

EL COMPROMISO EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL CONTEXTO EDUCATIVO. SU VINCULACIÓN CON FACTORES TEMPORALES Y CON VARIABLES DEMOGRÁFICAS

THE EMOTIONAL ENGAGEMENT OF STUDENTS TO THE EDUCATIONAL CONTEXT. ITS LINK WITH TEMPORARY FACTORS AND DEMOGRAPHIC VARIABLES

Florencia Teresita Daura¹

RESUMEN

El artículo presenta un marco teórico en el que, en un primer momento, se profundiza el estudio sobre el compromiso académico y la perspectiva temporal, para luego describir los resultados preliminares de una investigación en curso, en la que se aplicaron tres instrumentos: un cuestionario diseñado *ex profeso* dirigido a evaluar el compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto, el Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo & Boyd, 1999) y el Cuestionario de Perspectiva Temporal Futura Trascendente (Boyd & Zimbardo, 1997). El objetivo del trabajo es mostrar la vinculación existente entre el compromiso emocional y seis factores temporales. Los resultados mostraron correlaciones significativas entre estas variables y beneficiaron a las mujeres.

Palabras clave: Compromiso académico, ambiente educativo, perspectiva temporal.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical framework in which, at first, describes the study of academic engagement and temporal perspective. Then presents the preliminary results of an ongoing investigation in which a questionnaire that assesses emotional engagement to the support offered by the context was designed and applied, alongside with Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999) and Future Time Perspective Questionnaire Transcendent (Boyd & Zimbardo, 1997). The aim of this work is to examine the link between the principal construct of study and the factors of the other instruments. The results showed significant correlations between these variables and benefited women.

Keywords: academic engagement, educational context, temporal perspective.

Recepción artículo: 28.10.2016 Aprobación 20.12.2016

¹ Magister en Dirección de Centros Educativos, (CIAFIC), (CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Av. Federico Lacroze 2100 Cp. 1426, Argentina. flordaura@gmail.com

Introducción

Los interrogantes sobre las acciones que pueden implementarse para aumentar la participación de los alumnos y favorecer su permanencia en los estudios, surgieron a partir de las investigaciones sobre el compromiso académico, también denominado involucración o *engagement*, cuyos orígenes se encuentran en el trabajo de Astin (1984), foco desde el cual a partir de la década del 70', comenzó a estudiarse la deserción y la retención estudiantil (Tinto, 2006-2007).

Los tres conceptos aludidos tienen el mismo objeto de estudio, pero le otorgan un énfasis distinto que, en el caso del compromiso estudiantil, puede decirse que es más preventivo (Daura, 2015). Específicamente, los estudios sobre deserción analizan los factores que propician el pronto abandono de los estudios por parte de los estudiantes; las investigaciones sobre retención, por su parte, examinan cuáles son las variables que favorecen la permanencia y la culminación de un proceso de educación formal en una misma institución (Himmel, 2002); finalmente, la indagación sobre el compromiso académico se centra en comprender tanto cómo es la vinculación que el alumno mantiene con el medio académico, como la influencia que ejerce la institución a través de las políticas y de las prácticas educativas que adopta, para favorecer que el discente se sienta parte de la misma y finalice sus estudios (Kuh et al., 2008).

El abordaje de este último constructo, en un principio, se realizó con un enfoque unidireccional, estudiando sólo una variable, ya sea el factor contextual, el cognitivo o el afectivo que lo entrecruzan, pero sin tener en cuenta la influencia recíproca que tienen entre sí y que inciden en el aumento o en la disminución del mismo. Frente a ello, uno de los marcos identificados en su estudio (Daura, 2015), el enfoque sociocognitivo, ofrece elementos concretos para comprenderlo en forma más integral o abarcativa; concretamente, desde este modelo, se asigna un rol protagónico a la actividad que realiza el estudiante, a las acciones que se efectúan desde la institución educativa para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje y al interjuego de las variables contextuales y personales. Por ello, puede afirmarse que se trata de un "meta-constructo", conformado por tres dimensiones: compromiso comportamental, compromiso cognitivo y compromiso emocional (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). La primera, se apoya en la noción de participación en el contexto institucional y se pone en evidencia en la medida en que el estudiante expresa colaboración, respeto, esfuerzo e interés para realizar actividades académicas, sociales y extracurriculares. El compromiso cognitivo se identifica con el aprendizaje autorregulado, esto es, con la capacidad no sólo de seleccionar metas académicas, sino también de regular las variables contextuales, afectivo-motivacionales, comportamentales y cognitivas

para poder alcanzarlas. El compromiso emocional se refiere a las reacciones positivas y negativas que se tienen frente a las actividades académicas, los docentes, los compañeros de clase y los estudiantes de otros cursos, el personal directivo y administrativo que pueden dificultar o no el vínculo con la institución, como también llevar a que el estudiante se esfuerce por alcanzar metas académicas.

Como se verá en el marco teórico del presente trabajo, algunos autores (Lam et al, 2012) explican que la involucración académica se fortalece en la medida en que aumenta el compromiso emocional de los estudiantes. De allí es que sea de nuestro interés responder el interrogante ¿En qué medida los alumnos están comprometidos emocionalmente con el contexto educativo en el que se encuentran? Y ¿Cómo este tipo de compromiso puede verse afectado por la perspectiva temporal que posea el estudiante? Para ello, se intenta profundizar, a nivel teórico, sobre cómo influye el vínculo que el estudiante entabla con diversos actores educativos y la percepción que tiene respecto de la formación académica que recibe sobre el compromiso académico y el emocional. Una vez tratado este punto, se abordan algunos antecedentes con respecto a la Perspectiva Temporal (PT), para luego describir el diseño metodológico adoptado con el que se examina la vinculación existente entre el compromiso emocional y los factores temporales en estudiantes de nivel medio y superior.

Marco teórico de referencia

Vinculación entre el contexto y el compromiso emocional

Lam et al. (2012) presentan el “modelo contextual del compromiso académico” que se fundamenta en la Teoría del aprendizaje Social (Bandura, 1986) y en el enfoque sociocognitivo. En éste reconocen cinco variables contextuales que tienen una gran influencia en la involucración del alumno y en su rendimiento académico: 1) el sostén docente, 2) el apoyo parental, 3) el apoyo por parte de compañeros, 4) la agresión hacia compañeros y 5) la agresión por parte de compañeros. Sostienen que los estudiantes más comprometidos con su institución son aquellos que perciben que sus docentes proponen actividades motivadoras y desafiantes y, a su vez, reciben una contención socioemocional por parte de su familia, de sus profesores y de sus compañeros. Pueden seleccionar metas de aprendizaje desafiantes y poseen un gran sentido de autoeficacia. A medida que aumenta su compromiso con la institución, desarrollan sentimientos positivos hacia esta, hacia los actores con los que interactúan y sobre su propia capacidad de aprendizaje. En relación con las demás variables que integran el compromiso académico, el compromiso emocional, posee la mayor correlación positiva con el

contexto instruccional, por guardar una estrecha vinculación con la motivación intrínseca y con las interacciones que se entablan con otros sujetos. Por este motivo es que también se concibe como el motor que impulsa a las demás dimensiones del compromiso académico.

Frente a este planteo también cabe preguntarse cuál es la vinculación existente entre el compromiso académico y la orientación o perspectiva temporal que tiene el estudiante. En tal sentido, en el apartado siguiente se aborda su conceptualización.

Perspectiva Temporal

El estudio del tiempo y de su percepción tiene un lugar preponderante en la Psicología, desde la cual se trata de comprender cómo influye en el comportamiento del hombre. Si bien se lo indagó desde los principios de la humanidad, fue a mediados del siglo XX cuando se produce un incremento en su indagación (Roedelein, 2000, en Vázquez Echeverría, 2011); su mayor antecedente puede encontrarse en la introducción, por parte de Lewin (1935), del concepto de perspectiva temporal, que lo comprende como una dimensión de la conducta humana que permite visualizar, en un momento dado, la totalidad del futuro y del pasado; y a partir del cual, se realizaron una multiplicidad de investigaciones sobre la temática y con diversos enfoques. Entre los modelos teóricos que explican la influencia de la dimensión temporal en la conducta humana, particularmente se destaca el propuesto por Zimbardo y Boyd (1999), en el que la PT se comprende como "un proceso no consciente, mediante el cual el flujo de las experiencias personales y sociales se encuadran en categorías temporales que ayudan a dar orden, coherencia y significado a esas experiencias" (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1271). Estas categorías que pueden estar centradas en el pasado, en el presente o en el futuro, son cíclicas o únicas y permiten codificar, almacenar y resignificar los hechos vividos y las metas que el sujeto se plantea, influyendo fuertemente en las decisiones y en las acciones que toma durante la vida. De allí que en este modelo se distinguen cinco dimensiones temporales: Pasado Negativo, Pasado Positivo, Presente Hedonista, Presente Fatalista y Futuro que se combinan en forma flexible en cada persona para dar una respuesta a sus valores y a las tareas y o exigencias que se le presentan en cada momento (Zimbardo, 2002). Al respecto, se necesita alcanzar un equilibrio con el objeto de desarrollar todo el potencial que se posee (Zimbardo & Boyd, 1999); en este sentido, los autores explican que el foco puesto en el futuro permite proponerse logros más desafiantes; la mirada positiva del pasado posibilita estar vinculado con la historia personal, con las tradiciones que fundamentan la propia identidad, y la mirada hedonista del presente nutre la vida de alegría y gozo.

Boyd y Zimbardo (1997) también estudiaron la Perspectiva Temporal Futura Trascendente (PTFT) como otra dimensión de la experiencia temporal, conformada por las creencias que se poseen sobre la vida después de la muerte y que puede influir sobre los pensamientos y las acciones que se desarrollan en la vida terrenal; no es exclusiva de los individuos que profesan una religión y se extiende a quienes procuran alcanzar un equilibrio vital (Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013).

Hasta aquí se han definido sintéticamente los conceptos centrales abordados en el presente trabajo, no obstante, queda por mostrar qué tipo de vinculación guardan. Sirven de antecedentes los trabajos elaborados por Horstmanshof y Zimitat (2006, 2007) en los que esta relación se comprueba con estudiantes de nivel superior.

Metodología y procedimientos

Muestra

Se conformó una muestra de 465 alumnos (236 mujeres y 229 varones con una media de 19,71 años, DS = 5,29), de los cuales 176 son del último año del nivel secundario y 289 se encuentran cursando el primer año de carreras terciarias y universitarias. Entre los estudiantes que están en el nivel secundario todos pertenecen a instituciones de carácter privado, identificadas con las siglas CP1, CP2, CP3, CP4 y CP5. En lo que respecta a los discentes del nivel superior, 106 pertenecen a una institución de formación docente (IFD) y 183 a una universidad privada confesional de la provincia de Buenos Aires (UP). Para posteriores análisis, la muestra fue dividida en dos subgrupos por institución de pertenencia: Nivel Superior, conformado por estudiantes que cursan carreras terciarias o universitarias; Nivel Medio: constituida por los alumnos que se encuentran en el último año del secundario. Con la muestra se efectuó una investigación de carácter no experimental y descriptiva ya que las variables a analizar se observaron tal y como se dan en su contexto natural en un momento dado. Los datos fueron procesados mediante la utilización del programa SPSS versión 13.0.

Objetivos

Examinar la vinculación existente entre el compromiso emocional y seis factores temporales en estudiantes de nivel medio y superior.

Instrumentos

Cuestionario sobre compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto (CEAC): de acuerdo con los planteos teóricos de Fredricks y McColskey (2012) y de Lam et al. (2012 a & b) se diseñó un cuestionario que evalúa el compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto¹. Está conformado por 11 ítems y posee cinco opciones de respuesta (mala, regular, buena, muy buena y excelente).

Inventario de Perspectiva temporal (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI): el instrumento, cuya validez y confiabilidad fue demostrada en numerosas investigaciones, tiene un formato de escala tipo Likert, posee cinco alternativas de respuesta y 56 ítems que exploran cinco factores temporales (Zimbardo & Boyd, 1999): (1) Pasado Negativo (PN), expresa una visión pesimista sobre la vida pasada; (2) Pasado Positivo (PP), evalúa los sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas; (3) Presente Hedonista (PH), muestra la medida en que la persona se orienta a buscar placer en el momento presente, con poca consideración de las consecuencias para el futuro; (4) Presente Fatalista (PF), muestra una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro; y (5) Futuro (F), expresa cómo se procura alcanzar objetivos y recompensas futuras.

Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente (Transcendental Future Time Perspective Scale, TFTPS): diseñado por los mismos autores (Boyd & Zimbardo, 1997), tiene una estructura unidimensional, posee diez ítems y cinco opciones de respuesta. Luego de efectuar un análisis factorial se excluyeron los ítems 4, 5, 7 y 10, que tuvieron una carga menor a 0.30 puntos y a partir de la consideración teórica de que dichos ítems no se relacionan necesariamente con la convicción de que hay una dimensión del mundo y de la vida humana que trasciende las realidades estrictamente temporales. A diferencia de otras investigaciones que utilizan esta escala (Seema, Sircova & Baltin, 2014), en el presente estudio se optó por incluirla como parte del inventario ZTPI.

¹ Ejemplos de ítems: "1. ¿Cómo evaluarías toda tu experiencia en esta facultad (o colegio)?" "3. ¿Cómo evaluarías el nivel académico que ofrece tu facultad (o del colegio)?"

Tanto este instrumento como el anterior, fueron respondidos por 465 estudiantes y se aplicaron junto con un cuestionario sociodemográfico referente al sexo, la edad y la institución educativa.

Procedimiento

Se solicitó el permiso correspondiente para aplicar los cuestionarios en cada institución y se brindó información a los estudiantes sobre los objetivos y el carácter confidencial y voluntario de su participación. Los instrumentos se aplicaron durante aproximadamente 30 minutos en forma colectiva y en situaciones regulares de clase. Al puntaje alcanzado en el CEAC se le asignó un valor numérico que oscila del 0 al 4; a continuación, la puntuación se convirtió a escala 10, es decir, se la multiplicó por diez y se la dividió por el puntaje máximo posible por alcanzar dada la cantidad de ítems de la variable.

Análisis de los resultados

Estructura factorial del CEAC: se efectuó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax a fin de evaluar la validez de constructo del cuestionario. Se obtuvo el índice de adecuación de la muestra de Keiser-Meyer-Olkin (KMO), que arrojó un coeficiente de 0,766 y la prueba de esfericidad de Barlett que evidenció una significación $p = 0,0001$ y una varianza total explicada de 58,74 %, resultados que indican que la matriz de datos es adecuada para realizar el análisis. En la Tabla 1 se presentan los ítems que tienen una saturación superior a 0.30.

Fruto de este análisis se extrajeron tres subescalas que se denominaron: a. "Compromiso emocional centrado en la interacción vertical" (corresponde al factor 1), expresa que el compromiso emocional del estudiante se apoya en la interacción que mantiene con directivos, docentes, asesores académicos y personal administrativo. b. "Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar" (corresponde al factor 2), evalúa el compromiso emocional que el estudiante tiene hacia el nivel académico y al apoyo del entorno familiar, de acuerdo con la formación que recibe en la institución, cómo juzga la calidad de las clases, la experiencia que tiene en ella y la ayuda que recibe por parte de la familia. c) "Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal" (corresponde al factor 3), evalúa el compromiso emocional que se posee por el tipo de interacción que entabla con sus compañeros de curso y con otros estudiantes de la institución.

Tabla 1

Ítems del CEAC que poseen una saturación superior a .30

| Indicadores | Factores | | |
|--|----------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 |
| Interacción con tutores | .85 | | |
| Atención de tutores | .78 | | |
| Interacción con administrativos | .70 | | |
| Interacción con directivos | .64 | | |
| Interacción con profesores | .46 | | |
| Nivel académico que ofrece la facultad | | .86 | |
| Calidad de clases | | .85 | |
| Experiencia en facultad | | .63 | |
| Apoyo de la familia | | .34 | |
| Interacción compañeros curso | | | .75 |
| Interacción estudiantes otros cursos | | | .69 |

Fuente: Salida del SPSS

Análisis de confiabilidad por subescalas que integran el instrumento: a fin de ponderar la confiabilidad del instrumento, se empleó el *alpha de Cronbach* (tabla 2), que alcanzó coeficientes que oscilan entre 0,79 y 0,43. Los valores de las dos primeras subescalas son suficientes y aceptables por tratarse de un estudio de carácter exploratorio; en cambio, en la tercera subescala, la correlación es baja, posiblemente por la cantidad de ítems que la integran (Nunnally, 1967).

Tabla 2

Confiabilidad de la escala de compromiso emocional hacia el apoyo contextual

| Factores | |
|---|-----|
| Compromiso emocional centrado en la interacción vertical | .79 |
| Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar | .60 |
| Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal | .43 |

Fuente: elaboración propia

Análisis descriptivo del Cuestionario sobre compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto: se realizó un análisis descriptivo (Tabla 3) cuyos resultados expresan que la muestra posee un compromiso emocional que se fundamenta, en gran medida, en la percepción positiva sobre la formación académica que reciben en la institución y por el sostén del grupo familiar.

Tabla 3.

Valores descriptivos del Cuestionario sobre compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto

| | N | Míni mo | Máxi mo | Me dia | Desv. típ. |
|---|-----|------------|------------|-----------|---------------|
| Compromiso emocional centrado en la interacción vertical | 465 | 0,63 | 10 | 5,1 8 | 1,73 |
| Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar | 465 | 1,88 | 10 | 6,9 3 | 1,53 |
| Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal | 465 | 0,00 | 6,4 | 3,7 6 | 1,09 |

Fuente: elaboración propia

Análisis descriptivo del Inventario de Perspectiva temporal y del Cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente: de modo análogo, se calcularon las medias y el desvío estándar de los factores que conforman ambos cuestionarios (Tabla 4); los resultados muestran que los estudiantes tienen una perspectiva temporal equilibrada, caracterizada por una visión positiva del pasado, un presente focalizado en la satisfacción de placeres sensibles y un futuro en el que es posible concretar metas personales.

Tabla 4.

Valores descriptivos del Inventario de Perspectiva temporal y del cuestionario sobre Perspectiva Temporal Futura Trascendente

| | N | Mínimo | Máxi mo | Medi a | Desv. típ. |
|---------------------|-----|--------|------------|-------------|---------------|
| Pasado Negativo | 465 | 1,00 | 4,70 | 2,95 | 0,66 |
| Pasado Positivo | 465 | 2,25 | 4,88 | 3,60 | 0,48 |
| Presente Hedonista | 465 | 1,67 | 5,00 | 3,42 | 0,52 |
| Presente Fatalista | 465 | 1,00 | 4,33 | 2,64 | 0,58 |
| Futuro | 465 | 1,60 | 4,90 | 3,46 | 0,51 |
| Futuro Trascendente | 465 | 1,00 | 5,00 | 2,81 | 0,86 |

Fuente: elaboración propia

Correlación entre las subescalas del CEAC y los factores temporales: se calcularon los índices de correlación r de Pearson entre las subescalas que integran los tres instrumentos mencionados (Tabla 5):

Tabla 5. Matriz de Correlaciones entre las subescalas del cuestionario sobre compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto y los factores que conforman el ZTPI y el TFTPS

| Variables | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---|----|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|--------|
| 1. Pasado negativo | 1 | ,14** | ,30** | ,42** | ,05 | ,08 | -,12* | -,17** | -,13** |
| 2. Pasado Positivo | | 1 | ,26** | ,07 | ,17* | ,16** | ,13** | ,22** | ,06** |
| 3. Presente Hedonista | | | 1 | ,37** | -,06 | -,17* | -,02 | -,01 | ,17** |
| 4. Presente Fatalista | | | | 1 | -,13** | ,04 | -,07 | -,23** | ,04 |
| 5. Futuro | | | | | 1 | ,20** | ,18** | ,20** | -,05 |
| 6. Futuro Trascendente | | | | | | 1 | ,14** | ,14** | ,05 |
| 7. Compromiso emocional centrado en la interacción vertical | | | | | | | 1 | 0,42** | 0,27** |
| 8. Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar | | | | | | | | 1 | 0,23** |
| 9. Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal | | | | | | | | | 1 |

** p < 0,01; * p < 0,05 Fuente: elaboración propia

Se destacan las correlaciones positivas y significativas del Pasado Negativo con Pasado Positivo [$r=(462)= 0,14^{**}$, $p = 0,01$], Presente Hedonista [$r=(462) = 0,30^{**}$, $p = 0,01$] y Presente Fatalista [$r=(462) = 0,42^{**}$, $p = 0,01$]; de estos resultados, sólo convergen los dos últimos con el estudio de Zimbardo y Boyd (1999, p. 1276), con lo que en la presente muestra, se verificaría que los sujetos que tienen una vivencia negativa del pasado son más proclives a vivir el tiempo presente de un modo fatalista y hedonista, y podrían contrarrestar el recuerdo de las vivencias desagradables de la vida pasada con la rememoración de eventos positivos. Del mismo modo, se resaltan las correlaciones negativas y significativas entre el factor Pasado Negativo y el Compromiso emocional centrado en la interacción vertical [$r=(462) = 0,12^*$, $p = 0,05$], el Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$r=(462) = 0,17^{**}$, $p = 0,01$] y el Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal [$r=(462) = 0,13^{**}$, $p = 0,01$] que componen el cuestionario diseñado *ad-hoc*. En este sentido, los sujetos con una predisposición a recordar las vivencias desagradables son menos proclives a comprometerse emocionalmente con el contexto.

El Pasado Positivo correlaciona en forma positiva y significativa con el factor Presente Hedonista, [$r=(462) = 0,26^{**}, p = 0,01$]; con el factor Futuro, [$r=(462) = 0,17^*, p = 0,05$], en coincidencia con el estudio de Zimbardo y Boyd (1999); y con el factor Futuro Trascendente [$r=(462) = 0,16^{**}, p = 0,01$]. Asimismo, el factor Pasado Positivo, correlaciona positiva y significativamente con el Compromiso emocional centrado en la interacción vertical [$r=(462) = 0,13^{**}, p = 0,01$], con el Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$r=(462) = 0,22^{**}, p = 0,01$] y con el Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal [$r=(462) = 0,06^{**}, p = 0,01$], efectos que muestran que, los estudiantes con una propensión a focalizarse en los recuerdos positivos de la vida pasada, tienden a involucrarse emocionalmente con el apoyo ofrecido por el entorno.

El Presente Hedonista, correlacionó en forma positiva y significativa con el factor Presente Fatalista [$r=(462) = 0,37^{**}, p = 0,01$], efecto que también se verifica en la muestra de Ortuño, Paixao y Janeiro (2013) y en la de Zimbardo y Boyd (1999). Del mismo modo, se destaca que este factor tuvo la misma correlación con la subescala Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal, resultados que muestran que los sujetos conciben que el presente está determinado y no puede modificarse, por lo que, en sus grupos de pertenencia, se abocan a buscar la satisfacción inmediata de necesidades.

El Presente Fatalista correlacionó en forma negativa y significativa con Futuro, [$r=(462) = -0,13^{**}, p = 0,01$] y con el Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$r=(462) = -0,23^{**}, p = 0,01$]. El factor Futuro correlaciona en forma positiva y significativa con el factor Futuro Trascendente, [$r= (462) = 0,20^{**}, p = 0,01$], en coincidencia con otros estudios (Ortuño, Paixão y Janeiro, 2013; Seema, Sircova y Baltin, 2014); también se encontró este mismo tipo de correlación con las subescalas Compromiso emocional centrado en la interacción vertical [$r= (462) = 0,18^{**}, p = 0,01$] y Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$r= (462) = 0,20^{**}, p = 0,01$]. También se destacan las correlaciones positivas y significativas entre el Futuro Trascendente y las dos últimas subescalas mencionadas, cuyos valores son iguales tanto para la primera como para la segunda [$r= (462) = 0,14^{**}, p = 0,01$]. La convergencia hallada en estos dos últimos factores mostraría que los alumnos que visualizan un futuro en el cual es posible concretar metas, como así también creen en la existencia de una vida después de la muerte, logran tener un mayor nivel de involucración con el personal docente y directivo de la institución, como así también a considerar que reciben una buena formación y apoyo por parte del contexto familiar.

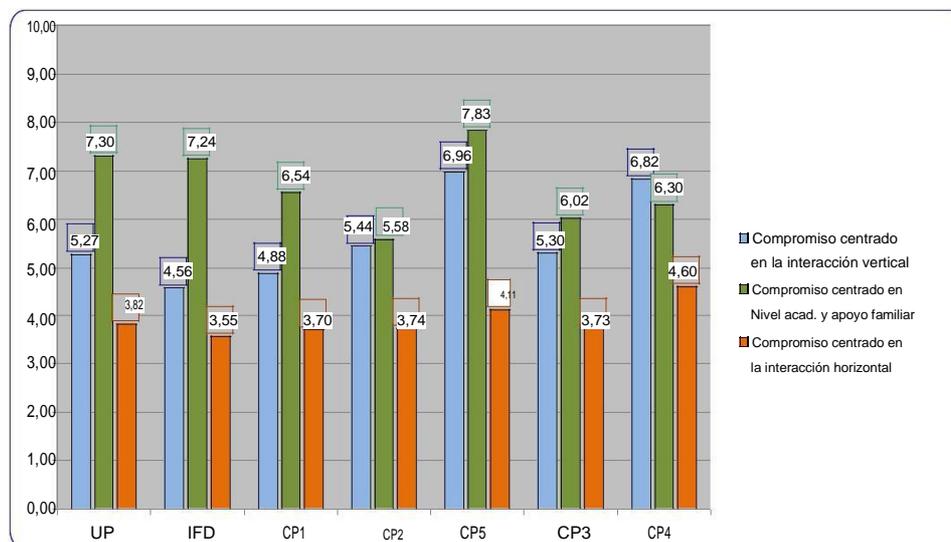
De acuerdo con ello, sentirían que pueden plantearse y cumplir metas en la medida en que cuenten con un mayor apoyo y contención tanto por parte de los miembros de la institución, como por parte de su familia.

En lo que respecta a las subescalas del CEAC, el Compromiso emocional centrado en la interacción vertical correlacionó en forma significativa y positiva con el Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$r = (462) = 0,42^{**}$, $p = 0,01$], y con el Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal [$r = (462) = 0,27^{**}$, $p = 0,01$], lo que muestra que los alumnos que tienen una mayor involucración con los directivos, docentes y tutores, son proclives a considerar que la institución les ofrece una buena formación académica, a tener un buen vínculo con el entorno familiar, con sus compañeros de clase y con estudiantes de otros cursos. Por su parte, el Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar correlacionó en forma significativa y positiva con el Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal [$r = (462) = 0,23^{**}$, $p = 0,01$], lo que muestra que los estudiantes con un mayor compromiso hacia el apoyo que ofrece la familia y al nivel de formación recibido entablarían un mejor vínculo con otros alumnos.

Relación de las subescalas que integran el CEAC con variables demográficas: se efectuaron sucesivos análisis de varianza (ANOVA one way) para comprobar si existen diferencias en el CEAC en función de variables demográficas. En relación con el sexo, las mujeres alcanzaron una media significativamente mayor en comparación con los varones en las subescalas Compromiso emocional centrado en la interacción vertical ($\bar{X} = 5,49$ y $\bar{X} = 4,88$, respectivamente) [$F(1, 463) 12,821$, $p > .001$] y Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar ($\bar{X} = 7,10$ y $\bar{X} = 6,77$) [$F(1, 463) 4,976$, $p > .026$]. En la subescala Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal, las mujeres alcanzaron un puntaje mayor, sin llegar a ser significativo ($\bar{X} = 3,78$ y $\bar{X} = 3,73$).

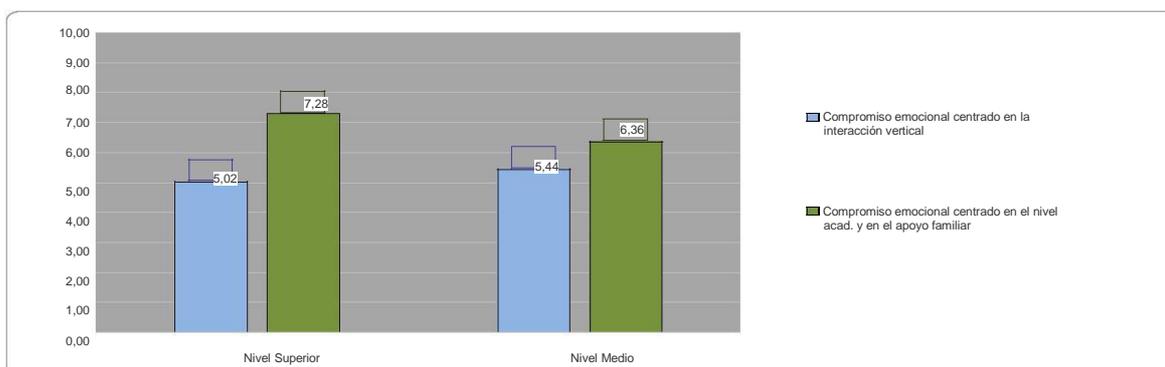
El mismo análisis en relación con la institución de pertenencia (figura 1) arrojó diferencias significativas a favor del colegio CP5 en la subescala Compromiso emocional centrado en la interacción vertical [$F(1, 463) 9,399$, $p > .001$] y en la subescala Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$F(1, 463) 13,794$, $p > .001$]. Por su parte, el colegio CP4, que también alcanzó valores elevados en las dos subescalas ya mencionadas, obtuvo la media más alta en la subescala Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal.

Figura 1. Diferencias en las subescalas del CEAC en función de la institución de pertenencia. Fuente: elaboración propia.



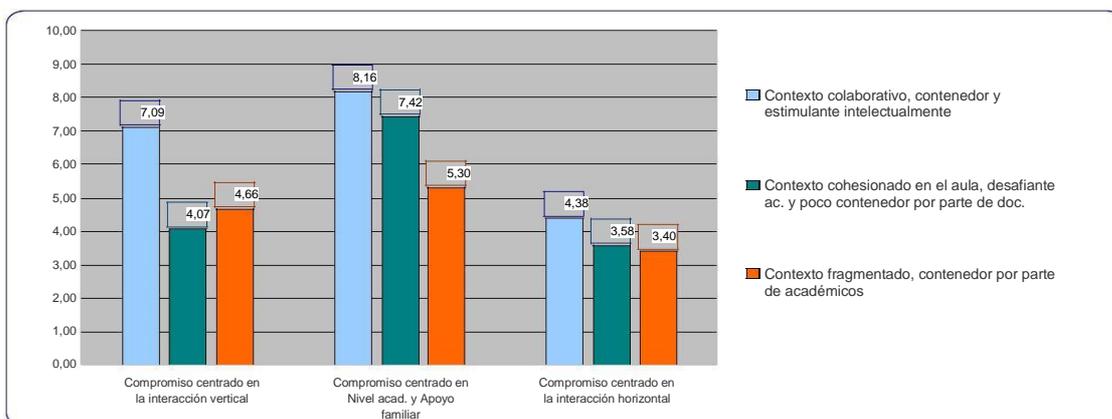
Se encontraron diferencias significativas en función del tipo de institución de pertenencia en la subescala Compromiso emocional centrado en la interacción vertical que favorecen a los alumnos que se encuentran en el nivel medio [$F(1, 463) 6,6363, p > .01$] (figura 2). Por su parte, los estudiantes del nivel superior alcanzaron una media significativamente mayor en la variable Compromiso emocional centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar [$F(1, 463) 42,900, p > .0001$].

Figura 2. Diferencias en dos subescalas del CEAC en función del tipo de institución de pertenencia. Fuente: elaboración propia.



Los estilos de compromiso emocional y su vinculación con los factores temporales y algunas variables demográficas: para analizar si en la muestra existen distintos estilos de compromiso emocional se efectuó un análisis de conglomerado no jerárquico, en el que se obtuvieron tres grupos bien diferenciados, que describen cómo los alumnos perciben el apoyo que les brinda el entorno académico y familiar y a los que se otorgaron distintas denominaciones (figura 3): a. Contexto colaborativo, contenedor y estimulante intelectualmente; b. Contexto cohesionado en el aula, desafiante académicamente y poco contenedor por parte de docentes; c. Contexto fragmentado y contenedor por parte de académicos.

Figura 3. Valores medios alcanzados en cada subescala del CEAC en función de los tres grupos resultantes del análisis de cluster. Fuente: elaboración propia.



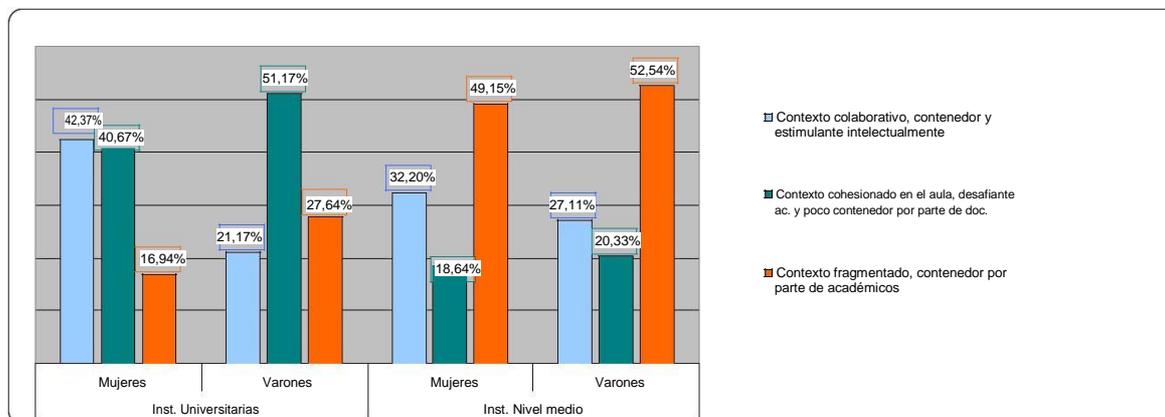
El primer grupo está conformado por 140 estudiantes que alcanzaron los valores más altos en las tres subescalas del CEAC. Tienen una experiencia buena o excelente en la institución y consideran que reciben una formación académica elevada, que se manifiesta en la calidad de las clases. Mantienen una interacción amistosa con sus compañeros de curso y se vinculan con otros alumnos; buscan ayuda de sus profesores y consideran que el vínculo que mantienen con estos favorece el aprendizaje; se comunican fluidamente con sus tutores y perciben que estos los atienden eficazmente. De la misma forma, juzgan tener una buena interacción con el personal directivo y administrativo. Sobre el contexto familiar, consideran que ofrece la contención necesaria para afrontar los desafíos propios de la vida académica. Este perfil, coincide con los planteos teóricos de Lam et al. (2012 b).

El segundo grupo está formado por 169 alumnos que consideran a la institución como un medio que ofrece muy buenas oportunidades de aprendizaje, aspecto que se refleja en su nivel académico y en la calidad de las clases. Los alumnos interactúan fluidamente con sus compañeros de curso y con otros estudiantes; no obstante, reconocen que no tienen una buena interacción con docentes, tutores, directivos y personal administrativo. Finalmente, reciben muy buen apoyo por parte de la familia para alcanzar metas académicas.

El tercer grupo está compuesto por 156 estudiantes que poseen una experiencia global poco grata en la institución, aunque reconocen que ésta ofrece un nivel académico bueno. Perciben que la interacción que entablan con los compañeros y con otros estudiantes no es positiva, efecto que se contrarresta con el apoyo que reciben de los docentes, tutores, directivos y personal administrativo. Del mismo modo, perciben el entorno familiar como poco contenedor para obtener logros académicos.

Los grupos resultantes se tomaron como factor a fin de realizar diversos análisis. En primer lugar, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA *one way*) que muestra diferencias significativas que favorecen a los estudiantes que conforman el grupo "contexto colaborativo, contenedor y estimulante intelectualmente" en los factores Pasado Positivo [$F(1, 459) 6,379, p >.001$], Futuro [$F(1, 459) 6,246, p >.001$] y Futuro Trascendente [$F(1, 459) 5,813, p >.001$]. Estos efectos indican que los alumnos serían más propensos a recordar las vivencias agradables, a focalizarse en las metas que pueden alcanzar en el futuro y a considerar que existe una vida luego de la muerte. Por su parte, los estudiantes que integran el grupo "contexto académico fragmentado y contenedor por parte de académicos" alcanzaron diferencias significativas en los factores Pasado Negativo [$F(1, 459) 5,435, p >.001$] y Presente Fatalista [$F(1, 459) 10,361, p >.001$], lo que manifiesta que la visión pesimista que tienen sobre el pasado y la consideración de un presente determinado por fuerzas externas e inmodificables, influiría a que desarrollen un compromiso con pocos lazos emocionales con el contexto. En segundo lugar, se hizo un análisis de contingencia para comprobar si existen diferencias en función de la categoría de institución de pertenencia y del sexo (figura 4).

Figura 4. Diferencias en función del sexo y del tipo de institución en los clusters de compromiso emocional. Fuente: elaboración propia



Se encontraron diferencias significativas en función del sexo y del tipo de institución sólo en aquellos alumnos que están cursando estudios superiores. Con respecto al sexo, se destaca el porcentaje de mujeres que se encuentra en el cluster "contexto colaborativo, contenedor y estimulante intelectualmente" y el menor porcentaje de alumnas que pertenecen al grupo "contexto fragmentado y contenedor por parte de académicos" [$\chi^2 (2, 279) = 21,65, p < .01$]. En los alumnos que integran las instituciones de nivel medio, en cambio, no se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, entre los porcentajes resultantes se destaca, por un lado, el número de alumnas que integran el primer cluster; y por el otro, el que indica la cantidad de mujeres y de varones que consideran el entorno como "fragmentado y contenedor por parte de académicos"

Conclusiones

En el presente trabajo se abordan dos conceptos centrales, por un lado, el compromiso académico al que se comprende desde un enfoque preventivo, por ser la mirada desde la cual se estudia la vinculación que el estudiante mantiene con la institución y la influencia que ésta ejerce para promover que se sienta parte de ella y finalice sus estudios. Por el otro, la Perspectiva Temporal, que se la comprende como un "un proceso no consciente, mediante el cual el flujo de las experiencias personales y sociales se encuadran en categorías temporales que ayudan a dar orden, coherencia y significado a esas experiencias" (Zimbardo & Boyd, 1999, p. 1271).

A partir de un sintético abordaje teórico de ambos constructos, se puso a prueba la vinculación que guardan, particularmente en estudiantes de nivel medio, terciario y universitario. A tal fin, se diseñó y aplicó un cuestionario (CEAC) que explora el compromiso emocional hacia el apoyo ofrecido por el contexto, con el objeto de analizar la vinculación existente entre este tipo de involucración y los factores temporales evaluados por el ZTPI y el TFTPS en estudiantes de nivel medio y superior. La correlación entre estos instrumentos arrojó resultados que muestran la existencia de correlaciones positivas y significativas entre todas las subescalas que integran el CEAC con el factor Pasado Positivo, lo que indica que el recuerdo de vivencias agradables favorecería que el estudiante tenga un mayor compromiso emocional. A su vez, la misma correlación entre la subescala Compromiso emocional centrado en la interacción horizontal y el Presente Hedonista, muestra que los estudiantes que disfrutaban más del tiempo presente entablan mejores vínculos con sus compañeros. Un efecto análogo se presentó entre las subescalas Compromiso emocional centrado en la interacción vertical y Compromiso centrado en el nivel académico y en el apoyo familiar, con los factores Futuro y Futuro Trascendente, lo que indica que la capacidad de elegir metas futuras, asociadas a la vida después de la muerte, fortalece la involucración emocional con las autoridades de la institución, con el nivel académico ofrecido por la organización educativa y con la familia.

Los resultados arrojados por los análisis estadísticos, mostraron que las mujeres tienen un mayor compromiso emocional hacia el apoyo recibido por el contexto. De acuerdo con ello, las alumnas conciben que reciben una excelente formación académica en la institución, tienen un vínculo positivo con docentes, tutores, compañeros de curso y contención por parte del entorno familiar. Es de considerar cómo el aumento del compromiso puede influir positivamente en el rendimiento académico del estudiante, hipótesis que converge con otras investigaciones llevadas a cabo en las que se vinculan ambos constructos y resaltan las diferencias que existen en función del sexo y que favorecen a las mujeres (Arndt, 2014), por lo que puede hablarse de la existencia de un perfil femenino transcultural, pero también da lugar a considerar la revisión de las intervenciones pedagógicas que se realizan en cada institución, con el objeto de desarrollar todas las potencialidades que poseen los varones.

Las diferencias encontradas en función de la institución de pertenencia y el nivel de escolaridad, indican que éstas no sólo podrían estar influenciadas por la concreción del proyecto educativo de cada institución, sino también por la edad en la que se encuentran los discentes de uno y otro nivel. En este sentido, el compromiso

emocional de los alumnos del nivel medio está fuertemente vinculado con la interacción que mantienen con los actores institucionales y que poseen o no un rol jerárquico. En cambio, en los estudiantes de niveles superiores, tanto la percepción que tienen sobre la calidad de la formación académica, como el apoyo que reciben por parte de la familia, son substanciales para mantener y acrecentar su involucración. Al respecto, convendría analizar con mayor minuciosidad cuál es la influencia que tiene en este grupo de discentes la interacción con los docentes, tutores y directivos.

Junto con ello, los análisis que se efectuaron entre los tres grupos derivados del análisis de conglomerados, mostraron la existencia de diferencias significativas en los factores Pasado Positivo, Futuro y Futuro Trascendente en los estudiantes que integran el cluster "contexto colaborativo, contenedor y estimulante intelectualmente". Del mismo modo, los alumnos que conforman el grupo "contexto académico fragmentado y contenedor por parte de académicos" se vieron favorecidos en Pasado Negativo y en Presente Fatalista. Estos resultados muestran que los estudiantes que tienen recuerdos positivos de las vivencias pasadas, visualizan las metas factibles de ser alcanzadas en el futuro y esperan una vida después de la muerte, tienden a involucrarse emocionalmente con el contexto institucional y familiar. Asimismo, puede considerarse que, para estos alumnos, los lazos que entablan con los actores de uno y otro ámbito son sustanciales para alcanzar los objetivos que se plantean y para ir teniendo experiencias agradables que irán formando parte de su historia de vida. Estos resultados se vinculan con el trabajo de Horstmanshof y Zimitat (2007) y constituyen el primer trabajo en los que se establecen relaciones entre el compromiso académico emocional y la perspectiva temporal en estudiantes argentinos. De la misma manera, los efectos arrojados por el análisis de contingencia arrojaron diferencias significativas sólo en los estudiantes del nivel superior, destacándose el alto porcentaje de mujeres que forman parte del grupo que concibe al contexto como "colaborativo, contenedor y estimulante intelectualmente". Los hallazgos encontrados guardan vinculación con los planteos efectuados por Lam et al. (2012) en lo referente al "modelo contextual del compromiso académico" como así también con la autorregulación académica, en la que se resalta la función del enseñante como corregulador del aprendizaje, es decir, como aquel que ayuda a que los estudiantes desarrollen una mayor regulación motivacional y cognitiva. Para próximas indagaciones será de interés vincular el compromiso emocional con las demás variables que conforman el compromiso académico, como así también con el rendimiento académico a fin de comprender más acabadamente el constructo.

1. Referencias Bibliográficas

- Arndt, J. G. (2014). *Comprehending Male and Female Levels of Engagement in Subsets of the National Survey of Student Engagement: Explicating the Dynamics of Gender Role Conflict as a Mediating Factor for Males, Dissertations*, (p. 368). Western Michigan University. Recuperado de <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1370&context=dissertations>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey, United States of America: Prentice-Hall.
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (1997). Constructing time after death: The Transcendental Future Time Perspective. *Time and Society*, 6(1), 35-54.
- Daura, F. T. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54-75.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A. & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In: S. L. Christenson; A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, United States of America: Springer.
- Himmel, E. (2002). Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la educación*, 17(2), 91-108.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2006). A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students. Recuperado en http://fyhe.com.au/past_papers/2006/Papers/Horstmanshof.pdf
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- Kuh, G. D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First Year College Grades and Persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lam, S.; Wong, B.; Yang, h. & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419). New York, United States of America: Springer.

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, United States of America: Mc Graw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York, United States of America: McGraw Hill.
- Ortuño, V. E. C., Paixão, MA. P. & Janeiro, I. N. (2013). Tempus post mortem? adaptação portuguesa da Transcendental-Future Time Perspective Scale (TFTPS). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 376-388. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000200006
- Seema, R., Sircova, A., & Baltin, A. (2014). Transcendental future – Is it a healthy belief or a time perspective? The Transcendental-Future Time Perspective Inventory (TTPI) in Estonian. *Trames. A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 18(68/63), (1), 57-75.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What next?. *College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Vázquez Echeverría, A. (2011). Experiencia Subjetiva del Tiempo y su Influencia en el Comportamiento: Revisión y Modelos, *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(2), 215-223. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a11v27n2.pdf>
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo, P. G. (2002). Time to take our time. *Psychology Today*, 62. Recuperado de <http://www.zimbardo.com/downloads/2002%20Time%20to%20Take%20Our%20Time.pdf>