesario que las instituciones concentren sus esfuerzos para brindar a los estudiantes el apoyo necesario, de tal forma que éstos se comprometan en mayor medida con sus estudios, lo cual determinará cuánto un estudiante aprende y cuál es su perseverancia hacia su meta de graduación, (Flores, 2005).

El involucramiento estudiantil se considera entre los mejores predictores del aprendizaje y el desarrollo personal. La premisa es simple y evidente: en general, los estudiantes entre más estudien

o practiquen un tema, aprenderán más sobre éste,¹² Carini *et al.* (2004). Asimismo, si obtienen mayor retroalimentación respecto a su escritura, análisis o solución de problemas, más expertos serán (Kuh, 2003). El acto mismo de estar involucrado también contribuye al desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para vivir una vida productiva y satisfactoria después de la universidad. De acuerdo a Gordon, Ludlum & Hoey (2006), mientras existen muchos ejemplos de instituciones utilizando la National Survey of Student Engagement [NSSE] o Cuestionario de involucramiento estudiantil, para explorar calidad e impacto de los programas en educación superior hay relativamente pocos estudios respecto a la relación entre las medidas del involucramiento y el logro académico de los alumnos, aunque medido a través de promedio final, se encuentra robustamente relacionado con involucramiento en la universidad Hughes & Pace (2003). En México, el estudio realizado por Flores (2005) señala que de acuerdo a la ponderación de los alumnos participantes, los factores a los que atribuyeron su logro académico fueron los aspectos personales, las aspiraciones y sus metas. El estudio revela además que tales cualidades se deben a que los estudiantes han tenido padres y profesores que los formaron como estudiantes exitosos. De esta forma, los factores de logro académico identificados por los propios actores, corresponden a la interacción en los contextos familiar y escolar que influyen en el desarrollo académico de los estudiantes. Se observa en diversos estudios que el involucramiento estudiantil que denota la implicación de un individuo con las actividades educativas y condiciones institucionales relevantes, instrumentadas hacia el aprendizaje,

12 Premisa que supone igualdad de condiciones, pues de acuerdo a sus capacidades, habilidades, hábitos de estudio, entre otros aspectos, algunos sujetos pueden requerir menos tiempo que otros para adquirir los aprendizajes o dominar determinada tarea. De hecho, Astin señala en su libro "Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge" que el involucramiento del estudiante lo beneficia no sólo en la adquisición de conocimiento y habilidades, sino en la definición de sus prioridades y actitudes ante la vida (Astin, 1979).

conlleva necesariamente una responsabilidad compartida entre los estudiantes, directivos, administrativos y los hacedores de políticas, para lograr una elevada calidad en los resultados de aprendizaje. Butson & Bosselman (2006) de la Universidad de Otago, señalan que tradicionalmente la universidad ha utilizado encuestas de opinión para estudiantes y egresados para estimar la satisfacción del estudiante, además de considerar la retención, eficiencia terminal y la tasa de aprobación, como indicador de logro. Sin embargo, dado el creciente interés por investigar otras fuentes de información más efectivas para valorar la calidad de una institución, se abocaron en un estudio de viabilidad para incorporar el involucramiento estudiantil como una medida más útil relacionada con el aprendizaje del estudiante.

Así pues, la literatura apunta a que las IES trabajen en la promoción de actividades involucradoras, pues se considera a la satisfacción como un subproducto de éstas; la meta no es la satisfacción del alumno, sino su participación activa en su experiencia académica. La satisfacción representa un sentido de pertenencia del estudiante a la institución, así como su lealtad a ésta (Lenning, Beal & Sauer, 1980; Tinto, 1987) y se correlaciona altamente con el involucramiento estudiantil (Abrahamowicz, 1988; Astin, 1993b; NSSE, 2005; Russel & Skinkle, 1990; Whitt, 1994), la persistencia (Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1987) y el desempeño académico (Bean, 1980; Bean & Bradley, 1986; Bean & Vesper, 1994; Pike, 1991, 1993). La satisfacción del estudiante parece tener un efecto más fuerte en las calificaciones, que éstas en la satisfacción. Por otra parte, el grado de satisfacción del estudiante con su experiencia en la universidad, demuestra ser mucho menos dependiente de las características de entrada del estudiante y más susceptible de la influencia del ambiente de la universidad (CCSSE, 2005; NSSE, 2005).

Generalmente a mayor interacción del estudiante con otros estudiantes y con los profesores, mayor satisfacción total con la experiencia universitaria (Astin, 1993b; Kuh, 2003; NSSE, 2005). Cómo los estudiantes se sienten y lo que perciben de su institución (sa-

tisfacción con la universidad), no afecta necesariamente de forma directa en cuánto aprenden, pero sí en cuánto esfuerzo invertirán en las actividades educativas; lo cual sí repercute directamente en su aprendizaje y desarrollo personal (Hu & Kuh, 2002, 2003; Kuh & Hu, 2001a, 2001b; Kuh, Hu & Vesper, 2000).

Dimensiones del Involucramiento Estudiantil

Así y bajo las consideraciones anteriores, se ha definido operativamente al involucramiento estudiantil, como la frecuencia y la calidad de las experiencias educativas reportadas por el estudiante, a través de las siguientes dimensiones:

- NIVEL DE RETO ACADÉMICO. Representa el tiempo dedicado a preparar las clases, el número de lecturas y trabajos escritos, la profundidad de aprendizaje, así como las expectativas institucionales para el desempeño académico.
- APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO. Se refiere al grado de participación en clase, trabajo colaborativo con otros estudiantes dentro y fuera del salón de clases, tutoría e implicación con un proyecto de base comunitaria.
- INTERACCIONES DE LOS ESTUDIANTES CON LOS PROFESORES. Grado de conversación de los estudiantes con los profesores y tutores, discusión de las ideas de clase con los profesores fuera del aula, recepción oportuna de retroalimentación sobre el desempeño académico y trabajo con los profesores en proyectos de investigación.
- EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ENRIQUECEDORAS. Grado de interacción con estudiantes de diferentes razas o contextos, opiniones políticas o valores; uso de la tecnología electrónica y participación en actividades tales como internados, servicio comunitario, programas de intercambio, actividades extracurriculares y prácticas de culminación de estudios.
- AMBIENTE INSTITUCIONAL DE APOYO. La medida en que los estudiantes perciben que la institución les ayuda a triunfar

académica y socialmente, a lidiar con las responsabilidades no académicas, y la medida en que promueve relaciones de apoyo y colaboración entre los estudiantes, los miembros de la facultad y el personal administrativo y de oficinas.

Estas dimensiones se correlacionan con el logro académico medido como DESARROLLO ACADÉMICO Y PERSONAL, que se refiere a la medida en que el estudiante percibe que su institución ha contribuido al desarrollo de sus conocimientos y destrezas, así como al desarrollo personal, a través de las siguientes variables:

- LOGROS EN COMPETENCIAS. Percepción del estudiante respecto a la medida en que su institución fomenta la adquisición de conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo, que lo harán una persona económicamente independiente en el sector laboral, después de la Universidad.
- PREPARACIÓN EN GENERAL. Percepción del estudiante respecto a la medida en que la institución ha contribuido a su educación en general, y al desarrollo de habilidades de escritura y comunicación oral efectivas.
- LOGROS PERSONALES Y SOCIALES. Percepción del estudiante sobre la medida en que la institución ha contribuido a sus logros personales y sociales, que le permiten sostener relaciones interpersonales efectivas, desarrollar un código de ética y valores que rigen sus acciones, así como la responsabilidad social y cívica.

Involucramiento estudiantil del universitario mexicano

Bajo las consideraciones anteriores ¿cuál es el nivel de involucramiento del universitario mexicano?, ¿existen diferencias significativas en el nivel de involucramiento, dependiendo de las características del estudiante y de la institución?

La premisa básica de nuestra investigación, es que las condiciones y prácticas pedagógicas que ofrece una Institución son determi-

nantes en el grado de involucramiento del universitario y por tanto, impactan en su desarrollo académico y personal. Así, SI LA INSTITUCIÓN OFRECE LAS CONDICIONES QUE PROPICIEN INTERACCIONES SIGNIFICATIVAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONDUCENTES A QUE EL ALUMNO PARTICIPE DE SU PROPIO APRENDIZAJE, ÉSTE TENDRÁ MAYOR INVOLUCRAMIENTO Y MAYOR LOGRO ACADÉMICO.

Para dar respuesta a este problema de investigación, se realizó un estudio descriptivo y correlacional. Como instrumento se utilizó principalmente la *National Survey of Student Engagement [NSSE]*. El cuestionario final fue administrado a una muestra de 1463 estudiantes inscritos en 5 universidades. Por viabilidad, el estudio se realizó en varias universidades, que representarían a diferentes instituciones "tipos ideales", seleccionándose: 1 institución pública federal, 2 instituciones privadas de elite, 1 institución privada religiosa y 1 institución privada emergente o de absorción de la demanda.¹³ Estas últimas surgen en mayor número a partir de la década de los noventa, y que con colegiaturas a la mitad o menos de las llamadas elite, atraen con frecuencia a quienes no pudieron entrar a las instituciones públicas.

En cada una de estas 5 universidades se hizo un muestreo por cuotas determinadas por semestre y por área del conocimiento. No se trata de una muestra probabilística, por tanto, el poder de generalización es una limitante en este estudio, sin embargo, se ofrece una descripción de *n* estudiantes de diversas universidades en 4 entidades federativas. En la tabla 1 resume la muestra del estudio.

El instrumento de medición

Para la medición de los indicadores de este estudio, se considera la versión en español de la NSSE aplicada en 2007, con algunos ajustes

¹³ La tipología para las Instituciones Privadas sugerida por Levy (2002), distingue entre las elite laicas y las religiosas o fundadas por alguna congregación, y las llamadas "de absorción de la demanda" con un crecimiento muy importante a partir de la década de los años noventa y que su principal orientación social se dirige a atender a aquellos chicos rechazados de las instituciones públicas.

TABLA 1. Muestra del estudio

MUESTREO POR TIPOLOGÍA	SEMESTRE QUE CURSAN LOS ESTUDIANTES	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	NO. DE ALUMNOS
Pública Federal	2 a 5	Ciencias Exactas e Ingenierías	142
		Ciencias Sociales y Administrativas	76
		Ciencias Biológicas y de la Salud	147
	6 a 9	Ciencias Exactas e Ingenierías	148
		Ciencias Sociales y Administrativas	209
		Ciencias Biológicas y de la Salud	93
		Total Universidad	815
Privada de Elite 2	2 a 5	Ciencias Exactas e Ingenierías	11
		Ciencias Sociales y Administrativas	46
		Ciencias Biológicas y de la Salud	21
	7 a 10	Ciencias Exactas e Ingenierías	31
		Ciencias Sociales y Administrativas	46
		Ciencias Biológicas y de la Salud	30
		Total Universidad	185
Privada de Elite 1	2 y 4	Ciencias Exactas e Ingenierías	25
		Ciencias Sociales y Administrativas	35
		Artes y Humanidades	22
		Ciencias Biológicas y de la Salud	17
	6, 8, 9, 10	Ciencias Exactas e Ingenierías	36
		Ciencias Sociales y Administrativas	13
		Artes y Humanidades	33
		Total Universidad	181
Privada de Inspiración Religiosa	2 a 5	Ciencias Exactas e Ingenierías	20
		Ciencias Sociales y Administrativas	81
	6, 8, 9, 10	Ciencias Sociales y Administrativas	44
		Total Universidad	145
Privada Absorción de la Demanda	2, 4 y 5 (cuatrimestres)	Ciencias Exactas e Ingenierías	4
		Ciencias Sociales y Administrativas	71
	7-10 (cuatrimestres)	Ciencias Exactas e Ingenierías	24
		Ciencias Sociales y Administrativas	31
		Total Universidad	130
Total Investigación			1456

para adaptarla a los requerimientos del estudio y al contexto de los universitarios mexicanos. Los reactivos que conforman el NSSE, proveen de los indicadores de condiciones y prácticas involucradas; la percepción del alumno respecto a su desarrollo académico y personal, así como la satisfacción con la institución en la que está matriculado. Preguntas adicionales se refieren a las metas que persiguen los estudiantes y a sus características generales (edad, género, nacionalidad, semestre, carrera, promedio, máximo nivel de educación de los padres, etc.). Responder el cuestionario requiere que los estudiantes reflejen qué es lo que dan y lo que toman de su experiencia escolar.

El cuestionario original NSSE fue diseñado y es administrado por la "Indiana University Center for Postsecondary Research" en colaboración con el "Indiana University Center for Survey Research", y se financia con las aportaciones de las instituciones participantes. Un gran número de universidades públicas y privadas en Norteamérica, han participado en la NSSE desde su primera emisión. En 2008 participaron 183,200 alumnos de primer año y casi 195,000 próximos a graduarse, seleccionados aleatoriamente de 769 instituciones.

El cuestionario fue adaptado al contexto mexicano y a las necesidades de investigación, fue sometido a juicio de 4 expertos para asegurar su validez de contenido. Aplicados los ajustes sugeridos por los expertos, se realizó una prueba piloto para evaluar: a) que la población a la cual se dirige comprenda todas las preguntas, b) el tiempo que requiere su aplicación y c) asegurar procedimientos estándares en la recolección de datos. En la prueba participaron 50 alumnos de una institución privada de elite religiosa en el Estado de México, y se tomó nota de las dudas y observaciones de los estudiantes, de las cuales se derivaron otras adecuaciones.

La aplicación del instrumento final a la muestra del estudio, se realizó en el semestre enero-junio de 2008, con el apoyo de las IES participantes. A cada aplicador se envió el documento con instrucciones generales, de tal forma que la aplicación de la encuesta se

realizó de la misma manera. El Anexo 1 muestra un extracto del instrumento.

Con base en la muestra de 1463 universitarios de este estudio, EL INSTRUMENTO SE CONSIDERA CONFIABLE porque los reactivos que integran los indicadores de involucramiento estudiantil, presentan un Alpha de Cronbach de 0.85; para los correspondientes al desarrollo académico y personal, el índice de confiabilidad es de 0.9; y para las variables motivacionales de 0.86. En cuanto a la VALIDEZ DE CONSTRUCTO, de acuerdo a los análisis factoriales exploratorios, tenemos cinco indicadores de involucramiento estudiantil: nivel de reto académico (exigencia), nivel de reto académico (habilidades del pensamiento), aprendizaje activo en interacción con los profesores, experiencias educativas enriquecedoras y ambiente institucional de apoyo, que en conjunto dan cuenta del involucramiento estudiantil en general. En cuanto al desarrollo del estudiante, se sugieren dos indicadores: logros en competencias, y logros personales y sociales. Asimismo, se identifican tres tendencias motivacionales: motivación para el aprendizaje, motivación de rendimiento y motivación de reconocimiento social.

La tabla 2 presenta la conformación de los indicadores de involucramiento estudiantil.

Resultados: grado de involucramiento del estudiante mexicano

Como se ha expuesto, el involucramiento estudiantil tiene una dimensión académica dada por actividades que realiza el estudiante, y una dimensión pedagógico-didáctica de actividades que fomenta la universidad, para brindarles a los alumnos oportunidades de desarrollo académico y personal. Como señala Astin, las instituciones compiten por el tiempo y energía del estudiante, con el resto de sus actividades y responsabilidades no académicas. Para la muestra de nuestro estudio, agrupamos los resultados obtenidos en 7 incisos que consideramos relevantes:

TABLA 2. Indicadores de involucramiento estudiantil

INDICADOR	REACTIVO	DESCRIPCIÓN
Aprendizaje activo en interacción con los profesores	R1n	Discutir las calificaciones o tareas con el profesor
	R1a	Hacer preguntas en clase o contribuir a las discusiones en clase
	R1h	Reunirse con compañeros fuera de clase para preparar las tareas
	R1b	Hacer una presentación en clase
	R1p	Discutir ideas sobre tus lecturas o las clases, con profesores fuera del salón de clases
	R7h	Hacer proyecto de culminación de los estudios (Tesis, proyecto aplicativo, examen de conocimientos, tesis, etc.)
	R1o	Hablar sobre los planes de tu carrera profesional con un tutor
	R1r	Esforzarte más de lo que pensabas que podías, para satisfacer los estándares o expectativas del profesor
	R8a	Relaciones con otros estudiantes
	R1q	Recibir respuesta por escrito u oral pronta del profesor sobre tu rendimiento académico
	R1l	Utilizar medios electrónicas (listas cibernéticas, grupos de conversación, Internet, mensajes instantáneos, etc.) para discutir o completar una tarea
	R1k	Participar en un proyecto de servicio a la comunidad como parte de una clase
	R1t	Discutir ideas de las lecturas o cursos con otros fuera de las clases (estudiantes, miembros de la familia, compañeros de trabajo, etc.)

INDICADOR	REACTIVO	DESCRIPCIÓN
Ambiente institucional de apoyo	R10e	Te da el apoyo que necesitas para crecer socialmente
	R10c	Fomenta el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas
	R10b	Te brinda el apoyo necesario para tener éxito académico
	R10d	Te ayuda a enfrentar las responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.)
	R8c	Relaciones con el personal administrativo de oficinas
	R8b	Relaciones con los profesores
	R7b	Servicio comunitario o trabajo voluntario
	R7d	Trabajar en un proyecto de investigación con un profesor aparte de la clase o de los requisitos del programa de estudios
	R1u	Tener conversación serias con estudiantes de una raza u origen étnico distinto al tuyo
	R1s	Trabajar con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, instigaciones, proyectos, etc.)
Experiencias educativas enriquecedoras	R1v	Tener conversaciones serias con estudiantes que difieren mucho de ti en términos de tus creencias religiosas, creencias políticas o valores personales
	R7g	Tomar cursos optativos de diferentes carreras
	R7f	Estudiar en el extranjero
	R7c	Participar en una comunidad de aprendizaje o en cualquier otro programa formal en el cual grupos de estudiantes toman dos o más clases juntos
	R1j	Ayudar como tutor o enseñar a otros estudiantes (por pago o trabajo voluntario)
	R9d	Participar en actividades extracurriculares (organizaciones o grupos estudiantiles, publicaciones del campus, deportes interuniversitarios o dentro de la misma institución grupos artísticos, etc.)
	R7e	Tomar un curso de idioma extranjero

INDICADOR	REACTIVO	DESCRIPCIÓN
Nivel de reto académico: habilidades del pensamiento	R2b	Analizar los elementos básicos de una idea, experiencia o teoría (por ejemplo, examinar un caso en particular o cierta situación a fondo teniendo en consideración sus componentes)
	R2e	Aplicar teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas
	R2d	Tomar decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos (por ejemplo, examinar la manera como otros han acumulado e interpretado la información y evaluar la solidez de sus conclusiones)
	R2c	Sintetizar y organizar ideas, información o experiencias en interpretaciones y relaciones nuevas y más complejas
	R3d	Número de informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas
Nivel de reto académico: exigencia académica	R3c	Número de informes o trabajos escritos de 20 o más páginas
	R3a	Número de libros de texto, libros o lecturas extensas asignados
	R3e	Número de informes o trabajos escritos de menos de 5 páginas
	R9a	Prepararse para clase (estudiando, leyendo, escribiendo, haciendo tareas, analizando datos ensayando y otras actividades académicas)

Extracción por Componentes principales criterio de cinco factores, rotación obligatoria PROMAX y saturaciones mínimas de las variables 0.3.

1. La mayoría de los universitarios mexicanos no destinan su tiempo y energía principalmente a las actividades académicas, y las responsabilidades personales y sociales son una fuerte competencia para las primeras. Es mayor el porcentaje de estudiantes que invierte sus horas (26 o más horas a la semana) fuera de la universidad (traslados, trabajo, esparcimiento), que el porcentaje de alumnos que se aplica en las actividades académicas. Aun cuando más de la mitad de los universitarios mexicanos (58%), perciben que su institución les brinda mucho o muchísimo apoyo para tener éxito académico y la mitad considera que su institución exige un alto nivel de reto académico, es decir, el tiempo que hay que invertir para estudiar y hacer trabajos escolares, el 40% de los estudiantes reporta dedicar menos de 1 hora diaria en promedio a prepararse para clase (estudiando, leyendo, escribiendo, haciendo tareas, analizando datos, etc.), y el 24% dedica menos de 2 hrs. diarias a estas actividades (tabla 3), lo que dista del ideal que señalan los catedráticos, de dedicar 1 hora adicional por hora de clase. Son estudiantes que en su mayoría reportan una baja producción de trabajos escritos al semestre (entre 1 y 4 o entre 5 y 10), y que en general el número de trabajos disminuye conforme aumenta la extensión de los mismos en número de páginas. Asimismo, en cuanto al número de libros de texto o lecturas extensas asignadas, los mayores porcentajes de alumnos señalan efectuar entre 1 y 4 lecturas (42%), o entre 5 y 10 (23%) al semestre. Por otra parte, de acuerdo a la tabla 3, la mitad de los universitarios no destina tiempo para la realización de actividades enriquecedoras, como grupos estudiantiles, publicaciones en el campus, deportes, grupos artísticos, etc., aún cuando casi el 70% de la muestra señala que la institución realiza una alta promoción de eventos y actividades en la institución, invitándolos a asistir a conferencias, presentaciones y actividades culturales o deportivas. Estos resultados sugieren que la

TABLA 3. Estadística descriptiva - horas semanales dedicadas a prepararse para clases y en actividades extracurriculares

No. REACTIVO	DESCRIPCIÓN	VALORES VALIDOS	VALORES PERDIDOS	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA (%)								TOP TWO BOXEX (TTE)	MEDIANA	MEDIA	DESV. TTP
				0 (1)	1-5 (2)	6-10 (3)	11-15 (4)	16-20 (5)	21-25 (6)	26-30 (7)	MAS DE 30 (8)				
R9a	Prepararse para clase (estudiando, leyendo, escribiendo tareas analizando datos, ensayando y otras actividades académicas)	1,452	11	3.0	39.5	23.8	13.6	9.5	5.2	2.5	3.0	3.00	3.28	1.60	
R9d	Participar en actividades extracurriculares (organizaciones o grupos estudiantiles, publicaciones del campus, deportes interuniversitarios o dentro de la misma institución grupos artísticos, etc.)	1,447	16	50.9	28.9	11.4	3.7	2.7	1.2	0.3	0.8	1.00	1.87	1.25	

poca inversión de tiempo en estas actividades, no se debe en general a la falta de promoción que realiza la institución. Al respecto, cabe preguntarse si las estrategias que se llevan a cabo para enganchar al alumno, son las adecuadas, o bien, ¿será que no hay sintonía entre lo que organiza la universidad y lo que interesa al alumno?

Esto coincide con lo encontrado por de Garay realizado con jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana, señalan que los estudiantes no presentan una sólida integración en el sistema académico, y que no tienen un entorno institucional propicio para ello (obsolescencia de modelos pedagógicos, percepción de que al profesorado no le interesa la docencia, el desinterés y la falta de pasión por el conocimiento mismo, entre otros). Para la mayoría, las prácticas académicas no constituyen el eje central de sus actividades cotidianas, e importantes sectores se rigen por la "ley del menor esfuerzo". Son estudiantes que se limitan a tener una relativa presencia activa en clase y una escasa inversión de tiempo en el estudio. Los estudiantes no sólo no llegan a la universidad con insuficiente capital cultural incorporado, sino que la misma institución está siendo incapaz de generar o contribuir con una estrategia educativa que promueva el logro académico de sus estudiantes.

Para los universitarios mexicanos de este estudio, la experiencia académica en cuanto a interacción con profesores y compañeros, se da principalmente durante las actividades del aula. De acuerdo a la tabla 4, más de la mitad de los estudiantes se involucran a menudo o muy a menudo en actividades de aprendizaje activo y colaborativo dentro o fuera del salón de clases, tal es el caso de la realización de presentaciones, proyectos, reunirse con compañeros fuera de clase para preparar las tareas, hacer preguntas o contribuir a las discusiones. Sin embargo, actividades como enseñar a otros estudiantes o brindar servicio comunitario, se realizan con menor frecuencia. En lo que respecta a la interacción con los profesores (tabla 5), ésta ocurre principalmente para discutir lo esencial: las calificaciones y tareas. La retroalimentación sobre el rendimiento

TABLA 4. Estadística descriptiva para el aprendizaje activo y colaborativo

No. REACTIVO	DESCRIPCIÓN	VALORES VÁLIDOS	VALORES PERDIDOS	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS (%)					TOP TWO BOSEX (TTB)	MEDIA NA	MEDIA	DES. TIP
				NUNCA (1)	ALGUNAS VECES (2)	A MENU-DO (3)	MUY A MENU-DO (4)	MUY A MENU-DO (4)				
R1b	Hacer una presentación en clase	1,463	0	1.6	28.8	36.0	33.6	69.5	3.00	3.01	0.83	
R1g	Trabajar con otros estudiantes en proyectos durante clase	1,456	7	4.7	28.8	40.6	25.9	66.5	3.00	2.88	0.85	
R1h	Reunirse con compañeros fuera de clase para preparar las tareas	1,458	5	7.4	35.5	34.8	22.3	57.1	3.00	2.72	0.89	
R1a	Hacer preguntas en clase o contribuir a las discusiones en clase	1,463	01	1.9	42.7	34.2	21.2	55.4	3.00	2.75	0.81	
R1t	Discutir ideas de las lecturas o cursos con otros fuera de las clases (estudiantes, miembros de la familia, compañeros de trabajo, etc.)	1,460	3	10.0	38.6	33.9	17.5	51.4	3.00	2.59	0.89	
R1j	Ayudar como tutor o enseñar a otros estudiantes (por pago o trabajo voluntario)	1,458	5	24.8	50.8	18.3	6.0	24.3	2.00	2.06	0.83	
R1k	Participar en un proyecto de servicio a la comunidad como parte de una clase	1,457	6	48.0	37.6	10.6	3.8	14.3	2.00	1.70	0.81	

TABLA 5. Estadística descriptiva para la interacción de los estudiantes con los profesores

No. REACTIVO	DESCRIPCIÓN	VALORES VÁLIDOS	VALORES PERDIDOS	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS (%)					TOP TWO BOSEX (TTB)	MEDIA NA	MEDIA	DES. TIP
				NUNCA (1)	ALGUNAS VECES (2)	A MENU-DO (3)	MUY A MENU-DO (4)	MUY A MENU-DO (4)				
R1n	Discutir las calificaciones o tareas con el profesor	1,458	5	5.6	34.6	38.1	21.7	59.9	3.00	2.76	0.85	
R1q	Recibir respuesta por escrito u oral pronta del profesor sobre tu rendimiento académico	1,462	1	27.0	43.0	23.1	6.9	30.0	2.00	2.10	0.88	
R1o	Hablar sobre los planes de tu carrera profesional con un tutor	1,460	3	37.4	36.1	18.1	8.4	26.5	2.00	1.98	0.94	
R1p	Discutir ideas sobre tus lecturas o las clases, con profesores fuera del salón de clases	1,458	5	24.8	50.8	18.3	6.0	24.3	2.00	2.06	0.82	
R1s	Trabajar con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, investigaciones, proyectos, etc.)	1,459	4	50.9	34.3	11.3	3.5	14.8	1.00	1.67	0.81	

No. REACTIVO	DESCRIPCIÓN	VALORES VÁLIDOS	VALORES PERDIDOS	DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS (%)			MEDIANA	MEDIA	DESV. TIP.
				NO PIERDIO HA-CERLA (1)	NO HE DECIDIDO (2) Y PIENSO HACERLA (3)	LA HE HECHO (4)			
R7d	Trabajar en un proyecto de investigación con un profesor aparte de la clase o de los requisitos del programa de estudios	1,456	7	12.4	76.9	10.60	3.00	2.86	0.76

académico, hablar sobre la carrera, discutir ideas de las lecturas o clases fuera del aula o participar en investigaciones o proyectos adicionales a clase, para la mayoría de los estudiantes no sucede nunca o sólo algunas veces. De hecho, en cuanto a la calidad de las relaciones que se gestan en el contexto universitario, el porcentaje de estudiantes que señala un alto nivel de calidad en la relación con sus compañeros, es mayor que el porcentaje de universitarios que otorga los mismos niveles de calidad a la relación con sus profesores. Vale la pena cuestionarse si el contar con profesorado que imparte bajo una base por horas, está influyendo en la frecuencia y calidad de las interacciones entre profesores y estudiantes, lo cual no permite fomentar la participación del alumnado en actividades extraclase.

Por su parte, Flores (2005) señala que los estudiantes mexicanos exhiben poco involucramiento por varias razones, entre las cuales se encuentran problemas relacionados con la calidad y cantidad de los profesores (particularmente profesores de tiempo completo), la falta de cualidades y habilidades personales en el estudiante para aprovechar al máximo los estudios, la falta de congruencia entre necesidades individuales y sociales, y la pobre relación que existe en cuanto a las horas de trabajo dentro y fuera del aula. Es decir, carencias relacionadas con las condiciones y prácticas pedagógicas eficaces, que toda institución debe propiciar para lograr un mayor involucramiento de los estudiantes con su experiencia académica.

Del estudio también se desprende que, cuanto más involucrado se encuentra un estudiante, mayor es su percepción de logros académicos, personales y sociales, y se sienten más satisfechos con su experiencia académica en general. Asimismo, existe una correlación positiva entre el nivel de involucramiento de los estudiantes y lo que los motiva académicamente, como se muestra en la tabla 6. Por tanto, estas relaciones crean un círculo virtuoso para quienes se sienten altamente motivados, se involucran y se desarrollan académica y personalmente. En contraparte, si alguno de estos factores adolece, incidirá negativamente en la experiencia educativa del estudiante y sus logros.

TABLA 6. Correlaciones de Pearson entre el Involucramiento Estudiantil y los indicadores de logro, satisfacción y variables motivacionales

CORRELACIÓN DE PEARSON	LOGROS EN COME- TENCIAS Y PREPARACIÓN GENERAL	LOGROS PERSONALES Y SOCIALES	SATISFACCIÓN	MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	MOTIVACIÓN DE RENDI- MIENTO	MOTIVACIÓN DE RECONO- CIMIENTO SOCIAL
Involucramiento	0.591**	0.515**	0.404**	0.519**	0.293**	0.219**
Nivel de Reto Acadé- mico: exigencia Académica	0.244**	0.180**	0.112**	0.258**	0.121**	0.086**
Nivel de Reto Académico: ha- bilidades de Pensamiento	0.517**	0.355**	0.318**	0.430**	0.264**	0.221**
Experiencias Educati- vas Enriquecedoras	0.187**	0.180**	0.139**	0.182**	0.034	0.063*
Ambiente Institucional del Apoyo	0.518**	0.571**	0.431**	0.407**	0.256**	0.188**

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Los resultados de esta investigación también confirman que las características de los universitarios mexicanos y de la institución, inciden en el nivel de involucramiento estudiantil. Así, los estudiantes de los últimos semestres se muestran más involucrados en actividades que suponen un aprendizaje activo en interacción con los profesores y se implican con mayor frecuencia en actividades educativas enriquecedoras, que los alumnos de los primeros semestres, sin embargo, estos últimos consideran que su institución les brinda un ambiente de mayor apoyo que los primeros. El grado en que los estudiantes se implican en sus estudios también depende del área de conocimiento de la carrera. Los estudiantes del área de Ciencias Biológicas y de la Salud, se encuentran en general más involucrados que los estudiantes que cursan carreras de otras áreas y, los alumnos del área de Ciencias Sociales y Administración están más comprometidos con su experiencia académica que los estudiantes del área de Ciencias Exactas e Ingeniería. Los grupos de estudiantes que más se autoinvierten en su experiencia académica, son las mujeres, los estudiantes de tiempo completo y los estudiantes becados. Asimismo, los alumnos que iniciaron en la institución en la que fueron encuestados, perciben que en sus cursos se promueven en mayor medida las habilidades de pensamiento que los alumnos que comenzaron sus estudios en otra institución.

Respecto al contexto universitario, se concluye que los estudiantes de la institución pública, perciben una mayor promoción de las habilidades del pensamiento en sus cursos, que las instituciones privadas, sin embargo, los estudiantes del sector privado, realizan con mayor frecuencia actividades de aprendizaje activo en interacción con sus profesores, tienen mayores experiencias educativas enriquecedoras y tienen la percepción de un ambiente institucional de mayor apoyo, que los alumnos del sector público. En lo concerniente a la tipología institucional empleada en el presente estudio, también se detectaron diferencias significativas entre instituciones, en cuanto al nivel de reto académico, la vivencia de experiencias educativas enriquecedoras y en la percepción de un ambiente institucional de apoyo. La institución privada emergente

de esta muestra (o de absorción de la demanda, como las categoriza Levy, promueve -contra lo esperado- un mayor nivel de reto académico (percibido por sus estudiantes), que el percibido por los estudiantes de la Institución Privada de Elite. Esto podría deberse a la preparación previa del estudiante que atiende las universidades emergentes, que ingresa con mayores carencias de la educación media superior. La Institución Pública Federal, en ojos de sus estudiantes, realiza una mayor promoción de las habilidades del pensamiento, que la Institución Privada de Inspiración Religiosa. Así lo perciben sus estudiantes, quienes se involucran significativamente más en experiencias extracurriculares, que los alumnos del resto de las universidades. Los estudiantes de la Institución Privada de Elite, perciben un *ambiente institucional de mayor apoyo*, que los estudiantes de la Institución Privada Religiosa y de la Institución Pública Federal. Como se aprecia, los programas y recursos institucionales que ofrecen las universidades, tienen una calidad perceptual (no necesariamente de facto), que incide en cuánto se involucran los estudiantes.

Cabe preguntarse críticamente, ¿es deseable un estudiante 100% involucrado en sus actividades académicas, o un joven que además de lo académico guarde un equilibrio en sus relaciones sociales y con la familia? ¿Cuál es ese equilibrio?

De la misma forma que en la literatura sobre el trabajo (Covey, 1989) se habla de que un ejecutivo exitoso es aquel que además de lograr sus metas en el contexto laboral, se desarrolla integralmente como ser humano y además su trabajo no ocasiona daño y descuido a miembros de su familia, es factible hacerse esta pregunta en el ámbito académico en que está inmerso el joven. Ahora bien, cabe hacer notar que en la conceptualización de Austin sobre el involucramiento estudiantil, se habla de prácticas enriquecedoras que promueven la interacción positiva con los compañeros y los profesores. Es decir, de alguna manera está implícita la conceptualización de una persona para sí y a través de los demás, no de un ente aislado. Asimismo, es importante señalar que la universidad ofrece más oportunidades de un desarrollo integral que el medio

laboral, el cual se rige más por el individualismo, subir de puesto y obtener un mejor sueldo.

Los resultados también nos permiten apreciar que buena parte de los estudiantes de la muestra (61%), dice esforzarse a menudo o muy menudo para satisfacer estándares o expectativas del profesor y se aplican en sus actividades escolares; vemos que más del 70% de los estudiantes considera que la institución ha contribuido considerablemente en su preparación académica y para el trabajo. Esto refleja que las universidades están trabajando e incidiendo en el involucramiento de los estudiantes, no obstante, es necesario atender las expectativas y necesidades académicas de ese 42% que considera que la institución brinda poco o regular apoyo para obtener éxito académico. O el 60% que percibe poco o regular apoyo para crecer socialmente, y el 70% que percibe poca o regular ayuda para enfrentar sus responsabilidades no académicas. En este sentido es importante preguntarse: ¿Qué falta por hacer a las IES? ¿Hacia dónde deben encaminar sus esfuerzos las instituciones?

Recomendaciones para las Instituciones de Educación Superior

En general, el estudio invita a las IES mexicanas a revisar sus programas y prácticas pedagógicas, así como las estrategias para promoverlas e implicar a los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Esto es:

1. Promover la inversión de tiempo de calidad en las actividades académicas. El 47% de los estudiantes señala que la institución exige poco o regular tiempo para ello. Vale la pena preguntarse, ¿cuáles son los estándares o expectativas de los profesores?, ¿suponen reto y exigencia académica las tareas y actividades para el aprendizaje? ¿qué hacen para fomentar que los estudiantes se superen de manera constante? ¿se promueven hábitos de estudio en los estudiantes, o éstos sólo estudian para pasar los exámenes?

2. Trabajar en una programación académica tal, que propicie la interacción del estudiante con los profesores y compañeros en actividades extra clase, y les permitan un mayor acercamiento con otras experiencias que los enriquezcan, tal es el caso de la tutoría, las comunidades de aprendizaje, trabajar en comités de estudiantes, investigaciones o proyectos de servicio comunitario y de acercamiento a la diversidad cultural. Mientras más tiempo pase el alumno en el campus, existirá mayor oportunidad de formarlo integralmente, y de interactuar con académicos y compañeros, por tanto, de implicarse en actividades de desarrollo académico y personal.
3. Como lo señala la literatura, en las universidades norteamericanas vivir en el campus se asocia a altos niveles de involucramiento. Si bien este esquema no opera generalmente en las instituciones mexicanas, en algunas de éstas se da una aproximación que es importante aprovechar. Algunos estudiantes se desplazan a otras ciudades para continuar sus estudios universitarios, así, encontramos una comunidad estudiantil radicando a los alrededores de las universidades, compartiendo en algunos casos su lugar de residencia con otros estudiantes. Sería interesante identificar estos casos, conocer sus intereses y "engancharlos" en la vida cultural y académica; estudiantes que a su vez podrían incidir en la participación de otros compañeros.
4. Considerar la participación del estudiante en la definición, planeación y ejecución de los programas extracurriculares que ofrece la universidad, tanto la oferta académica como la oferta cultural de tal forma que se programen actividades de su interés en espacios y horarios accesibles. Asimismo, trabajar en mejores estrategias de difusión de eventos y actividades que lleguen a toda la población estudiantil.

Finalmente, es importante recordar la necesidad de transitar a un concepto de calidad institucional que va más allá de los insumos y de la acumulación de recursos. Es necesario que las IES conside-

ren al actor central del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante: *en qué actividades académicas se implica, con qué frecuencia las vive, si aprecia la oferta cultural que ofrece la institución, cuál es su grado de participación en actividades extracurriculares y cuál es la calidad de las interacciones con profesores y compañeros.* Contar con instrumentos como el utilizado en la investigación que se ha reseñado en el presente capítulo, es como lo señala Kuh et al. (2001), una forma más pertinente para valorar la calidad de una institución; no solamente a través de su salud financiera, sino a través de la calidad de las experiencias educativas de sus estudiantes. Como sugiere la ANUIES, la práctica educativa debe ser transformada para lograr ambientes de aprendizaje que permitan una relación más estimulante entre profesores y estudiantes. Los modelos educativos deben lograr que los alumnos desarrollen las habilidades intelectuales, las competencias y los valores socialmente deseables (ANUIES, 2006).

Así, esperamos que el presente escrito haya contribuido a la discusión sobre cómo el universitario mexicano vive algunos aspectos de su experiencia académica, y cómo podemos mejorarla sobre la perspectiva de las universidades.

ANEXO A

Extracto del instrumento de medición

Cuestionario para el estudiante Universitario

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación, respecto a las actividades de lo universitarios. Solicitamos tu invaluable apoyo proporcionando tus respuestas de manera franca y honesta. La Información será manejada con estricta confidencialidad.

1. Durante tu estancia en esta institución, ¿con cuánta frecuencia has hecho lo siguiente? Marca tus respuestas en la casilla correspondiente con una X.

	Muy a menudo	A menudo	Algunas veces	Nunca
a. Hacer preguntas en clase o contribuir a las discusiones en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Hacer una presentación en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Preparar dos o más borradores de una tarea o un trabajo antes de entregarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Trabajar en un informe o proyecto que requiera la integración de ideas o información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Incluir perspectivas (diferentes razas, religiones, géneros, creencias políticas, etc.) en las discusiones en clase o en los trabajos escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Presentarse a clases sin haber acabado las lecturas o tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Trabajar con otros estudiantes en proyectos durante la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Reunirse con compañeros fuera de clase para preparar tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Integrar conceptos o ideas de diferentes cursos al completar los proyectos o durante las discusiones en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j. Ayudar como tutor o enseñar a otros estudiantes (por pago o trabajo voluntario)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Participar en un proyecto de servicio a la comunidad como parte de una clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Utilizar medios electrónicos (listas cibernéticas, grupos de conversación, internet, mensajes instantáneos, etc.) para discutir o completar una tarea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Utilizar medios electrónico ("e-mail") para comunicarse con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Discutir calificaciones o tareas con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Hablar sobre los planes de tu carrera profesional con un tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Discutir ideas sobre tus lecturas en las clases, con profesores fuera del salón de clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. Recibir respuesta por escrito u oral pronta del profesor sobre tu rendimiento académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. Esforzarte más de lo que pensabas que podías, para satisfacer los estándares o expectativas del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. Trabajar con profesores en actividades adicionales al trabajo del curso (comités, investigaciones, proyectos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t. Discutir ideas de las lecturas o cursos con otros fuera de las clases (estudiantes, miembros de la familia, compañeros de trabajo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u. Tener conversaciones serias con estudiantes de una raza u origen étnico distinto al tuyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

v. Tener conversaciones serias con estudiantes que difieren mucho de tu en términos de tus creencias religiosas, creencias políticas o valores personales

2. Durante tu experiencia en esta institución, ¿qué tanto se promueven tus cursos las siguientes actividades mentales?

	Muchísimo	Mucho	Regular	Muy poco
a. Memorizar hechos, ideas o metodología de los cursos y lecturas para repetirlos básicamente en la misma forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Analizar los elementos básicos de idea, experiencia o teoría (por ejemplo, examinar un caso en particular o cierta situación a fofo teniendo en consideración sus componentes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Sintetizar y organizar ideas, información o experiencias en interpretaciones y elaciones nuevas y más complejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Tomar decisiones sobre el valor de la información, de los argumentos o de los métodos (por ejemplo, examinar la manera como otros han acumulado o interpretado la información y evaluar la solidez de sus conclusiones)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Aplicar teorías o conceptos en problemas prácticos o en situaciones nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Referencias bibliográficas

- ABRAHAMOWICZ, D. (1988). "College Involvement, Perceptions, and Satisfaction: A Study of Membership in Student Organizations", *Journal of College Student Development*, 29(3): 233-238.
- AINLEY, M. (2004). "What do we know about student motivation and engagement?", *Psychology Department, University of Melbourne*. Extraído el 11 de agosto de 2009 desde <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04760.pdf>
- AMES, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.
- ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. Extraído desde <http://www.anui.es.mx/consolidacion/consolidacion.pdf> el 14 de junio de 2009.
- ASTIN, A. W. (1973). *The impact of dormitory living on students*. *Educational Record*, Vol. 54: 204-210.
- ASTIN, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ASTIN, A. W. (1977). *Four critical years*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ASTIN, A. W. (1979). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and knowledge*, San Francisco, Jossey Bass.
- ASTIN, A. W. (1982). *Minorities in American higher education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ASTIN, A. W. (1984). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*, Graduate School of Education, University of California.
- ASTIN, A. W. (1993a). "What Matters in College", *Liberal Education*, Vol. 79(4): 4-15.
- ASTIN, A. W. (1993b). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited (1st Ed.)*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ASTIN, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J. (1999). "Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years", *Review of Higher Education*, Vol. 27, 321-341.

- BEAN, J. P. (1980). "Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition", *Research in Higher Education*, Vol. 12(2): 155-187.
- BEAN, J. P. (1983). "The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process", *The Review of Higher Education*, Vol. 6(2): 129-148.
- BEAN, J. P., & Bradley, R. (1986). "Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students", *Journal of Higher Education*, Vol. 57(4): 393-412.
- BEAN, J. P., & Vesper, N. (1994). *Gender Differences in College Student Satisfaction*, Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Tucson, AZ.
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BERGER, J. B., & Braxton, J. M. (1998). "Revising Tinto's Interactionalist Theory of Student Departure Through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process", *Research in Higher Education*, Vol. 39(2): 103-119.
- BRAXTON, J. M. (2003). *Student Success*. In *Student Services: A Handbook for the Profession*, 4th ed., edited by S. R. Komives and D. B. Woodard, Jr., 317-338, San Francisco, Jossey-Bass.
- BUTSON, R., Carr, S. & Bosselman, G. (2006). "Engagement as a more helpful measure of student learning", AAU Series on Quality no.10. Wellington, New Zealand Universities Academic Audit Unit, pp. 57.
- CAMUÑAS, N. (2002). "Educación Universitaria", *Enciclopedia de Pedagogía*, Vol.1. España, Espasa, pp. 137-147.
- CAMUÑAS, N. y Sánchez, P. (2002). Motivación y ansiedad, en Beltrán, J., (coord.). *Enciclopedia de Pedagogía. El alumno*. Volumen 1, España, ESPASA.
- CARINI, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2004). "Student engagement and student learning Testing the linkages", *Research in Higher Education*, Vol 47(1): 1-32.
- CHAIN, R., Martínez, M., Jácome, N. y Rosales, O. (2001). *Estudiantes, demanda y elección*, Universidad Veracruzana, México.
- CHAIN, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). "Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana", en *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Consultado el 1 de abril de 2009, desde <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-chain.pdf>
- CHICKERING, A. W. (1974). *Commuting Versus Resident Students: Overcoming the Educational Inequities of Living Off Campus*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- CHICKERING, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). "Seven principles for good practice in undergraduate education", *AAHE Bulletin*, Vol. 39(7): 3-7.
- COMMUNITY COLLEGE SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (CCSSE). (2005). *Engaging Students, Challenging the Odds: 2005 Findings*, Austin, TX, Author.
- CONFESSORE, N. (2003). "What Makes a College Good?", en *Atlantic Monthly Magazine*, November, 2003. Extraído el 15 de abril de 2009 desde <http://www.theatlantic.com/doc/print/200311/confessore>
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paídos.
- COVEY, S. R. (1990). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Frankly Covey Co., New York, Fireside Book.
- DE GARAY, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural*, Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- DE LOS SANTOS, E. & Cordero (2001). "Knowledge about students in the USA: 30 years of educational research. An interview with Alexander W. Astin", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Extraída en marzo de 2007 desde <http://redie.uabc.mx/vol-3no1/contents-eliezer.htm>
- DÍAZ de Cossío, R. (1998). "Los desafíos de la educación superior mexicana", en *Revista de la Educación Superior*, No. 106, abril-junio de 1998, ANUIES, p.8.
- DWEK, C. (1986). "Motivational Processes affecting learning", en *American Psychologist*, Vol. 41: 1040-1048.
- DWEK, C. y Leggett, E. (1988). "Goals: An approach to motivation and achievement", en *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54: 5-12.
- ENDO, J. J., & Harpel, R. L. (1981). *The Effect of Student-Faculty Interaction on Student's Educational Outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Institutional Research, Minneapolis, MN.

- EWELL, P.T. (2002). *An analysis of relationships between NSSE and selected student learning outcomes measures for seniors attending public institutions in South Dakota*. Boulder, CO, National Center for Higher Education Management Systems.
- FLORES, J.B. (2005). *Promoting Student Success: Student's Perceptions of the Factors that Influence their Engagement at a Mexican University*, Doctoral Dissertation. Graduate School. The University of Texas at Austin. Austin, TX.
- GARRIDO, I. (1995). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. 2ª edición, en L. Mayor y F. Tortosa, Desclée de Browner.
- GOOD, T. L. y Brophy, J. E. (1995). *Psicología educativa contemporánea*, McGrawHill, México.
- GORDON, J. Ludlum, J., & Hoey, J. J. (2006). *Validating the National Survey of Student Engagement Against Student Outcomes: Are they related?*, extraído en enero de 2007 desde <http://www.assessment.gatech.edu/eReports/Validating%20NSSE.pdf>
- GURIN P., & Epps, E. (1975). *Black Consciousness, Identity, and Achievement: A Study of Students in Historically Black Colleges*, New York, John Wiley & Sons.
- HATTIE, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). "Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, Vol. 66: 99-136.
- HU, S., and Kuh, G. D. (2002). Being (Dis) "Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics", *Research in Higher Education*, Vol. 43(5): 555-575.
- HU, S., and Kuh, G. D. (2003). "Maximizing What Students Get Out of College: Testing a Learning Productivity Model", *Journal of College Student Development*, 44(2): 185-203.
- Hughes, R., & Pace, C. R. (2003). "Using NSSE to Study Student Retention and Withdrawal", *Assessment Update*, 15(4): 1-2.
- IMANOL, O. y Rodríguez, R. (2010). "El ranking Times en el mercado del prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXII, núm. 129. ISSUE-UNAM.
- JENNINGS, J. M. & Angelo, T. (2006). *Student engagement: measuring and enhancing engagement with learning*. Proceedings of a Symposium, New Zealand Universities Academic Audit Unit, Extraído el 13 de abril de 2009 desde http://www.nzuaau.ac.nz/nzuaau_site/publications/asq/ProceedingsFINAL%20_AS Q10_.pdf

- KUH, G.D. (2001b). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*, extraído en enero de 2007 desde http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf
- KUH, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, Vol. 35(2): 24-32.
- KUH, G. D., Douglas, K. B., Lund, J. P., & Ramin-Gyurnek, J. (1994). *Student Learning Outside the Classroom: Transcending Artificial Boundaries*, ASHE-ERIC Higher Education Report, No. 8. Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- KUH, G.D., Hayek, J. C., Carini, R. M., Quimet, J. A., Gonyca, R. M., & Kennedy, J. (2001). *NSSE Technical and Norms Report*. Bloomington, IN, Center for Postsecondary Research and Planning.
- KUH, G. D., & Hu, S. (2001a). "The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s", *Review of Higher Education*, Vol. 24(3): 309-332.
- KUH, G. D., & Hu, S. (2001b). "The Relationships Between Computer and Information Technology Use, Selected Learning and Personal Development Outcomes, and Other College Experiences", *Journal of College Student Development*, 42(3): 217-232.
- Ku, G. D., Hu, S., & Vesper, N. (2000). "They Shall Be Known by What They Do." An Activities-Based Typology of College Students", *Journal of College Student Development*, Vol. 41(2):228-244.
- KUH, G.D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success: a Review of the Literature*. National Postsecondary Education Cooperative. Extraído en 2006 desde http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf
- LEGORRETA, Y. (2001). "Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación, en Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES", en *Propuesta metodológica para su estudio*, ANUIES, México.
- LENNING, O. T, Beal, P., & Sauer, K. (1980). *Retention and Attrition: Evidence for Action and Research*. Boulder, CO, National Center for Higher Education Management Systems.
- LAWLER, E. E., & Hall, D. T. (1970). "Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction and intrinsic motivation", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 54: 305-312.

- LEPE, R. y Vásquez, F. (2005). *Involucramiento por parte de los alumnos de primer año en la Universidad de Concepción y las fuentes informativas como herramienta de apoyo*, 3extraído en 2006 desde http://www.periodismoudec.cl/estudiosdeperiodismo/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=54
- LEVY, D.C. (2002). "Unanticipated development: perspectives on private higher education's emerging roles", en *Program for Research on Private Higher Education. Education Administration & Policy Studies*, Working Paper núm.1, abril, 2002, State University of New York at Albany, extraído en septiembre de 2007 desde http://www.ncspe.org/publications_files/OP114.pdf
- LODAHL, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 49: 24-33.
- MCCLELLAND, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, F.L. (1953). *The Achievement Motive*, New York, Appleton.
- NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (NSSE). (2005). *Student Engagement: Exploring Different Dimensions of Student Engagement*, Bloomington, IN, Indiana University Center for Postsecondary Research.
- NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (NSSE). (2007). *Encuesta Nacional de Participación Estudiantil 2007*, extraído en marzo de 2007 desde http://nsse.iub.edu/pdf/NSSE2007_US_Spanish_paper.pdf
- NICHOLLS, J. (1984). "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance", *Psychological Review*, Vol 91: 328-346.
- OBSERVATORIO UNIVERSITARIO DE LAS INNOVACIONES (OUI). (2006). *La deserción en la Educación superior*, Universidad de Colima, extraído el 31 de marzo desde <http://www.ucol.mx/observatorio/comunicados/Comunicado7.pdf>
- OROS, L. B. (2005). *Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización*, año-vol. XIV, número 001. Universidad de Chile, pp. 89-97. Extraído el 17 de agosto de 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26414107>
- PACE, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, Vol. 2: 10-16.
- PALMERO, F. (1997). *Los motivos*. En Fernández Abascal, E. G. (ed): *Psicología General: motivación y emoción*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, pp. 85-126.

- PASCARELLA, E. T. (1980). "Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes", *Review of Educational Research*, 50(4): 545-595.
- PASCARELLA, E. T., & Chapman, D. (1983). "A Multi-Institutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal", *American Educational Research Journal*, Vol. 20(1): 87-102.
- PASCARELLA, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PERNA, L.W. (2006). "Studying college choice: A proposed conceptual model", en J. C. Smart (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. XXI (pp. 91-157). New York: Springer.
- PERNA, L.W. & Thomas, S.L. (2006). *A Framework for Reducing the College Success Gap and Promoting Success for All*, extraído en enero de 2007 desde http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Perna_Thomas_ExecSumm.pdf
- PIKE, G. R. (1991). *Dimensions of Academic Growth and Development During College: Using Alumni Reports to Evaluate Education Programs*, Paper presented at the annual meeting of the Association for the Student of Higher Education, Boston, MA.
- PIKE, G. R. (1993). The Relationship between Perceived Learning and Satisfaction With College: An Alternative View, en *Research in Higher Education*, Vol. 34(1): 23-40.
- PIKE, G. R., & Kuh, G. D. (2005a). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities, en *Research in Higher Education*, 46(2): 185-209.
- RESÉNDIZ N., D. (2000). *Futuros de la Educación Superior en México*, Siglo XXI, México.
- RODRÍGUEZ, R. (2008). "Rechazados", Suplemento universitario *Campus Milenio*, Consultado en octubre de 2010 desde <http://www.campusmilenio.com.mx/284/opinion/rechazados.php>
- ROMO, A. y Fresán (2001). "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago", en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica ara su estudio*, ANUIES, México.
- ROMO, A. y Hernández, P. (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior en México*, extraído el 12 de junio de 2007.
- ROSENSHINE, B. (1982). *Teaching functions in instructional programs*. Washington, D.C., extraído en 2007 desde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED221538.pdf>

- RUSSEL, J. H., & Skinkle, R. R. (1990). Evaluation of Peer-Adviser Effectiveness. *Journal of College Student Development*, Vol. 31(5): 388-394.
- SCOTT, D. (2005). "Retention, completion and progression in tertiary education in New Zealand", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, n.1, 3-17.
- SORCINELLI, M. D. (1991). "Research Findings on the Seven Principles", *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 47: 13-25.
- TAPIA, J. A. & García-Celay, I. M. (1996). "Motivación y aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Alianza Editorial, España.
- TINTO, V. (1975). "Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, Vol. 45: 89-125.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. (2nd ed.)*, Chicago: University of Chicago Press.
- TODD, L. E., & Gago H., A. (1990). *Visión de la Universidad Mexicana*, Castillo, Monterrey.
- TORRES, F. (2009). *Involucramiento estudiantil del universitario mexicano, y su relación con el desarrollo académico y personal*, Tesis doctoral, Universidad Anáhuac México Norte.
- VARGAS, J. (2002). *Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior*, tesis Doctoral, Universidad Anáhuac México Norte, México.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer Verlag.
- WHITT, E. J. (1994). "I Can Be Anything!": Student Leadership in Three Women's Colleges", *Journal of College Student Development*, Vol. 35: 198-207.
- ZEPKE, N., Leach, L., Prebble, T., Campbell, A., Coltman, D., Dewart, B., Gibson, M., Henderson, J., Purnell, S., Rowan, L., Solomon, N. & Wilson, S. (2005). *Improving tertiary student outcomes in their first year of study*. Massey University, extraído el 13 de abril de 2009 desde http://www.tlri.org.nz/pdfs/9209_finalreport.pdf

PARTE II

La academia como origen de las acciones de la relación enseñanza-aprendizaje

Después de viajar por Egipto, Italia y Sicilia, Platón vuelve a Atenas en el año 387 a. C. y funda en esta ciudad uno de los centros educativos y de investigación más importantes de la antigüedad: la academia