

Compromiso académico en estudiantes de posgrado en Colombia

Laura Romero-García

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de compromiso académico en estudiantes de posgrado de seis universidades en la ciudad de Cali, Colombia. Con una aproximación cuantitativa se aplicó “El Cuestionario de Compromiso Académico” (*The Student Engagement Questionnaire*) y se empleó una metodología de análisis de modelos de ecuaciones de estructurales. En general, los estudiantes encuestados presentaron percepciones favorables sobre su programa académico. Además, las percepciones positivas sobre las relaciones dentro del ambiente de enseñanza-aprendizaje tuvieron un impacto favorable en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo y de orden superior (pensamiento crítico, aprendizaje autogestionado, entre otros). Esta investigación aporta a la comprensión del compromiso académico en estudiantes de posgrado en un contexto latinoamericano post pandemia y realiza recomendaciones a nivel institucional para promover el compromiso de estudiantes de posgrado.

Palabras clave: estudiantes de posgrado, compromiso académico, modelos de ecuaciones estructurales, post pandemia, Colombia.

Laura Romero-García

laura.romero3@u.icesi.edu.co

Colombiana. Magister en Estudios Sociales y Políticos en Investigación, Universidad Icesi, Colombia. Profesora Hora Cátedra, Departamento de Humanidad, Tecnología y Ciencia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Icesi, Cali, Colombia. Temas de investigación: percepciones de profesores y estudiantes en contextos de educación superior, engagement y formación docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0974-2695>.

Engajamento acadêmico em estudantes de pós-graduação na Colômbia

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de engajamento acadêmico em estudantes de pós-graduação de seis universidades da cidade de Cali, Colômbia. Com abordagem quantitativa, aplicou-se o “Questionário de Engajamento do aluno” (em inglês, *The Student Engagement Questionnaire*) e utilizou-se uma metodologia de análise de modelos de equações estruturais. De modo geral, os alunos pesquisados apresentaram percepções favoráveis de seu programa acadêmico. Além disso, as percepções positivas sobre as relações dentro do ambiente de ensino-aprendizagem tiveram um impacto favorável no desenvolvimento do trabalho em equipe e das competências de ordem superior (pensamento crítico, aprendizagem autogestionária, entre outras). Esta pesquisa contribui para a compreensão do engajamento acadêmico em estudantes de pós-graduação em um contexto latino-americano pós-pandemia e faz recomendações em nível institucional para promover o engajamento de estudantes de pós-graduação.

Palavras chave: estudantes de pós-graduação, engajamento acadêmico, modelos de equações estruturais, pós-pandemia, Colômbia.

Academic Commitment in Graduate Students in Colombia

ABSTRACT

This study aimed to examine graduate students' perceptions of academic commitment at six universities in Cali, Colombia. The researchers utilized the Student Engagement Questionnaire and employed a quantitative approach and a structural equation modeling. Overall, the surveyed students expressed positive views of their academic programs. Furthermore, their positive perceptions of the teaching-learning environment had a beneficial impact on fostering teamwork and developing higher-order competencies such as critical thinking and self-managed learning. This research enhances our understanding of academic commitment among graduate students in the post-pandemic Latin American context and provides institutional-level recommendations for promoting graduate student commitment.

Key words: graduate students, academic commitment, structural equation modeling, post-pandemic, Colombia.

Recepción: 02/10/23. **Aprobación:** 22/02/24.



Introducción

La preocupación por el compromiso académico de los estudiantes, conocido como *student engagement* en inglés, ha ocupado un lugar importante en la agenda de la educación superior (ES) desde hace un par de décadas (Kahu, 2013; Mandernach, 2015). Lograr que los estudiantes se sientan comprometidos e involucrados con sus actividades académicas ha motivado iniciativas institucionales (Kuh, 2009) y guiado las “buenas prácticas” en la ES (Chickering y Gamson, 1987), pero estos esfuerzos se han centrado especialmente en estudiantes de pregrado. De acuerdo con Pontius y Harper (2006), existen cuatro factores que han influido en que estos estudiantes reciban mayor atención: 1) usualmente su número de estudiantes es mayor; 2) se piensa que requieren más recursos y servicios; 3) existe la creencia de que los programas académicos ya cumplen las necesidades de los estudiantes de posgrado; y 4) existe el supuesto de que los estudiantes de posgrado, debido a sus experiencias anteriores, entienden cómo funcionan las universidades y requieren menos atención. Esta tendencia persiste en la actualidad, donde la mayoría de las investigaciones sobre el compromiso de los estudiantes se enfocan al nivel de pregrado (Bendelier *et al.*, 2020; Bond *et al.*, 2020).

En Colombia, según cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el número de matriculados en ES aumentó de 1.8 millones en 2011 a 2.4 millones en 2021, donde los estudiantes de maestría pasaron de 30 360 a 72 809, respectivamente. A nivel latinoamericano, es el país donde más se ha incrementado el número de matriculados en ES durante los últimos años (Navas *et al.*, 2020); además, constantemente hay más profesionales en Colombia que optan por estudiar un posgrado (Lasso, 2020).

Considerando lo anterior, estudiar a esta población es un insumo importante para actores institucionales,

académicos y profesores interesados en mejorar la calidad de la educación que particularmente se les oferta a estos estudiantes. Adicionalmente, en investigaciones previas, la mayoría en pregrado, se han reportado los beneficios del compromiso académico: se asocia con mejores resultados de aprendizaje (Burch *et al.*, 2015; Lei *et al.*, 2018); como promotor del bienestar de los estudiantes (Boulton *et al.*, 2019); es visto como reductor de la deserción (Leach, 2016) y de la sensación de agotamiento emocional (Rigg *et al.*, 2013); e incluso, como un indicador para la calidad educativa (Kuh, 2009; Leach, 2016).

Debido a la pandemia por COVID-19, que en el caso colombiano llegó al país el 6 de marzo de 2020,¹ las clases de posgrado estuvieron en su mayoría en una modalidad remota total o parcial hasta enero de 2022. Esto llevó a la aparición a nivel global, donde Colombia no fue la excepción, de modalidades de instrucción remotas y temporales en respuesta a la situación de crisis, como la enseñanza remota de emergencia (ERE), para garantizar la continuidad de la enseñanza (Bozkurt y Sharma, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Esta transición abrupta supuso diferentes retos para toda la comunidad educativa, como desafíos de conexión y de acceso a Internet, los cuales pusieron en relieve la inequidad presente en la educación, la cual se acrecentó en estudiantes que vivían en zonas rurales (Czerniewicz *et al.*, 2020; Giannini, 2020).

A nivel latinoamericano, las experiencias vividas durante la pandemia llevaron a evidenciar la importancia del compromiso académico, así como la necesidad de facilitar el acceso y la conexión a Internet, capacitar al personal docente en la incorporación de recursos tecnológicos en sus clases y ofrecer apoyo emocional a los estudiantes (Salas-Pilco *et al.*, 2022). Por otro lado, una investigación realizada en una universidad argentina encontró diferencias entre los niveles de compromiso académico según la modalidad de enseñanza (Daura, 2022). Así mismo, en

¹ En esta fecha se reportó el primer caso de contagio.

universitarios colombianos se identificó que las percepciones negativas de los estudiantes sobre su compromiso académico durante la enseñanza remota impactaban en sus resultados académicos (Zapata-Cuervo *et al.*, 2021). Por último, estudios previos han señalado la necesidad de medir el compromiso académico de una forma holística, incluyendo variables personales y familiares (Escobar y Botero, 2021).

El concepto de compromiso académico tiene sus raíces en el supuesto de que entre más tiempo dedican los estudiantes a realizar sus actividades académicas (*time-on-task*) mejores serán sus resultados de aprendizaje (Chickering y Gamson, 1987; Kuh, 2009). En la definición actual destacan tres componentes principales del compromiso académico: el conductual, el cognitivo y el emocional (Bond *et al.*, 2020; Fredricks y McColskey, 2012; Mandernach 2015). A través de ellos es posible delinear algunas características del compromiso académico en estudiantes: 1) dedican tiempo para realizar las tareas o actividades de sus clases (componente conductual); 2) realizan un esfuerzo cognitivo y/o se involucran capacidades mentales de orden superior (componente cognitivo); y 3) presentan una carga afectiva asociada a la realización y participación en actividades académicas (componente emocional). Aunado a estos tres, algunos autores incluyen un cuarto componente, el social (Bowden *et al.*, 2021); donde se tienen en cuenta aspectos relacionales y de sentido de pertenencia, en la interacción con profesores y pares (Bowden *et al.*, 2021).

Por otro lado, el concepto tiene sus raíces en corrientes teóricas distintas, de acuerdo con Kahu (2013), se destacan: la perspectiva conductual, la psicológica, la sociocultural y la holística. Estas distintas maneras de entender conceptualmente el compromiso académico vienen acompañadas de debates, como ¿quién es responsable de que los estudiantes se sientan comprometidos con sus clases? ¿los estudiantes, los profesores o la institución? También, se traduce en diversas maneras de medirlo (Fredricks y

McColskey, 2012; Mandernach, 2015), usualmente a través de cuestionarios de auto reporte (Burch *et al.*, 2015; Dixson, 2015; Kember y Leung, 2009).

En la presente investigación se analiza el compromiso académico de los estudiantes en cuanto a dos componentes principalmente: el conductual y el social. El primero de ellos se aborda en términos de sus percepciones sobre la participación, el desarrollo de habilidades y competencias en el marco de su programa académico. Y el segundo, en cuanto a las valoraciones sobre la relación que tienen con sus compañeros y profesores (dentro y fuera de clase). Además, se sitúa desde una perspectiva holística donde se privilegian las percepciones y experiencias del estudiante, y las relaciones, dentro y fuera del salón de clase, para el estudio del compromiso de los estudiantes (Kahu, 2013).

Este análisis se enmarca temporalmente en los meses de julio y agosto de 2022, espacialmente en la ciudad de Cali, y tiene como objeto de estudio a estudiantes de maestrías presenciales de universidades de esta localidad. Cabe señalar que la ciudad se ha caracterizado históricamente por concentrar una parte importante de la oferta educativa de Colombia, lo que ha provocado que estudiantes de otras zonas del país migren a esta ciudad para acceder a sus estudios (Ospina Londoño *et al.*, 2015). De igual manera, los estudiantes de la muestra tienen la particularidad que tomaron al menos un semestre de sus clases de manera virtual debido a la pandemia por COVID-19, y que en ese momento se encontraban cursando sus estudios presencialmente. También, se indaga por la situación laboral, las responsabilidades familiares (hijos, rol de cuidador/a) y económicas de los estudiantes. Estudios previos han analizado el impacto de la paternidad en las experiencias de los estudiantes de posgrado (Márquez, 2020) sobre todo para el caso de estudiantes que son madres (Webber y Dismore, 2021).

Esta investigación cuantitativa realiza un aporte a la comprensión del compromiso académico en



estudiantes de posgrado, quienes han ocupado un lugar secundario en la agenda práctica e investigativa de la ES. También, se elaboran recomendaciones para el desarrollo de estrategias a nivel institucional que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación para estudiantes de posgrado, ajustándose a sus necesidades, características y condiciones particulares. Por tanto, se propuso la siguiente pregunta de investigación ¿cómo son las percepciones de compromiso académico de estudiantes de maestría de universidades de la ciudad de Cali, Colombia?

Metodología

Diseño de la investigación

La presente investigación cuantitativa analiza las percepciones de compromiso académico en estudiantes de maestría en Cali, Colombia. Este estudio tuvo un alcance descriptivo y correlacional, de corte transversal. La recolección de datos se realizó en un solo momento, analizando variables y su interrelación (Hernández *et al.*, 2014).

Participantes

En esta investigación participaron 112 estudiantes de 33 maestrías en modalidad presencial de seis universidades, de carácter público y privado, en la ciudad de Cali durante los meses de julio y agosto de 2022. Estos estudiantes tuvieron la característica particular de haber estudiado al menos un semestre de su programa académico de manera virtual, debido a la pandemia por COVID-19. Para identificar la población y la muestra objetiva se tomaron valores de referencia de la base de datos abiertos del SNIES para los estudiantes matriculados en maestrías presenciales en el segundo semestre de 2020.² Lo anterior

también facilitó el proceso de recolección de datos, ya que se logró identificar la información de contacto de los directores de las maestrías.

Se utilizó una muestra no probabilística y una técnica de muestro no intencional (Hernández *et al.*, 2014), debido a las limitaciones en cuanto al acceso a la información de contacto de los estudiantes. El cuestionario correspondiente se distribuyó en línea a través de correo electrónico, con el apoyo de las direcciones de investigación de las universidades y los directores de programa. Además, se incorporaron preguntas de filtro para incluir solo a estudiantes que hubiesen cursado al menos un semestre de sus clases de maestría de manera remota y que en ese momento estuvieran en modalidad presencial.

Caracterización de los estudiantes de maestría en Cali

En la tabla 1 se presenta la distribución de los estudiantes de posgrado seleccionados.

Se observa que la mayoría de los estudiantes son hombres (56.25 %) y se encuentran entre los 25 y 29 años (30.36 %). Con respecto al principal lugar de residencia, se identificó que una mayor proporción reportó vivir en la ciudad de Cali (72.32 %), donde están ubicadas las universidades, el 12.5 % refirió vivir en otros municipios del departamento del Valle del Cauca y el 15.18 % señaló que su principal lugar de residencia estaba en otros departamentos, como el Cauca y Nariño (ver tabla 1).

Por otro lado, se incluyeron preguntas sobre las responsabilidades familiares de los encuestados, sobre si tenían hijos, personas a cargo económicamente o la responsabilidad de cuidado de alguna persona de su núcleo familiar (rol de cuidador). Los resultados se presentan en la tabla 2.

¹ Fuente: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>

Tabla 1. Distribución por género, edad y principal lugar de residencia de los estudiantes de la muestra

Variable	Descripción	Frecuencia	Participación (%)
Género	Femenino	49	43.75
	Masculino	63	56.25
Edad	Entre 20 y 24 años	12	10.71
	Entre 25 y 29 años	34	30.36
	Entre 30 y 34 años	19	16.96
	Entre 35 y 39 años	20	17.86
	Entre 40 y 44 años	13	11.61
	Entre 45 y 49 años	9	8.04
	Más de 50 años	5	4.46
	Principal lugar de residencia	Cali	81
Valle del Cauca (no Cali)		14	12.50
Otros departamentos		17	15.18
	Total	112	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Distribución de personas con hijos, con personas a cargo y con rol de cuidador por género

Característica	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Tiene hijos	9.00	24.00	33.00
Porcentaje	18.37	38.10	29.46
No tiene hijos	40.00	39.00	69.00
Porcentaje	81.63	61.90	61.60
Total	49.00	63.00	112.00
Tiene personas a cargo	20.00	36.00	56.00
Porcentaje	40.82	57.14	50.00
No tiene personas a cargo	29.00	27.00	56.00
Porcentaje	59.18	42.86	50.00
Total	49.00	63.00	112.00
Tiene rol de cuidador(a)	11.00	13.00	24.00
Porcentaje	22.45	20.63	21.43
No tiene rol de cuidador(a)	38.00	50.00	88.00
Porcentaje	77.55	79.37	78.57
Total	49	63	112

Fuente: elaboración propia.



Se distinguió que casi un tercio de los estudiantes reportaron tener al menos un hijo (29.46 %), la mitad de ellos (50 %) refirió tener una o más personas a cargo económicamente y el 21.42 % señaló tener el rol de cuidadora de alguien de su núcleo familiar. Al cruzar esta información por género, se encontró que una mayor proporción de mujeres reportaron responsabilidades de cuidado y una mayor proporción de hombres señalaron tener personas a cargo económicamente.

Además, se incluyeron preguntas para caracterizar su situación laboral en términos de la modalidad del trabajo, la intensidad horaria y el tipo de contratación, como se presenta en la tabla 3.

Donde se encontró que la mayoría de los encuestados estudian y trabajan simultáneamente (87.5 %). Más de la mitad de ellos reportaron laborar de manera presencial (53.06 %), seguido por los que refirieron estar trabajando en una modalidad híbrida (35.71 %). Por otro lado, la mayoría tienen una dedicación laboral de tiempo completo (83.67 %). Otra cuestión de interés fue analizar el tipo de contratación laboral y los resultados indican que a pesar de que el contrato a término indefinido se ubicó como la categoría más común (35.71 %), una cantidad importante de estudiantes señalaron tener un contrato por prestación de servicios (29.59 %) o un contrato a término fijo (22.45 %).

Tabla 3. Caracterización de la situación laboral de los estudiantes

	Frecuencia	Participación %
Situación laboral		
Trabaja	98	87.50
No trabaja	14	12.50
Modalidad		
Presencial	52	53.06
Remota	11	11.22
Híbrida o mixta	35	35.71
Dedicación laboral		
Tiempo completo	82	83.67
Medio tiempo	11	11.22
Por horas	5	5.10
Tipo de contratación		
Contrato a término fijo	22	22.45
Contrato a término indefinido	35	35.71
Contrato por obra o labor	4	4.08
Contrato por prestación de servicios	29	29.59
Independiente	6	6.12
Otro	2	2.04

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Para analizar el compromiso académico se utilizó un instrumento llamado “El Cuestionario de Compromiso Académico” (*The Student Engagement Questionnaire*) desarrollado y validado por Kember y Leung (2009) en estudiantes de pregrado, el cual incluye 35 ítems en cinco factores, a su vez se agrupados en dos categorías: las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias y sobre el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Desde este modelo se plantea que el ambiente de enseñanza-aprendizaje influye positivamente en la percepción sobre el desarrollo de competencias como un resultado de su programa académico. El cuestionario pide a los estudiantes valorar en una escala tipo Likert de 1 a 5, su nivel de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones acerca de estos dos aspectos. En la tabla 4 se encuentra la descripción de los factores y componentes del instrumento. En el apéndice 1 se encuentran las preguntas del cuestionario traducidas al español.

En este instrumento se evalúa el compromiso académico de los estudiantes, a partir de sus percepciones acerca de los resultados de aprendizaje y el ambiente de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los resultados de aprendizaje se toman en consideración el desarrollo de competencias de pensamiento superior y competencias de trabajo en equipo. Por otro lado, el ambiente de enseñanza-aprendizaje incluye las percepciones de los estudiantes sobre la relación entre estudiantes y profesores, entre compañeros de clase o pares, y las percepciones sobre los procesos de enseñanza, que incluyen la práctica docente y el diseño del currículo.

Este cuestionario se caracteriza porque permite realizar un análisis con estudiantes de distintos programas académicos y otras instituciones, ya que las preguntas no están dirigidas a indagar sobre un curso en particular, su unidad de análisis es el programa académico.

Tabla 4. Nombre, descripción y componentes de los factores del Cuestionario de Compromiso Académico

Desarrollo de competencias		
Factor	Descripción	Variables observables
Competencias de pensamiento superior	Percepciones acerca del desarrollo de competencias en su programa académico.	Pensamiento creativo, pensamiento crítico, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad y resolución de problemas.
Competencias de trabajo en equipo	Percepciones sobre el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo en su programa académico.	Habilidades interpersonales y de comunicación.
Ambiente de enseñanza-aprendizaje		
Factor	Descripción	Variables observables
Relación estudiante-estudiante	Percepciones sobre la relación e interacción con otros compañeros de clase.	Relación con otros estudiantes y aprendizaje colaborativo.
Relación profesor-estudiante	Percepciones sobre la relación e interacción entre los estudiantes y los profesores.	Relación entre profesores y estudiantes, y retroalimentación como apoyo a el aprendizaje.
Enseñanza	Percepciones sobre los procesos de enseñanza que han recibido en su programa académico.	Aprendizaje activo, aprendizaje para la comprensión, evaluación y coherencia del currículo.

Fuente: elaboración propia basada en Kember y Leung (2009).



Análisis y procesamiento de los datos

Para el análisis de los datos se empleó una metodología de modelos de ecuaciones estructurales y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Esta metodología utiliza una técnica de análisis multivariable para contrastar y poner a prueba modelos teóricos (Ruiz *et al.*, 2010; Schreiber *et al.*, 2006; Weston y Gore, 2006).

Según la terminología del análisis de ecuaciones estructurales y del AFC, existen variables observables y variables no observables que componen el modelo de medida y el modelo estructural (Weston y Gore, 2006). Además, en esta metodología se construyen y reportan dos modelos: primero, el modelo de medida donde se presenta la composición de los factores y sus relaciones en el modelo, usualmente en forma de hipótesis; después, a partir de este se construye el modelo estructural, donde se prueban las hipótesis y se examina la dirección, influencia (positiva o negativa) y los valores entre las relaciones planteadas (Schreiber *et al.*, 2006).

Hipótesis

Esta investigación considera las percepciones de los estudiantes sobre dos aspectos de su maestría: el ambiente de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias.

En cuanto al ambiente de enseñanza-aprendizaje se incluyen tres factores que estudios previos han señalado como influencia en el compromiso académico de los estudiantes: la relación entre profesores y estudiantes (Hagenauer y Volet, 2014), la relación entre pares (Xerri *et al.*, 2018) y la enseñanza (Almarghani y Mijatovic, 2017; Pedler *et al.*, 2020). El modelo de Kember y Leung (2009) plantea tres relaciones de covarianza entre cada uno de estos elementos que componen el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Estos planteamientos se han corroborado en otros contextos (Gargallo *et al.*, 2018), pero no se han reportado validaciones en muestras latinoamericanas ni a nivel de posgrado. Por tanto, se plantean las

siguientes tres hipótesis para corroborar si estas relaciones se presentan también en estudiantes de maestría en un contexto colombiano:

H1. Las percepciones de los estudiantes sobre la relación profesores-estudiantes y entre sus compañeros de estudio de la maestría tienen una relación de covarianza positiva y significativa.

H2. Las percepciones de los estudiantes sobre la relación profesores-estudiantes y la enseñanza de su maestría tienen una relación de covarianza positiva y significativa.

H3. Las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y la relación entre sus compañeros de estudio de la maestría tienen una relación de covarianza positiva y significativa.

Por otro lado, en la literatura se ha reportado la influencia positiva del ambiente de enseñanza-aprendizaje sobre la percepción de resultados de aprendizaje en los estudiantes, en cuanto al desarrollo de competencias de orden superior, como el pensamiento crítico, la adaptabilidad, la resolución de problemas, entre otros (Gargallo *et al.*, 2018; Gargallo-López *et al.*, 2017; Kember y Leung, 2009). Por lo que se formula la siguiente hipótesis:

H4: Las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza tienen una influencia positiva sobre las percepciones de desarrollo de competencias de orden superior en su maestría.

Además, estudios sobre las competencias del siglo XXI en estudiantes universitarios, han encontrado una influencia positiva de las competencias de trabajo en equipo sobre el desarrollo de capacidades de pensamiento de orden superior (Almerich *et al.*, 2020a; Almerich *et al.*, 2020b). Por tanto, se propone que:

H5: Las percepciones de los estudiantes sobre el

desarrollo de competencias de trabajo en equipo tienen una influencia positiva sobre las percepciones de desarrollo de competencias de orden superior en su maestría.

Por último, la relevancia de la relación entre pares en el proceso de aprendizaje ha sido reportada a nivel universitario (Bowden *et al.*, 2021). Kember y Leung (2009), señalaron que la relación entre estudiantes influye positivamente sobre el desarrollo de competencias de trabajo en equipo a nivel de pregrado, lo cual se ha validado en otros contextos (Gargallo *et al.*, 2018). Por lo que se sugiere la siguiente hipótesis:

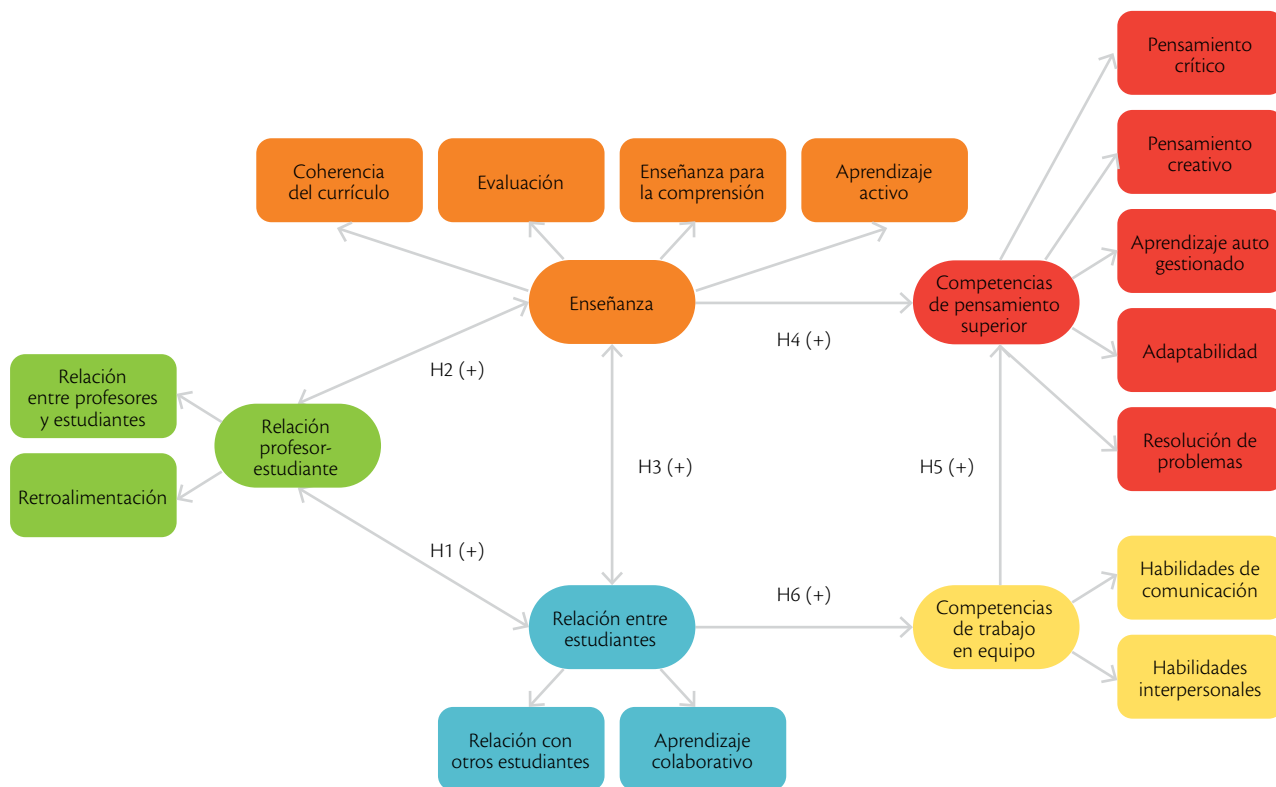
H6: Las percepciones sobre la relación entre los estudiantes tienen una influencia positiva sobre las

percepciones del desarrollo de competencias de trabajo en equipo en su maestría.

Se puede observar en la figura 1 que el modelo de medida está integrado por cinco factores graficados en forma ovalada “relación entre profesores y estudiantes”, “relación entre estudiantes”, “enseñanza”, “competencias de pensamiento superior” y “competencias de trabajo en equipo”. A su vez, cada factor se compone de al menos dos variables observables, graficadas en forma rectangular. Además, se encuentran graficadas las seis hipótesis planteadas previamente.

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el *software* estadístico R. En la siguiente sección se reportan los resultados de esta investigación.

Figura 1. Modelo de medida



Fuente: elaboración propia basada en el artículo de Kember y Leung (2009).



Resultados

Percepciones de compromiso académico en estudiantes de maestría de Cali

En la tabla 5, se presentan los resultados descriptivos para las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias y el ambiente de enseñanza-aprendizaje de su maestría.

En la tabla 5 se evidencia que la mayoría de los estudiantes reportaron en promedio valoraciones superiores a 4 con respecto a su percepción acerca del desarrollo de competencias como resultado de su programa académico. A su vez, con respecto a las percepciones sobre los procesos de

enseñanza-aprendizaje, los valores más bajos fueron acerca de la relación con otros estudiantes ($M = 3.86$) y el aprendizaje colaborativo ($M = 3.83$). Por su parte, los estudiantes reportaron percepciones positivas acerca de la relación con los profesores ($M = 4.25$) y la enseñanza ($M = 4.21$). Por último, en cuanto a las percepciones sobre la sensación de sobrecarga académica ($M = 2.32$) los estudiantes en general no la percibieron con relación a las actividades académicas de su maestría. Adicionalmente, la percepción acerca del desarrollo de habilidades digitales en su maestría fue elevado ($M = 4.15$).

Tabla 5. Resultados descriptivos para las variables observables

Desarrollo de competencias				
Factor	Variable observable	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Competencias de pensamiento superior	Pensamiento crítico	4.21	0.11	0.026
	Pensamiento creativo	4.35	0.04	0.009
	Aprendizaje autogestionado	4.29	0.06	0.014
	Adaptabilidad	4.21	0.05	0.013
	Resolución de problemas	4.30	0.06	0.014
Competencias de trabajo en equipo	Habilidades de comunicación	4.18	0.01	0.002
	Habilidades interpersonales	4.23	0.78	0.185
	Conocimiento digital*	4.15	0.10	0.024
Ambiente de enseñanza-aprendizaje				
Factor	Variable observable	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Relación estudiante-estudiante	Relación con otros estudiantes	3.86	0.01	0.002
	Aprendizaje colaborativo	3.83	0.02	0.004
Relación profesor-estudiante	Relación entre profesores y estudiantes	4.25	0.13	0.031
	Retroalimentación	3.99	0.10	0.025
Enseñanza	Aprendizaje activo	4.04	0.93	0.230
	Enseñanza para la comprensión	4.21	0.04	0.010
	Evaluación	4.03	0.87	0.217
	Coherencia del currículo	3.90	0.06	0.016
	Sensación de sobrecarga académica*	2.32	0.03	0.013

Nota: *variables no incluidas dentro del modelo.

Fuente: elaboración propia.

Modelo de medida

Se realizó un AFC para analizar la validez del modelo teórico en la muestra de datos obtenida (Ruiz *et al.*, 2010; Weston y Gore, 2006). A partir del análisis de las cargas de cada ítem a sus respectivos factores se decidió eliminar cuatro de los ítems. Posteriormente, para evaluar la validez y confiabilidad del modelo de medida propuesto en la figura 1, se realizó un análisis sobre la consistencia interna, la validez de constructo y la convergente de cada uno de los cinco factores que componen el modelo; la tabla 6 presenta estos resultados.

En la tabla 6 se obtuvieron valores satisfactorios para el coeficiente de Alfa de Cronbach (α), la

Confiabilidad compuesta y el Análisis de la varianza extraída (AVE) de los cinco factores. En el caso del Alfa de Cronbach, los coeficientes para todos los factores estuvieron sobre 0.8, señalando una buena consistencia interna (Hair *et al.*, 2010). Para la Confiabilidad compuesta, utilizada para evaluar la consistencia interna y la validez convergente, se obtuvieron valores aceptables, es decir, superiores a 0.7 (Fornell y Larcker, 1981; Hair *et al.*, 2010). Por último, el AVE para todos los factores fue superior a 0.5. Estos valores para el AVE, junto con los resultados del *Composite Reliability (CR)*, indican que los factores presentan validez convergente (Hair *et al.*, 2010).

Tabla 6. Análisis de la validez y confiabilidad de los factores

Factor	Alfa de Cronbach (α)	Confiabilidad compuesta	Análisis de la varianza extraída (AVE)
Competencias de pensamiento superior	0.915	0.877	0.597
Competencias de trabajo en equipo	0.844	0.709	0.705
Relación estudiante-estudiante	0.844	0.750	0.634
Relación profesor-estudiante	0.842	0.754	0.652
Enseñanza	0.884	0.817	0.630

Fuente: elaboración propia.

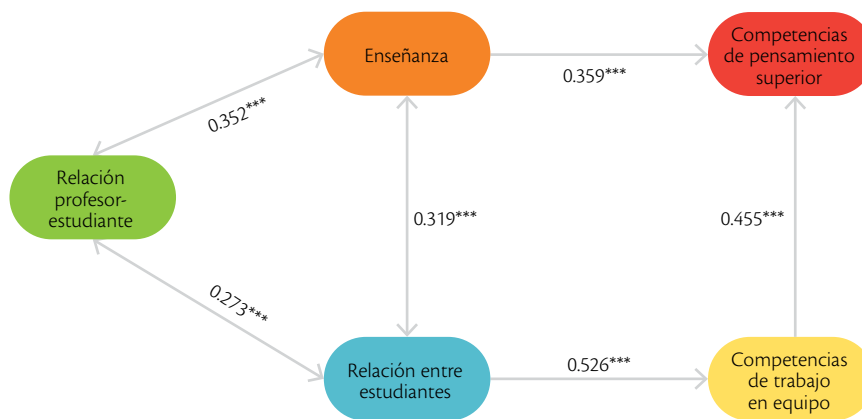


Modelo estructural

Después de analizar la validez y confiabilidad de los factores propuestos en el modelo de medida, se reporta el modelo estructural en la figura 2.

Adicionalmente, se revisaron los valores para los indicadores de ajuste del modelo, estos se presentan en la tabla 7.

Figura 2. Modelo estructural



Nota: *p< 0.1, **p<0.05, ***p<0.001. Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Indicadores de ajuste del modelo

Indicadores de ajuste del modelo	Valor
Chi Cuadrado (χ^2)	610.166
Grados de libertad (gl)	318.000
p valor	<0.000
χ^2 /gl	1.919
RMSEA	0.091
SRMR	0.082
CFI	0.854
TLI	0.839

Fuente: elaboración propia.

Los resultados en la tabla 7 indican valores aceptables de ajuste del modelo para la muestra de datos obtenidos. Con respecto al *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* (0.091) y el *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)* (0.082) se presentan valores aceptables (<0.1). Además, el valor del Chi Cuadrado (χ^2) / los grados de libertad (*gl*) se encuentra dentro del rango de referencia, entre 1 y 5 (Kline, 2011). Por otro lado, los resultados para el *Comparative Fit Index (CFI)* (0.854) y el *Tucker-Lewis index (TLI)* (0.839) se encuentran próximos a los valores aceptables (>0.90 o >0.95); se debe tener en cuenta que

estos valores pueden ser sensibles a ser afectados por el tamaño de la muestra y la complejidad del modelo (Weston y Gore, 2006). En la tabla 8 se reportan los resultados de la regresión.

Los resultados obtenidos permiten demostrar la validez del modelo y del instrumento para la muestra de datos obtenida. Por tanto, se comprueba que las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de enseñanza-aprendizaje de su maestría tienen una influencia positiva y significativa sobre las percepciones de desarrollo de competencias como un resultado de su programa académico.

Tabla 8. Resultados de la regresión

Relación entre variables		Parámetro	Error estimado (es)	
Relación estudiante-estudiante	<->	Relación profesor-estudiante	0.273***	0.068
Relación profesor-estudiante	<->	Enseñanza	0.352***	0.070
Enseñanza	<->	Relación estudiante-estudiante	0.319***	0.074
Competencias de pensamiento superior	<-	Enseñanza	0.359***	0.084
Competencias de pensamiento superior	<-	Competencias de trabajo en equipo	0.455***	0.079
Competencias de trabajo en equipo	<-	Relación estudiante-estudiante	0.526***	0.084

Nota: * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia.

Específicamente, se encontró que para los estudiantes encuestados la percepción sobre la relación entre profesores y estudiantes en su maestría y las percepciones sobre los procesos de enseñanza se encuentran relacionadas de manera positiva y recíproca (H1). Es decir que, las valoraciones favorables sobre la relación entre profesores y estudiantes, en cuanto a una comunicación efectiva y una retroalimentación adecuada, tienen un efecto positivo sobre la percepción acerca de los procesos de enseñanza del programa académico (como la evaluación y la coherencia del currículo). De manera inversa, una percepción favorable hacia la enseñanza en el marco

de su maestría influencia positivamente la percepción acerca de la relación entre profesores y estudiantes.

Por otro lado, las percepciones sobre la interacción entre compañeros de estudio y la relación entre profesor y estudiante (H2) también presentan una relación de covarianza. Esto significa que percibir que existen espacios de discusión y de construcción de conocimiento con sus compañeros de clase tiene una influencia positiva en la percepción que tienen los estudiantes de su programa con los profesores. Lo mismo ocurre cuando existen valoraciones positivas sobre la relación con los profesores que influyen positivamente las percepciones sobre la relación con pares de estudio.



Además, el modelo plantea una tercera relación de covarianza, que también fue corroborada con los datos recolectados. Esta señala que las percepciones sobre la enseñanza se relacionan positivamente con las percepciones sobre la interacción entre compañeros de estudio (H3). Por tanto, percepciones positivas sobre la enseñanza, impactan positivamente sobre la relación con otros compañeros en su maestría. Y, una mejor relación con los compañeros favorece las percepciones positivas sobre la enseñanza.

Por otra parte, las percepciones que tienen los estudiantes sobre la enseñanza influyen de manera positiva el desarrollo de competencias de pensamiento superior en sus programas académicos (H4). También se encontró que la percepción de desarrollo de competencias de trabajo en equipo influye positivamente el desarrollo de competencias de pensamiento superior en su programa académico (H5). Finalmente, se encontró que la percepción del desarrollo de competencias de trabajo en equipo se ve influenciada positivamente por una percepción positiva acerca de la relación entre los estudiantes (H6).

Discusión

Los estudiantes de posgrado reportaron altos niveles de compromiso académico con su programa a pesar de tener un alto nivel de ocupación y múltiples responsabilidades. Además, en promedio los estudiantes señalaron no percibir que tenían sobrecarga en cuanto a aspectos académicos. Por otro lado, cabe destacar que se identificaron aspectos claves de los estudiantes como la situación laboral, las responsabilidades familiares y el lugar de residencia que impactan directamente en la disponibilidad de tiempo para realizar sus actividades académicas y que tienen posibles implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes.

Con relación a la situación laboral, sobresalió el alto nivel de ocupación laboral, ya que casi el 90 % de los encuestados trabajan y estudian simultáneamente, y de los que trabajan la mayoría tienen

una dedicación laboral de tiempo completo. Investigaciones previas recomiendan ofrecer espacios de atención y apoyo a los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente, con el fin de minimizar los efectos sobre su salud física y psicológica (Barreto *et al.*, 2019).

Otro aspecto clave fue que algunos de estos estudiantes tenían hijos, en este estudio no se evalúa el impacto de los hijos en el compromiso académico pero la literatura previa muestra resultados contradictorios sobre el impacto de la paternidad. Donde algunos autores reportan menores niveles de estrés y mayores niveles de satisfacción con la vida en los estudiantes con hijos (Yoo y Marshall, 2022), otros estudios señalaron no encontrar diferencias significativas entre los estudiantes con y sin hijos (Márquez, 2020). A pesar de lo anterior, existe un consenso en la literatura sobre la necesidad de ofrecer alternativas y apoyo institucional a estos estudiantes para facilitar el balance de su vida familiar y académica.

Además, la mitad de los estudiantes reportaron tener personas a cargo económicamente (que no necesariamente eran sus hijos) y/o labores de cuidado con personas de su núcleo familiar. Con respecto a estas responsabilidades, se encontraron diferencias que evidencian roles tradicionales de género, donde una mayor proporción de las estudiantes mujeres mencionaron tener el rol de cuidadoras y más hombres señalaron tener personas a cargo económicamente.

Por último, casi el 30 % de los estudiantes no vivía en la ciudad donde se ubica su universidad, esto tiene importantes implicaciones en términos del tiempo y del costo económico del desplazamiento y el transporte a las clases. Estos hallazgos con respecto a la migración de estudiantes desde municipios y departamentos corroboran lo encontrado en investigaciones a nivel de pregrado que señalan que la ciudad de Cali concentra una parte importante de la oferta educativa del país, lo cual provoca consecuencias económicas y sociales en los municipios de origen y de destino (Ospina Londoño *et al.*, 2015). A su vez,

debido al contexto postpandemia y de retorno a las clases presenciales, algunos estudiantes de posgrado que vivían en municipios diferentes a donde se encontraba su universidad y que cursaban sus clases de manera remota por la pandemia por COVID-19, se vieron obligados a asistir a clases presenciales.

Por otro lado, las pruebas de validez y confiabilidad, así como los resultados de los índices de ajuste del modelo, corroboraron la validez del instrumento desarrollado por Kember y Leung (2009) para la muestra de estudiantes de maestría de una ciudad colombiana. Este instrumento ya se había aplicado a muestras de universidades españolas (Almerich *et al.*, 2020a; Gargallo *et al.*, 2018; Gargallo *et al.*, 2018; Gargallo-López *et al.*, 2017), pero no se han reportado validaciones en contextos latinoamericanos ni a nivel de estudiantes de posgrado. Cabe resaltar que las percepciones de compromiso con sus actividades académicas de los estudiantes de la muestra fueron elevadas, reportando valores en promedio superiores comparados a otros estudios con el mismo instrumento a nivel de pregrado (Almerich *et al.*, 2020b; Gargallo-López *et al.*, 2017; Kember y Leung, 2009).

Con respecto al ambiente de enseñanza-aprendizaje, la relación entre compañeros de estudios fue la que tuvo las valoraciones más bajas, en términos de percibir menor sentido de pertenencia con su grupo de clase y no discutir frecuentemente sus ideas dentro y fuera de clase con sus compañeros. Cabe resaltar que los estudiantes de la muestra, particularmente, tuvieron al menos un semestre de sus clases de manera remota debido a la pandemia, lo que pudo afectar la relación e interacción con sus compañeros. Lo anterior es relevante porque la interacción y el aprendizaje entre pares es un aspecto importante del componente social del compromiso académico (Bowden *et al.*, 2021).

En cuanto al desarrollo de competencias, comparando estos hallazgos con los reportados por Kember y Leung (2009) y otras investigaciones en universitarios de pregrado en España (Almerich *et al.*, 2020a;

Almerich *et al.*, 2020b; Gargallo *et al.*, 2018), se observan valoraciones más altas sobre el desarrollo de competencias de pensamiento superior y de trabajo en equipo.

A su vez, se destaca que para estos estudiantes de posgrado los factores relacionales, en cuanto al sentido de pertinencia y valoraciones positivas sobre su interacción con los profesores y pares, contribuyen a sus percepciones de compromiso académico (componente social). También, se evidencia el impacto positivo de que los estudiantes perciban haber logrado desarrollar habilidades, como comunicación, pensamiento crítico o adaptabilidad, en términos de conductas observables y explícitas en el contexto de su programa académico (componente conductual).

A pesar de que los resultados demuestran percepciones favorables de los estudiantes sobre su programa académico, resulta importante tener una mirada crítica de estos hallazgos y del instrumento utilizado. Lo anterior para evitar caer en uno de los supuestos que mencionaban Pontius y Harper (2006): pensar que los programas académicos de posgrado ya ofrecen lo que necesitan sus estudiantes. Por último, debido a los resultados de la caracterización de estos estudiantes, es importante tener en cuenta no solo su rol como alumnos sino también considerar sus responsabilidades laborales y/o familiares, comunes en estos estudiantes más que en los de pregrado.

Conclusiones

Esta investigación tiene implicaciones y contribuciones a nivel teórico y práctico. A nivel teórico, permite probar la validez de un instrumento para medir el compromiso académico en estudiantes de posgrado, permitiendo analizar sus percepciones en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje de su maestría. Además, permite caracterizar a estudiantes de posgrado en un contexto colombiano postpandemia y en una de las ciudades con mayor oferta educativa del país, identificando un alto nivel



de ocupación laboral, múltiples responsabilidades y posiblemente, restricciones en cuanto al tiempo para dedicarle a sus actividades académicas. Adicionalmente, los resultados encontrados hacen un llamado a considerar otros aspectos cuando se analiza el compromiso académico en posgrado. Por último, a nivel práctico, estos hallazgos son un insumo importante para actores institucionales que deseen implementar estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad de la educación para estos estudiantes.

Valorando la literatura existente y los hallazgos de esta investigación en estudiantes de posgrado en un contexto colombiano, se proponen las siguientes recomendaciones a nivel institucional, para promover el compromiso académico de los estudiantes, así como fomentar su bienestar integral:

1. Considerar opciones de flexibilidad con respecto a las clases y las actividades académicas presenciales, teniendo en cuenta los costos adicionales en términos de tiempo y dinero que deben asumir algunos estudiantes que residen fuera de la ciudad, lo cual ayudaría a promover el balance entre la vida académica, laboral y familiar.
2. Propiciar espacios de encuentro y recreación, especialmente entre los mismos estudiantes, para fomentar la relación entre compañeros de estudio, ya que se ha demostrado la relevancia de la interacción y aprendizaje entre pares.
3. Ofrecer información, acompañamiento y soporte relacionado con las actividades académicas, el

campus físico y los servicios que ofrece la universidad, ya que a pesar de que estos estudiantes han tenido experiencias previas en su pregrado estas pueden provenir de culturas institucionales distintas a donde están cursando actualmente su posgrado.

4. Facilitar el acceso a servicios de apoyo psicosocial previniendo afecciones de salud mental y promoviendo el bienestar integral de los estudiantes.

5. Brindar beneficios dirigidos a sus familias, como espacios de recreación, servicios o productos, considerando que algunos de estos estudiantes tienen responsabilidades familiares y personales que pueden hacer que estos beneficios sean atractivos.

Por último, futuros estudios pueden estar dirigidos a identificar, desde una aproximación cualitativa, elementos nuevos a considerar para el estudio del compromiso académico en estudiantes de posgrado. También, otros estudios podrían analizar el impacto de la enseñanza remota de emergencia, y la enseñanza remota en general, sobre la relación entre compañeros de estudio. Para finalizar, se podría evaluar el impacto de las ocupaciones laborales y responsabilidades familiares en la participación y compromiso de los estudiantes.

Agradecimientos

Agradezco a Robin Castro-Gil (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Icesi, Cali, Colombia) por su orientación y retroalimentación durante el desarrollo de esta investigación y la revisión de las diferentes versiones de este artículo. ■

Referencias

- Almarghani, Erman M. e Ivana Mijatovic (2017), "Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching", *Teaching in Higher Education*, vol. 22, núm. 8, pp. 940-956, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>.
- Almerich, Gonzalo, Jesús Suárez-Rodríguez, Isabel Díaz-García y Natividad Orellana (2020a), "Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes", *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 45-74, DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853>.
- Almerich, Gonzalo, Jesús Suárez-Rodríguez, Isabel Díaz-García y Sara Cebrián-Cifuentes (2020b), "21st-century competences: The relation of ICT competences with higher-order thinking capacities and teamwork competences in university students", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 36, núm. 4, pp. 468-479, DOI: <https://doi.org/10.1111/JCAL.12413>.
- Barreto Osmá, Doris Amparo, Carlos German Celis Estupiñán e Iris Aleida Pinzón Arteaga (2019), "Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, vol. 58, pp. 96-115, DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>.
- Bedenlier, Svenja, Melissa Bond, Katja Buntins, Olaf Zawacki-Richter y Michael Kerres (2020), "Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 34, núm. 4, pp. 126-150, DOI: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/5477>.
- Boulton, Chris A., Emily Hughes, Carmel Kent, Joanne R. Smith y Hywel TP Williams (2019), "Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution", *Plos One*, vol. 14, núm. 11, pp. 1-20, DOI: <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0225770>.
- Bond, Melissa, Katja Buntins, Svenja Bedenlier, Olaf Zawacki-Richter y Michael Kerres (2020), "Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 1-30, DOI: <https://doi.org/10.1186/S41239-019-0176-8>.
- Bowden, Jana Lay-Hwa, Leonie Tickle y Kay Naumann (2021), "The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach", *Studies in Higher Education*, vol. 46, núm. 6, pp. 1207-1224, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>.
- Bozkurt, Aras y Ramesh C. Sharma (2020). "Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic", *Asian Journal of Distance Education*, vol. 15, núm. 1, pp. i-vi, <<http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Burch, Gerald F., Nathan A. Heller, Jana J. Burch, Rusty Freed y Steve A. Steed (2015), "Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument", *Journal of Education for Business*, vol. 90, núm. 4, pp. 224-229, DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>.
- Chickering, Arthur W. y Zelda F. Gamson (1987), "Seven principles for good practice in undergraduate Education", *American Association of Higher Education (AAHE)*, vol. 3, pp. 3-7, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Czerniewicz, Laura, Najma Agherdien, Johan Badenhorst, Dina Belluigi, Tracey Chambers, Muntuwenkosi Chili y Magriet De Villiers (2020), "A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning", *Postdigital Science and Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 946-967, DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4>.
- Daura, Florencia (2022), "El caso de la Universidad Austral: comparación del compromiso académico, la tenacidad y el rendimiento en estudiantes de un posgrado presencial y en línea", *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, vol. 14,



- núm. 27, pp. 154-172, DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1241>.
- Dixson, Marcia D. (2015), "Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE)", *Online Learning*, vol. 19, núm. 4, pp. 1-15, DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>.
- Escobar, Germán A. y Laura Botero (2021), "Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: revisión de las principales teorías e instrumentos", *Panorama*, vol. 15, núm. 28, pp. 54-76, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146003>> [Consulta: diciembre de 2023].
- Fornell, Claes y David F. Larcker (1981), "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error", *Journal of Marketing Research*, vol. 18, núm. 1, pp. 39-50, DOI: <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
- Fredricks, Jennifer A. y Wendy McColskey (2012), "The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments", *Handbook of research on student engagement*, Springer US, pp. 763-782, DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37.
- Gargallo, Bernardo, Jesús M. Suárez-Rodríguez, Gonzalo Almerich, Irene Verde y Maria Àngels Cebrià i Iranzo (2018), "The dimensional validation of the Student Engagement Questionnaire (SEQ) with a Spanish university population. Students' capabilities and the teaching", *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, vol. 34, núm. 3, pp. 519-530, DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041>.
- Gargallo-López, Bernardo, Cruz Pérez Pérez, Miguel Ángel Jiménez Rodríguez, Noelia Martínez Hervás y Juan Antonio Giménez Beut (2017), "Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios", *Educación XXI*, vol. 20, núm. 2, pp. 161-187, <<https://www.redalyc.org/pdf/706/70651145007.pdf>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Giannini, Stefania (2020), "Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 11, núm. 17, pp. 1-57, <<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Hagenauer, Gerda y Simone E. Volet (2014), "Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field", *Oxford Review of Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 370-388, DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>.
- Hair, Joseph F., William C. Black, Barry J. Babin, Rolph E. Anderson y Ronald L. Tatham (2010), *Multivariate data analysis: A global perspective (vol. 7)*, Upper Saddle River, NJ, Pearson.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, vol. 6, Mc Graw-Hill, México.
- Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust y Mark Aaron Bond (2020), "The difference between emergency remote teaching and online learning", *EDUCAUSE Review*, vol. 3, pp. 1-12, <<http://hdl.handle.net/10919/104648>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Kahu, Ella R. (2013), "Framing student engagement in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 758-773, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- Kember, David y Doris YP Leung (2009), "Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance", *Learning Environments Research*, vol. 12, núm. 1, pp. 15-29, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9050-7>.
- Kline, Rex B. (2011), "Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling", *The SAGE handbook of innovation in social research methods*, SAGE Publications Ltd, pp. 562-589, DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446268261>.
- Kuh, George D. (2009), "The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations", *New Directions for Institutional Research*, vol. 2009, núm.

- 141, pp. 5-20, DOI: <https://doi.org/10.1002/ir.283>.
- Lasso, Luis A. (2020), “Análisis de la formación posgradual a nivel de maestría y doctorado en Colombia entre 2010 y 2018”, *Revista Espacios*, vol. 41, núm. 48, pp. 161-176, DOI: <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p12>.
- Leach, Linda (2016), “Enhancing student engagement in one institution”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 40, núm. 1, pp. 23-47, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.869565>.
- Lei, Hao, Yunhuo Cui y Wenye Zhou (2018), “Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis”, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 46, núm. 3, pp. 517-528, DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>.
- Mandernach, B. Jean (2015), “Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-14, <<https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/367>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Marquez, Amanda (2020), “The graduate student experience: The parents’ perspective”, *Alliant International University ProQuest Dissertations Publishing*, <<https://search.proquest.com/openview/1361a0db49a6a37588ad9cf68473e3ba/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&dis-s=y>> [Consulta: septiembre de 2022].
- Navas, Lina P., Felipe Montes, Sepideh Abolghasem, Ricardo J. Salas, Mehdi Toloo y Roberto Zarama (2020), “Colombian higher education institutions Evaluation”, *Socio-Economic Planning Sciences*, vol. 71, núm. 100801, pp. 1-11, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100801>.
- Ospina Londoño, Mónica, Gustavo Canavire-Bacarreza, Santiago Bohórquez y Daniel Cuartas (2015), “Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia”, *Revista Desarrollo y Sociedad*, vol. 1, núm. 75, pp. 317-348, DOI: <https://doi.org/10.13043/DYS.75.8>.
- Pedler, Megan, Suzanne Hudson y Tony Yeigh (2020), “The teachers’ role in student engagement: A Review”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 3, pp. 48-62, DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>.
- Pontius, Jason L. y Shaun R. Harper (2006), “Principles for good practice in graduate and professional student engagement”, *New Directions for Student Services*, vol. 2006, núm. 115, pp. 47-58, DOI: <https://doi.org/10.1002/SS.215>.
- Rigg, Julaine, Jonathon Day y Howard Adler (2013), “Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support”, *Journal of Educational and Developmental Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 138-152, DOI: <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p138>.
- Ruiz, Miguel A., Antonio Pardo y Rafael San Martín (2010), “Modelos de ecuaciones estructurales”, *Papeles Del Psicólogo*, vol. 31, núm. 1, pp. 34-45, DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441004>.
- Salas-Pilco, Sdenka Zobeida, Yuqin Yang y Zhe Zhang (2022), “Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic Review”. *British Journal of Educational Technology*, vol. 53, núm. 3, pp. 593-619, DOI: <https://doi.org/10.1111/BJET.13190>.
- Schreiber, James B., Amaury Nora, Frances K. Stage, Elizabeth A. Barlow y Jamie King (2006), “Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review”, *The Journal of Educational Research*, vol. 99, núm. 6, pp. 323-338, DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>.
- Webber, Louis y Harriet Dismore (2021), “Mothers and higher education: balancing time, study and space”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 45, núm. 6, pp. 803-817, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1820458>.
- Weston, Rebecca y Paul A. Gore Jr. (2006), “A brief guide to structural equation modeling”, *The Counseling Psychologist*, vol. 34, núm. 5, pp. 719-751, DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>.
- Xerri, Matthew J., Katrina Radford y Kate Shacklock (2018), “Student engagement in academic activities:



a social support perspective”, *Higher Education*, vol. 75, núm. 4, pp. 589-605, DOI: <https://doi.org/10.1007/S10734-017-0162-9>.

Yoo, Hyeon Jean y David T. Marshall (2022), “Understanding Graduate Student Parents: Influence of Parental Status, Gender, and Major on Graduate Students’ Motivation, Stress, and Satisfaction”, *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, vol. 46, núm. 3, pp. 409-426, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1962518>.

Zapata-Cuervo, Natalia, Maricela I. Montes-Guerra, Hyejo Hailey Shin, Miyoung Jeong y Mi-Hea Cho (2021), “Students’ psychological perceptions toward online learning engagement and outcomes during the COVID-19 pandemic: a comparative analysis of students in three”, *Journal of Hospitality & Tourism Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 108-122, DOI: <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1907195>.

Apéndice 1. Ítems del Cuestionario de Compromiso Académico

Factor	Variables observables	Ítem	
Competencias de pensamiento superior	Pensamiento crítico	He desarrollado mi habilidad para emitir juicios sobre perspectivas alternativas.	
		Me he vuelto más dispuesto/a a considerar diferentes puntos de vista.	
	Pensamiento creativo	Me han alentado a utilizar mi propia iniciativa.	
		Me han desafiado a pensar en nuevas ideas.	
	Aprendizaje autogestionado	Siento que puedo asumir la responsabilidad de mi propio aprendizaje.	
		Me he vuelto más seguro/a de mi capacidad para seguir aprendiendo.	
	Adaptabilidad	Durante mi tiempo en la maestría he aprendido a ser más adaptable.	
		Me he vuelto más dispuesto/a a cambiar mis puntos de vista y aceptar nuevas ideas.	
	Resolución de problemas	He mejorado mi habilidad de usar el conocimiento para resolver problemas en mi campo de estudio.	
		Soy capaz de reunir información e ideas diferentes para resolver problemas.	
	Competencias de trabajo en equipo	Habilidades de comunicación	He desarrollado mi habilidad para comunicarme efectivamente con los demás.
			En mi paso por la maestría he mejorado mi capacidad de transmitir ideas.
	Habilidades interpersonales	Me siento seguro/a al tratar con una amplia gama de personas.	
Relación estudiante-estudiante	Relación con otros estudiantes	Siento un fuerte sentido de pertenencia a mi grupo de clase.	
		Frecuentemente trabajo en grupo en las clases.	

Factor	Variables observables	Ítem
Relación estudiante-estudiante	Aprendizaje colaborativo	Frecuentemente discuto ideas de los cursos con otros estudiantes fuera de clase.
		Descubrí que discutir el material del curso con otros estudiantes fuera de las clases me ha ayudado a alcanzar una mejor comprensión del material.
Relación profesor-estudiante	Relación entre profesores y estudiantes	Cuando tengo dificultades con los materiales de aprendizaje, encuentro útiles las explicaciones proporcionadas por el personal docente.
		Hay suficiente retroalimentación sobre las actividades y tareas para garantizar que aprendamos del trabajo que hacemos.
	Retroalimentación	La comunicación entre profesores y estudiantes es buena.
		Considero que el personal docente es útil cuando se le hacen preguntas.
Enseñanza	Aprendizaje activo	El personal docente utiliza diferentes métodos de enseñanza.
	Enseñanza para la comprensión	El personal docente se esfuerza por ayudarnos a comprender el material del curso.
		El diseño del curso ayuda a los y las estudiantes a comprender el contenido del curso.
	Evaluación	El programa utiliza diferentes métodos de evaluación.
	Coherencia del currículo	Puedo ver cómo los cursos encajan para hacer un programa de estudio coherente para mi maestría.
El programa de estudio de mi maestría está bien integrado.		
Sensación de sobrecarga	Sensación de sobrecarga	Logro completar los requisitos del programa sin sentirme excesivamente estresado/a.*
		La cantidad de trabajo que se espera que hagamos es razonable.*
	Conocimiento digital	Me siento confiado/a en el uso de aplicaciones informáticas cuando es necesario.
He aprendido más sobre el uso de computadoras para presentar información.		

Fuente: ítems traducidos de "El Cuestionario de Compromiso Académico" desarrollado por Kember y Leung (2009).

Nota 1: las variables "Sensación de sobrecarga" y "Conocimiento digital" no se incluyeron dentro del modelo.

Nota 2: *Ítems donde se invirtió el orden de los valores asociados para el proceso de medición.

Cómo citar este artículo:

Romero-García, Laura (2024), "Compromiso académico en estudiantes de posgrado en Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XV, núm. 44, pp. 132-153, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1895>.