

Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica¹

Juan Aspeé²; José González³; Eduardo Cavieres-Fernández⁴

Recibido: Octubre 2017/ Evaluado: Enero 2018 / Aceptado: Enero 2018

Resumen. El compromiso estudiantil en educación superior tiene diferentes orientaciones, desde rendir académicamente hasta formarse para transformar la sociedad. Así, mediante una metodología cuantitativa, se presenta un instrumento de medición del compromiso estudiantil que reconoce estas orientaciones, sometido a validez de constructo y fiabilidad. Los resultados ($N = 108$) presentan un instrumento calibrado con 30 ítems, distribuidos en 11 factores de compromiso estudiantil, agrupados en 3 dimensiones del compromiso estudiantil, cuyos hitos de fiabilidad y validez son promisorios. Esto abre una puerta para el desarrollo del mismo instrumento y futuras investigaciones que incorporen una perspectiva más abarcadora del compromiso estudiantil, que junto a las dimensiones académicas y de desarrollo personal habitualmente estudiadas, reflexione sobre el desarrollo ciudadano y su impacto en los actuales sistemas de aseguramiento de la calidad.

Palabras claves: compromiso estudiantil; educación superior; cuestionario de compromiso; aseguramiento de la calidad; Chile.

[en] Survey to measure student engagement integrating citizenship development, a proposal from Latin America

Abstract. Student engagement in higher education has been studied considering its diversity of purposes that include promoting academic performance as well as citizenship development. Through a quantitative methodology, this article presents an instrument that takes into account all these aspects to measure student engagement and that has been tested for construct validity and statistical reliability. The findings ($N = 108$) propose an instrument with 30 items, distributed in 11 student engagement factors, which, in turn, are grouped in three dimensions with promising reliability and validity levels. Such results allows for the continuing development of this instrument and for future research with a more comprehensive perspective on student engagement that along with including academic and personal development, which are commonly studied, emphasizes the connection with citizenship development and its impact on the quality assurance systems currently in place.

Keywords: student engagement; higher education; survey engagement; quality assurance; Chile.

¹ Investigación parte del programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Chile).

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Técnica Federico Santa María (Chile).
E-mail: juan.elias.aspee@gmail.com

³ Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Chile).
E-mail: jgonzalez@upla.cl

⁴ Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Chile).
E-mail: ecavieres-cea@upla.cl

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Aspeé, J., González, J. y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 399-421.

1. Introducción

Crecientemente a nivel mundial las universidades están implementado procesos para asegurar que la formación que entregan se ajuste a estándares de calidad (Blanco, 2013). Consecuentemente, se han definido indicadores en áreas estratégicas que den evidencia de la ejecución de los mecanismos de mejora adecuados. No obstante, los procesos de acreditación de la calidad han tendido a fijarse en las instituciones más que en las experiencias de los estudiantes (Skolnik, 2010), que en sentido estricto, son los principales destinatarios de lo que realizan las universidades (Coates, 2005). A raíz de ello, ha ido emergiendo progresivamente en la literatura un interés por focalizarse en los estudiantes, de manera de captar desde su perspectiva los aspectos que las universidades debieran mejorar (Castillo y Cabezas, 2010; Krause y Coates, 2008). Se releva en este aspecto el compromiso estudiantil, factor no sólo importante para los resultados educativos inmediatos, sino que para la mejora del sistema educativo en su conjunto, y desde la perspectiva de los autores del presente texto, para la mejora de la sociedad.

En particular, este trabajo se centra en el compromiso estudiantil o *student engagement*, que refiere al involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea, 2008). Por tanto, incorpora las acciones y esfuerzos destinados a la preparación académica por parte de un estudiante, pero que no se limitan únicamente al aula. Al respecto, destaca la aproximación desarrollada en la *National Survey of Student Engagement* (NSSE), instrumento que mide el compromiso en áreas formales y extra-programáticas, que inciden en el rendimiento académico y en el desarrollo personal-integral de los estudiantes (Pascarella, Seifert, y Blaich, 2010). Debido a los factores más allá del aula que considera el compromiso, algunos autores han insistido en integrar de mejor manera en las investigaciones los distintos ámbitos de desarrollo de los estudiantes (Maroco, Maroco, Campos y Fredricks, 2016), haciendo alusión a lo polisémico del concepto y lo restringido que es analizarlo sin considerar su complejidad. Así, destaca la visión de quienes abogan por un compromiso que involucre actividades referidas al desarrollo ciudadano (McMahon y Portelli, 2004, 2012; Zepke, 2014, 2015, 2017). Esto no sólo atiende a la complejidad del fenómeno, sino que también amplía los efectos del proceso formativo, desde el aula a la sociedad.

Específicamente en Chile, desde el año 2011, una serie de movilizaciones estudiantiles han cuestionado las políticas económicas y su influencia sobre la calidad y equidad educativa que ofrecen las universidades (Fleet, 2011; Rifo, 2013), relevando los aportes ciudadanos que son posibles de alcanzar por medio de la educación. Sin embargo, esto no ha logrado cambios en los procesos de aseguramiento de la calidad, ya que siguen asociados a indicadores relacionados a recursos institucionales (Cancino y Schmal, 2014). El movimiento estudiantil indicado, nos da luces

de los alcances ciudadanos del compromiso y su capacidad performativa, ámbito poco examinado en esta insularidad. Por ende, es necesario incorporar instrumentos que recojan las perspectivas de los estudiantes y el cómo están involucrados con los procesos de aseguramiento de la calidad que se intentan instalar en las instituciones de educación superior.

Consiguientemente, instrumentos que midan el compromiso de los estudiantes resultan de gran interés. Empero, el compromiso no es un fenómeno que se desarrolla de igual forma en todas las instituciones y que pueda ser medido por un mismo instrumento sin variación (Brint, Cantwell y Hanneman, 2008; Campbell y Cabrera, 2011), especialmente considerando la multidimensionalidad del mismo (Maroco et al. 2016), situación que deber ser tomada en cuenta por los instrumentos que lo escudriñan. Por ende, se presenta el resultado de un estudio metodológico sobre calibración de un instrumento de recolección de datos, en una universidad chilena, reconociendo las distintas orientaciones del compromiso estudiantil. Esto es importante, pues hacen falta investigaciones que consideren una perspectiva más abarcadora del compromiso, especialmente en su vertiente ciudadana (Zepke, 2014, 2017).

1.1. El compromiso estudiantil

El compromiso estudiantil ha tenido una creciente importancia en la literatura sobre educación superior, fundamentalmente anglosajona, dada su vinculación con el éxito académico de los estudiantes. No obstante, no existe una comprensión uniforme frente al término *compromiso estudiantil*, el que ha sido analizado desde distintos acercamientos (Axelson y Flick, 2010). Así, destacan los enfoques comportamentales, centrados en las acciones de los estudiantes; los psicológicos, que atienden a la subjetividad afectada por el compromiso; y los enfoques sociales, que consideran la influencia de los contextos en el compromiso estudiantil (Kahu, 2013; Zepke y Leach, 2010a). Sin embargo, dichos acercamientos no son excluyentes entre sí, sino que revelan lo complejo del fenómeno y las potencialidades de su estudio.

Este trabajo se adscribe al enfoque comportamental, teniendo como referencia las investigaciones realizadas en torno al instrumento NSSE (National Survey of Student Engagement, s. f. a). Dicho instrumento, entiende el compromiso como un conjunto de esfuerzos en actividades formales y extra-programáticas realizados por los estudiantes, relacionados con su éxito académico (LaNasa, Cabrera y Trangsrud, 2009). Es decir, el compromiso se operacionaliza en acciones concretas de los estudiantes, en un tiempo y espacio. A esta comprensión, se ha vinculado un enfoque social (McMahon y Portelli, 2004, 2012; Zepke, 2015, 2017), de manera de vincular el compromiso manifestado por los estudiantes y sus contextos ciudadanos más amplios.

1.1.1. Compromiso orientado al desarrollo académico

Esta orientación del compromiso refiere a las acciones que el estudiante ejecuta individualmente para alcanzar sus metas académicas. Estos esfuerzos se relacionan con los aprendizajes desarrollados a partir de las actividades de aula (Handelsman, Briggs, Sullivan y Towler, 2005), donde el estudiante alinea su conducta (acciones)

hacia el logro académico. Por ende, existe una relación entre compromiso y las calificaciones que los centros de enseñanza utilizan para certificar el éxito académico en las diferentes disciplinas (Carini, Kuh y Klein, 2006; Jelas, Azman, Zulnaidi y Ahmad, 2016). Así, el compromiso en esta orientación agrupa actitudes que le permiten al estudiante participar en su proceso de formación y lo disponen a invertir tiempo y energía para alcanzar las metas académicas (Hu y Kuh, 2002).

Esta orientación del compromiso estudiantil se relaciona con la enseñanza que imparten los profesores (Bryson y Hand, 2007). En lo esencial, se refiere a la interacción que los estudiantes establecen con los docentes y su habilidad para generar un clima de confianza para intercambiar ideas y conocimientos (Case, 2007). En consecuencia, medir el compromiso estudiantil no tan sólo ayuda a establecer las actividades de los estudiantes que más inciden en su éxito académico, sino que además sugiere el tipo de prácticas pedagógicas que los docentes pueden realizar para potenciar el rendimiento de sus estudiantes (Wimpenny y Savin-Baden, 2013). Por dicha vinculación, esta orientación del compromiso se ha relevado en las investigaciones, lo que ha invisibilizado la potencialidad de otras orientaciones del mismo compromiso, especialmente la ciudadana.

1.1.2. Compromiso orientado al desarrollo personal-integral

El compromiso estudiantil también se ha estudiado con relación a aquellas acciones que fortalecen otras áreas del desarrollo personal-integral de los estudiantes, dando un paso fuera del aula tradicional. Zepke y Leach (2010b) distinguen entre productos “duros” y “blandos” para diferenciar aquellos referidos exclusivamente al rendimiento académico, de otros orientados a los aspectos más subjetivos e interaccionales del estudiante. Dentro de esta área se incluyen, por ejemplo, la formación de relaciones colaborativas (Hu y McCormick, 2012). Esto, no sólo asociado al *otro* en sintonía con los marcos culturales del estudiante, sino que incorpora la interacción con *otros* distintos. Aquello se vincula, con las actividades pedagógicas e institucionales que favorecen un clima cooperativo, que considere los intereses y expectativas de los estudiantes (Brint et al. 2008; Kahu y Nelson, 2017). Es decir, en esta orientación la interacción próxima es sustantiva.

Adicionalmente, el compromiso estudiantil se ha estudiado con relación a un conjunto de actividades extra-programáticas que ayudan al bienestar biopsicosocial, complementarias a los programas académicos (Krause y Coates, 2008), que habitualmente se traducen en actividades deportivas, recreacionales, artísticas, etcétera. Estas actividades pueden o no estar organizadas dentro de las universidades. Además, las investigaciones han demostrado que el aumento del compromiso estudiantil se asocia con la diversidad cultural y religiosa del cuerpo estudiantil, y la capacidad de los estudiantes de enriquecerse a partir de dicha heterogeneidad (Denson y Chang, 2008). El otro distinto ya señalado. De tal manera que la orientación personal-integral del compromiso implica el involucramiento en actividades de interacción social y de bienestar, en el marco del proceso formativo.

1.1.3. Compromiso orientado al desarrollo ciudadano

El compromiso estudiantil también se ha estudiado considerando el desarrollo ciudadano como elemento constitutivo y constituyente del mismo. Con ello, se ha puesto

atención a las actividades de los estudiantes que les vincula a los contextos sociales y políticos más amplios (Jacoby, 2009). Esta configuración supera la visión individual de la orientación académica y desarrolla la interacción de la orientación personal-integral. Al respecto, existen distintos instrumentos para medir estas actividades, incluyendo el cuestionario complementario sobre compromiso ciudadano del mismo NSSE (McCormick, Gonyea y Kinzie, 2013). Las actividades orientadas al compromiso ciudadano incluyen el mantenerse informado del acontecer; participar en actividades deliberativas referidas a temáticas universitarias o a las políticas públicas; ser miembro de asociaciones políticas o movimientos sociales; formar parte de grupos de acción social o participar en protestas públicas (Beaumont, Colby y Torney-Purta, 2006). Estas actividades fortalecen un pensamiento crítico, lo que promueve el desarrollo del sistema político y democrático vigente (McMahon y Portelli, 2004, 2012). Así, la educación es un proceso social, no solo por su provisión, sino que por sus consecuencias.

Esta orientación intenta superar una comprensión reduccionista del logro académico, que se entiende desvinculado del mundo social y político (Zepke, 2014). En un modelo institucional tecnocrático que busca maximizar dicho tipo de rendimiento académico, el compromiso de los estudiantes se termina desconectando de la sociedad más amplia, siendo modelado por estándares institucionales preestablecidos (Carey, 2016). Este aspecto adquiere relevancia en momentos en que los procesos de acreditación llevan a las universidades precisamente a intentar amoldar los compromisos de los estudiantes a sus procesos de productividad y medición (Blanco, 2013). Por ende, conectar compromiso estudiantil-ciudadano con el logro académico, lleva a repensar el aprendizaje desde una perspectiva más integradora. Esto releva las contribuciones de los estudiantes a la sociedad, más allá de las metas productivas (Zepke, 2015, 2017).

En América Latina, son escasos los estudios acerca del compromiso estudiantil en educación superior (Pineda-Báez et al. 2014), y menos aún, los que ofrecen una perspectiva teórica que resalte el desarrollo ciudadano como un elemento fundamental de dicho compromiso. Consecuentemente, el presente estudio desea contribuir con una propuesta de instrumento que recoge la perspectiva teórica que se ha reseñado a partir de tres orientaciones del compromiso estudiantil. Esto como base para futuras indagaciones que profundicen acerca de los grados y orientaciones del compromiso, integrando el desarrollo ciudadano. Nuevamente, existe un número insuficiente de estudios que trabajen y ponderen empíricamente dichos aspectos, no tan sólo en la literatura latinoamericana, sino que incluso en la anglosajona. Particularmente en Chile, este es un momento propicio para este estudio, considerando que los estudiantes chilenos parecieran haber aumentado su compromiso ciudadano.

2. Método

2.1. Objetivo

Desarrollar un instrumento para medir el compromiso estudiantil, que reconozca sus orientaciones académicas, personales-integrales y ciudadanas.

2.2. Universo y muestra

El universo de estudio fueron los estudiantes de pregrado de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), especializada en ciencias físicas y matemáticas.

Se utilizó una muestra aleatoria de 108 personas, quienes voluntariamente participaron de la investigación. No existió pretensión de generalización de resultados, debido al objetivo de la investigación.

2.3. Instrumento

El instrumento fue auto-elaborado y utilizó como referencia de contenido algunas preguntas comprendidas en el NSSE, tanto en su instrumento principal, como en el módulo sobre compromiso ciudadano (National Survey of Student Engagement, s. f. b, s. f. c).

El instrumento se diseñó como un cuestionario estructurado-cerrado, tipo escala Likert, que midió la frecuencia con la que realiza determinadas acciones un estudiante, en un tiempo fijo (un semestre académico). El cuestionario consideró cinco escalas de respuestas: Muy infrecuente; Poco frecuente; Ni frecuente ni infrecuente; Frecuente; Muy frecuente. Incluyó en principio 51 ítems, distribuidos en 3 dimensiones basadas en la literatura expuesta.

Se definió operacionalmente el compromiso estudiantil como la frecuencia con la que realiza determinadas acciones un estudiante durante un semestre, que da cuenta de su grado de involucramiento en su proceso formativo y que incluye actividades orientadas al desarrollo académico, personal-integral y ciudadano.

El instrumento se aplicó a fines del año 2016 y principios del 2017.

2.4. Criterios de rigor

Respecto de la validez del instrumento, se recurrió a la validez de constructo utilizando el índice de validez gamma (Γ) definido por González, Viveros y Carvajal (2016), pues la validez no puede ser independiente de la fiabilidad y dificultad de la prueba.

Adicionalmente, se recurrió a la validez de constructo mediante la utilización de hipótesis de correlación, siguiendo la pauta de Carmines y Zeller (1991):

- Establecer la relación teórica entre conceptos.
- Correlacionar los conceptos y analizar dicha correlación.
- Interpretar dichos resultados de acuerdo a lo que indique la teoría.

Para lograr lo señalado, se utilizó la hipótesis que indica que el compromiso estudiantil está significativamente correlacionado al rendimiento académico (Pineda-Báez et al. 2014). Para enmarcar dicha hipótesis, se entendió el rendimiento académico como la media de calificaciones indicada por un estudiante en un semestre determinado, reflejo del éxito educativo más amplio.

Adicionalmente, se utilizó análisis factorial exploratorio con rotación *varimax* y método de puntuaciones factoriales de *Bartlett*, para detectar indicadores de com-

promiso bajo la cobertura dimensional de las orientaciones indicadas en la introducción.

Respecto de la fiabilidad del instrumento, se utilizó la prueba alfa de Cronbach (1951), pues tiene la ventaja de determinar la consistencia interna de un instrumento aplicado una vez y en una versión a cada participante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.5. Etapas y técnicas de análisis

2.5.1. Primer momento

En un primer momento se sometió el instrumento y sus 51 ítems, distribuidos en 3 dimensiones (orientación académica, personal-integral y ciudadana), a análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach (1951). Acto seguido, se analizó la validez utilizando primeramente la validez gamma, luego la validez por hipótesis de correlación, para culminar con un análisis factorial exploratorio.

2.5.2. Segundo momento

Con base a los resultados del primer momento, se realizó un nuevo análisis, pero de forma inversa. Es decir, se examinó la validez del instrumento mediante un análisis factorial, reduciendo ítems redundantes o que no entregaron mayor información; luego se estudió la validez gamma y la validez por uso de hipótesis de correlación. Terminando dicho momento con el análisis de fiabilidad, en el conjunto de ítems reducidos y reordenados en las mismas tres dimensiones originales.

2.5.3. Propuesta final

Por último, se elaboró una propuesta final de instrumento, depurado en ítems producto de los dos momentos precedentes, destacando sus principales hitos de fiabilidad y validez.

3. Resultados

3.1. Primer momento

Se aplicó el instrumento detallado en la Tabla 1. Utilizando el coeficiente alfa de Cronbach (1951), se aprecia que el instrumento es *fiable*, con un coeficiente de .9152 (*standardized alpha*). Asimismo, ningún ítem obtuvo un coeficiente inferior a .91. No obstante, se visualiza que sin los ítems SIII1 y SIII11 la fiabilidad de la prueba mejora (ver Tabla 2), aunque de manera muy leve.

Tabla 1. Cuestionario inicial de medición del compromiso estudiantil.

Compromiso Estudiantil			Escala de intensidad*				
Dimensión	Leyenda ítem	Ítem (Comience con “durante el último semestre”. Excepto SIV4 y SIV5)	0	1	2	3	4
Orientación académica	SII1	Memoricé textos y/o fórmulas individualmente.					
	SII2	Estudié conceptos, argumentos y teorías de asignaturas individualmente.					
	SII3	Preparé adecuada y conscientemente trabajos escritos individuales.					
	SII4	Preparé adecuada y conscientemente exposiciones individuales.					
	SII5	Profundicé contenidos temáticos, sin necesidad de que hubiese un certamen y/o trabajo de por medio.					
	SII6	Establecí relaciones de contenidos de distintas asignaturas.					
	SII7	Puse mi mayor esfuerzo en los trabajos y pruebas (certámenes y similares) solicitadas.					
	SII8	Rendí certámenes o exámenes habiendo estudiado toda la materia solicitada.					
	SII9	Asistí a todas las cátedras, aun cuando un hubiese requisito de asistencia.					
	SII10	Asistí a ayudantías, voluntariamente.					
	SII11	Rendí o realicé todos los exámenes (pruebas, certámenes, etc.) que me solicitaron.					
	SII12	Realicé todas las tareas o trabajos encomendados.					
	SII13	Asistí voluntariamente a actividades de reforzamiento académico.					
	SII14	Asistí voluntariamente a espacios de estudios como bibliotecas, salas de estudio y similares.					
	SII15	Expuse dudas sobre contenidos que no comprendía muy bien a docentes de cátedra.					
	SII16	Asistí en fines de semana o en días libres a realizar algunas de las actividades precedentes de forma voluntaria.					

Compromiso Estudiantil			Escala de intensidad*				
Dimensión	Leyenda ítem	Ítem (Comience con “durante el último semestre”. Excepto SIV4 y SIV5)	0	1	2	3	4
Orientación personal-integral	SIII1	Estudié en forma grupal.					
	SIII2	Realicé trabajos escritos en grupo.					
	SIII3	Realicé exposiciones grupales.					
	SIII4	Conversé con docentes sobre conceptos, argumentos, ideas, etc.					
	SIII5	Participé en foros de debates disciplinares.					
	SIII6	Conversé con estudiantes sobre conceptos, argumentos, etc.					
	SIII7	Entable relaciones con estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos.					
	SIII8	Disentí o debatí sobre algún concepto tratado en clases.					
	SIII9	Participé en actividades de tutorías sociales (apadrinamientos o similares).					
	SIII10	Participé en actividades de tutorías académicas.					
	SIII11	Realicé actividades deportivas.					
	SIII12	Realicé actividades recreativas.					
	SIII13	Participé en actividades de vida saludable (alimentación y salud).					
	SIII14	Conversé con estudiantes con un pensamiento político distinto al mío.					
	SIII15	Conversé con estudiantes con un pensamiento religioso distinto al mío.					
	SIII16	Vislumbré soluciones o aplicaciones a problemas sociales concretos.					
	SIII17	Participé en actividades espirituales.					
	SIII18	Asistí a actividades de tipo cultural (artes visuales y/o musicales).					
	SIII19	Participé de actividades de tipo cultural (artes visuales y/o musicales).					
	SIII20	Ejercí el rol de liderazgo en un grupo de estudiante.					
	SIII21	Entablé relaciones con personal no docente (administrativos, profesionales de apoyo, auxiliares, etc.).					

Compromiso Estudiantil			Escala de intensidad*				
Dimensión	Leyenda ítem	Ítem (Comience con “durante el último semestre”. Excepto SIV4 y SIV5)	0	1	2	3	4
Orientación ciudadana	SIV1	Participé en actividades de voluntariado.					
	SIV2	Participé en asociaciones de carácter político (movimientos, partidos, colectivos etc.).					
	SIV3	Participé de actos de protesta (marchas, paros, encuentros, etc.).					
	SIV4	Voto en todos los tipos de elección local (Centro de alumnos, federación, toma de decisiones, etc.).					
	SIV5	Voto en todos los tipos de elección nacional (municipales, regionales, parlamentarias, presidenciales).					
	SIV6	Participé en consultas o actividades ciudadanas de alguna temática de mi interés (medioambiente, cultura, económica, etc.).					
	SIV7	Formulé o participé de proyectos de desarrollo social (usando los conocimientos académicos).					
	SIV8	Realicé acciones concretas para favorecer mi punto de vista sobre algún problema social.					
	SIV9	Ayudé a resolver situaciones que implicaban hechos de injusticia y/o discriminación.					
	SIV10	Me informé sobre los temas de acontecer institucionales, locales, nacionales y globales.					
	SIV11	Debatí sobre la contingencia nacional con otras personas con un pensamiento similar.					
	SIV12	Debatí sobre la contingencia nacional con otras personas con un pensamiento distinto al mío.					
	SIV13	Expuse mi parecer sobre algún problema social en forma escrita (cartas, solicitudes, Twitter, muro de Facebook).					
	SIV14	Expuse mi parecer sobre algún problema social en forma verbal (reuniones, asambleas, entrevistas, etc.).					

* 0 = Muy infrecuente. 1 = Poco frecuente. 2 = Ni frecuente, ni infrecuente. 3 = Frecuente. 4 = Muy frecuente.

Tabla 2. Coeficientes de fiabilidad, primer momento

ITEM	Alpha	¿Aumenta fiabilidad si se elimina ítem?	Std. Alpha	r (ítem, total)
SII1	.9161	Verdadero	.9171	.0317
SII2	.9149	Falso	.9162	.1276
SII3	.9130	Falso	.9138	.3751
SII4	.9126	Falso	.9135	.4151
SII5	.9130	Falso	.9139	.3748
SII6	.9123	Falso	.9131	.4572
SII7	.9125	Falso	.9132	.4423
SII8	.9144	Falso	.9152	.2162
SII9	.9151	Falso	.9157	.1795
SII10	.9145	Falso	.9154	.2132
SII11	.9140	Falso	.9151	.2442
SII12	.9147	Falso	.9161	.1317
SII13	.9140	Falso	.9147	.2925
SII14	.9125	Falso	.9134	.4285
SII15	.9124	Falso	.9132	.4396
SII16	.9125	Falso	.9134	.4288
SIII1	.9126	Falso	.9135	.4194
SIII2	.9125	Falso	.9133	.4320
SIII3	.9150	Falso	.9156	.1903
SIII4	.9137	Falso	.9145	.3070
SIII5	.9125	Falso	.9133	.4433
SIII6	.9116	Falso	.9124	.5314
SIII7	.9131	Falso	.9141	.3647
SIII8	.9118	Falso	.9127	.5087
SIII9	.9132	Falso	.9142	.3544
SIII10	.9134	Falso	.9144	.3326
SIII11	.9154	Verdadero	.9161	.1494
SIII12	.9132	Falso	.9142	.3547
SIII13	.9134	Falso	.9143	.3412

ITEM	Alpha	¿Aumenta fiabilidad si se elimina ítem?	Std. Alpha	r (ítem, total)
SIII14	.9128	Falso	.9138	.3953
SIII15	.9127	Falso	.9137	.4064
SIII16	.9106	Falso	.9116	.6237
SIII17	.9134	Falso	.9144	.3349
SIII18	.9117	Falso	.9128	.4969
SIII19	.9133	Falso	.9141	.3638
SIII20	.9110	Falso	.9121	.5692
SIII21	.9118	Falso	.9128	.4875
SIV1	.9117	Falso	.9127	.5099
SIV2	.9121	Falso	.9127	.5056
SIV3	.9126	Falso	.9136	.4183
SIV4	.9129	Falso	.9138	.3917
SIV5	.9149	Falso	.9151	.2542
SIV6	.9112	Falso	.9120	.5870
SIV7	.9112	Falso	.9121	.5628
SIV8	.9104	Falso	.9112	.6539
SIV9	.9103	Falso	.9114	.6482
SIV10	.9115	Falso	.9124	.5309
SIV11	.9106	Falso	.9117	.6065
SIV12	.9112	Falso	.9122	.5547
SIV13	.9131	Falso	.9141	.3643
SIV14	.9106	Falso	.9116	.6212

Respecto a la *validez gamma*, los resultados indicaron que el instrumento es válido, ya que se alcanzó un coeficiente de .9168, cuya interpretación sigue la misma lógica que el coeficiente alfa de Cronbach (1951). Es decir, se considera muy bueno debido a su cercanía con el rango máximo (de 0 a 1).

Respecto a la validez utilizando hipótesis de correlación, se sometió a prueba el puntaje total obtenido por el alumno (suma de las escalas de intensidad de los 51 ítems) y el promedio de calificaciones indicado por el alumno en preguntas de identificación, puesto que la teoría indica que el compromiso estudiantil está significativamente relacionado con el rendimiento académico. Así, el test de correlación de Spearman (bilateral), con base al p-valor .001 (<.05), indica que el compromiso estudiantil y el rendimiento académico están asociados positivamente (ρ .297).

Igualmente, el test de correlación de Spearman, >0 , p-valor .0008 (<0.05), indica que el compromiso estudiantil se asocia positivamente al rendimiento académico (ρ .297). Por tanto, se concluye que el instrumento, desde el punto de la validez de constructo utilizando una hipótesis de correlación, resulta válido.

Utilizando análisis factorial exploratorio (con *factors=15*, *rotation="varimax"*, *scores="Bartlett"*), se llegó a la solución de que 15 factores son suficientes para explicar el 63.3% de la varianza (ver Tabla 3), con un p-valor de .118, que no rechaza la suficiencia de 15 factores. Empero, existieron factores que incluían ítems de más de una dimensión explicitada en la Tabla 1, por lo cual era necesario ajustar los ítems para dar mayor validez al instrumento, de manera que los factores agrupasen ítems de dimensiones puras.

Tabla 3. Análisis con 15 factores.

Factor	SS loadings	Proportion Var	Cumulative Var
Factor1	6.57	.129	.129
Factor2	2.68	.053	.182
Factor3	2.48	.049	.230
Factor4	2.28	.045	.275
Factor5	2.21	.043	.319
Factor6	2.01	.039	.358
Factor7	1.94	.038	.396
Factor8	1.91	.038	.434
Factor9	1.75	.034	.468
Factor10	1.69	.033	.501
Factor11	1.65	.033	.534
Factor12	1.40	.028	.562
Factor13	1.30	.026	.587
Factor14	1.19	.024	.611
Factor15	1.14	.022	.633

3.2. Segundo momento

El análisis factorial tomó como base los 15 factores detectados en un primer momento (ver Tabla 3), análisis por el cual se eliminaron aquellos ítems que no se agrupaban en ningún factor o indicaban un resultado menor a .513, o aun cuando indicaban más que dicho coeficiente no se agrupaban con otro de similar o mayor valor. Así, se determinó que en 30 ítem es posible encontrar 11 factores, que se denominaron factores de compromiso estudiantil (ver Tabla 4 y Tabla 5).

Los factores descritos en la Tabla 5, en su conjunto explican el 67.9% de la varianza (con *factors=11*, *rotation="varimax"*, *scores="Bartlett"*), con un p-valor de .382, que no rechaza la suficiencia de 11 factores. Esto indica que el instrumento es válido de acuerdo a este método, pues dichos factores fueron agrupados en tres dimensiones puras, a saber: orientación académica, orientación personal-integral y orientación ciudadana del compromiso estudiantil. Estos resultados fueron corroborados realizando un análisis factorial con rotación oblicua (*promax*) y sin método de puntuaciones factoriales, que arrojó la misma cantidad de factores, conteniendo a los mismos ítems, con excepción del ítem SIV14 incluido en factor 1, cuyo peso factorial disminuye de .571 (con *varimax* y método de Bartlett) a .388 (con *promax*, sin método de puntuación).

Tabla 4. Análisis con 11 factores en 30 ítems

Número de factor	SS loadings	Proportion Var	Cumulative Var
Factor1	4.51	.151	.151
Factor2	2.23	.074	.225
Factor3	1.87	.063	.288
Factor4	1.75	.058	.346
Factor5	1.70	.057	.403
Factor6	1.55	.052	.455
Factor7	1.47	.049	.504
Factor8	1.45	.049	.552
Factor9	1.45	.048	.600
Factor10	1.26	.042	.643
Factor11	1.09	.036	.679

Respecto a la *validez gamma*, los resultados en 30 ítems indicaron que el instrumento es válido, ya que se alcanzó un coeficiente gamma de .881, ratificando la validez del test encontrada en el primer momento.

Respecto de la validez utilizando hipótesis de correlación, los datos indican que el compromiso estudiantil está positivamente correlacionado con el rendimiento académico (calificación señalada por alumnos), según la prueba de correlación de Spearman bilateral (p-valor .023; rho .217). Lo mismo indica la prueba de Spearman >0 (p-valor .011; rho .217), señalando una asociación positiva y significativa ($<.05$). Así, se considera válido el test con esta técnica analítica.

El análisis de *fiabilidad* con estos 30 ítems, señala que el test es fiable, pues se alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de .8773 *standardized alpha* y de .8746 *alpha reliability*. Es decir, se sacrificó .0379 puntos de fiabilidad, para mejorar la validez del instrumento (ver Tabla 6).

Tabla 6. Coeficientes de fiabilidad, segundo momento

ITEM	Alpha	Std. Alpha	r (ítem, total)
SII7	.8716	.8744	.3765
SII8	.8767	.8798	.1248
SII9	.8770	.8793	.1571
SII10	.8767	.8797	.1403
SII13	.8755	.8777	.2267
SII15	.8715	.8743	.3773
SIII2	.8712	.8740	.3902
SIII3	.8773	.8796	.1401
SIII4	.8737	.8766	.2788
SIII9	.8718	.8745	.3656
SIII10	.8727	.8756	.3248
SIII11	.8768	.8792	.1648
SIII12	.8718	.8749	.3627
SIII13	.8718	.8747	.3645
SIII14	.8712	.8741	.3892
SIII15	.8709	.8738	.4024
SIII18	.8672	.8707	.5406
SIII19	.8704	.8733	.4263
SIV1	.8674	.8703	.5447
SIV2	.8689	.8706	.5363
SIV3	.8697	.8723	.4582
SIV6	.8660	.8683	.6353
SIV7	.8664	.8691	.5943
SIV8	.8647	.8673	.6700
SIV9	.8645	.8674	.6695
SIV10	.8676	.8704	.5436
SIV11	.8661	.8692	.5942
SIV12	.8676	.8705	.5391
SIV13	.8719	.8747	.3564
SIV14	.8652	.8680	.6428

3.3. Propuesta final

Considerando los dos momentos de análisis, se llegó a una propuesta final de instrumento de medición del compromiso estudiantil, el cual considera la existencia de 30 ítems, distribuidos en 3 grandes dimensiones, donde es posible identificar 11 factores independientes referidos al compromiso estudiantil (ver Tabla 7).

Tabla 7. Cuestionario final de medición del compromiso estudiantil

Compromiso Estudiantil				Escala de intensidad*				
Dimensión	Factor de compromiso	Legenda	Ítem (Comience con “durante el último semestre”)	0	1	2	3	4
Orientación académica	Esfuerzo académico (factor 10)	SII7	Puse mi mayor esfuerzo en los trabajos y pruebas (certámenes y similares) solicitadas.					
		SII8	Rendí certámenes o exámenes habiendo estudiado toda la materia solicitada.					
	Asistencia voluntaria (factor 4)	SII9	Asistí a todas las cátedras, aun cuando un hubiese requisito de asistencia.					
		SII10	Asistí a ayudantías, voluntariamente.					
		SIII3	Asistí voluntariamente a actividades de reforzamiento académico.					
	Relación con docentes (factor 6)	SIII5	Expuse dudas sobre contenidos que no comprendía muy bien a docentes de cátedra.					
SIII4		Conversé con docentes sobre conceptos, argumentos, ideas, etc.						
Orientación personal-integral	Trabajo en equipo (factor 9)	SIII2	Realicé trabajos escritos en grupo.					
		SIII3	Realicé exposiciones grupales.					
	Apoyo a pares (factor 8)	SIII9	Participé en actividades de tutorías sociales (apadrinamientos o similares).					
		SIII10	Participé en actividades de tutorías académicas.					
	Bienestar corporal (factor 7)	SIII11	Realicé actividades deportivas.					
		SIII12	Realicé actividades recreativas.					
		SIII13	Participé en actividades de vida saludable (alimentación y salud).					
	Tolerancia al otro (factor 3)	SIII14	Conversé con estudiantes con un pensamiento político distinto al mío.					
		SIII15	Conversé con estudiantes con un pensamiento religioso distinto al mío.					
	Desarrollo cultural (factor 5)	SIII18	Asistí a actividades de tipo cultural (artes visuales y/o musicales).					
SIII19		Participé de actividades de tipo cultural (artes visuales y/o musicales).						

Compromiso Estudiantil				Escala de intensidad*				
Dimensión	Factor de compromiso	Leyenda	Ítem (Comience con “durante el último semestre”)	0	1	2	3	4
Orientación ciudadana	Adscripción política (factor 11)	SIV2	Participé en asociaciones de carácter político (movimientos, partidos, colectivos etc.).					
		SIV3	Participé de actos de protesta (marchas, paros, encuentros, etc.).					
	Ejercicio de ciudadanía (factor 1)	SIV1	Participé en actividades de voluntariado.					
		SIV13	Expuse mi parecer sobre algún problema social en forma escrita (cartas, solicitudes, Twitter, muro de Facebook).					
		SIV14	Expuse mi parecer sobre algún problema social en forma verbal (reuniones, asambleas, entrevistas, etc.).					
		SIV6	Participé en consultas o actividades ciudadanas de alguna temática de mi interés (medioambiente, cultura, económica, etc.).					
		SIV7	Formulé o participé de proyectos de desarrollo social (usando los conocimientos académicos).					
		SIV8	Realicé acciones concretas para favorecer mi punto de vista sobre algún problema social.					
		SIV9	Ayudé a resolver situaciones que implicaban hechos de injusticia y/o discriminación.					
		Capacidad deliberativa o dialógica (factor 2)	SIV10	Me informé sobre los temas de acontecer institucionales, locales, nacionales y globales.				
	SIV11		Debatí sobre la contingencia nacional con otras personas con un pensamiento similar.					
	SIV12		Debatí sobre la contingencia nacional con otras personas con un pensamiento distinto al mío.					

* 0 = Muy infrecuente. 1 = Poco frecuente. 2 = Ni frecuente, ni infrecuente. 3 = Frecuente. 4 = Muy frecuente.

4. Conclusión

El instrumento de medición del compromiso estudiantil propuesto se concentra sólo en su aspecto comportamental, dejando explícitamente de lado aquellos componentes cognitivos y emocionales, que pueden igualmente considerarse en instrumentos que estudien dicho fenómeno (Maroco et al. 2016). Sin embargo, dicha exclusión es coherente con una propuesta exploratoria que debía reducir el número de variables a controlar, a fin de propender a un instrumento válido y fiable que incluyera los contenidos más habituales del NSSE, junto con aquellos referidos al compromiso ciudadano, en un misto acto de medición. Esto integra las orientaciones del compromiso señaladas, concibiéndolas como parte de un mismo fenómeno.

El instrumento propuesto no considera el compromiso estudiantil desde una taxonomía fija de comportamientos, sino que avanza a una visión holística de las distintas acciones que los estudiantes realizan y que repercuten positivamente sobre su éxito académico (McMahon y Portelli, 2004, 2012; Kahu, 2013). Por ello, es previsible que los estudiantes que respondan a este instrumento, en el futuro, expresen estar desarrollando actividades en las distintas áreas referidas al compromiso, aunque con diferentes grados de adhesión. No obstante, el establecer las diferencias en el peso con que los estudiantes realizan dichas acciones, a su vez permitirá establecer cuáles de ellas se asocian más fuertemente a su rendimiento académico declarado.

Por otra parte, se destaca que, tanto en el primer momento como en el segundo momento de análisis, el coeficiente alfa de Cronbach alcanzó un nivel muy bueno. Esto, pese a que el instrumento se estudió en una muestra de tamaño medio, lo que hace suponer que a mayor cantidad de elementos muestrales la fiabilidad debiera mejorar por sobre estos niveles. Cotejando estos resultados con la NSSE, cuyos rangos de fiabilidad varían desde .71 hasta .91 (Pascarella et al. 2010), se destacan como buenos los coeficientes de la presente propuesta. En efecto, de acuerdo a criterios de recomendación de fiabilidad estimada del alfa de Cronbach establecidos por Maroco y Garcia-Marques (2013), el instrumento estaría en el rango de moderado a elevado.

Respecto de la validez del instrumento utilizando la validez gamma, se destaca el hecho de que, conjugando los datos de la fiabilidad y de la dificultad de la prueba, los indicadores generados en los dos momentos de resultados, se consideran buenos. Ahora bien, como la validez gamma está en un periodo de desarrollo, faltaría corroborar estos datos con una muestra de mayor tamaño que utilice este instrumento. No obstante, este índice adquiere consistencia con la validación del instrumento utilizando hipótesis de correlación, que, como se observó en los resultados, evidencia una correlación positiva entre el rendimiento académico y el compromiso estudiantil general manifestado.

El análisis factorial permitió ir depurando el instrumento en cuestión. En este aspecto, cabe hacer notar que de los 30 ítems que sobrevivieron a la depuración, sólo el ítem SIII4 (Durante el último semestre: Conversé con docentes sobre conceptos, argumentos, ideas, etc.) sufrió un enroque de dimensión, puesto que en primera instancia se había considerado como parte de la orientación personal-integral del compromiso. Empero, el análisis factorial mostró que se agrupaba con el ítem SII15 (Durante el último semestre: Expuse dudas sobre contenidos que no comprendía muy bien a docentes de cátedra), por lo que se determinó su adscripción a la orientación académica del compromiso estudiantil.

Comparado con la NSSE, que genera 10 indicadores de compromiso distribuidos en 5 temas o dimensiones, el presente instrumento estima un número adecuado de

factores de compromiso, en un número ad-hoc de dimensiones. En dichos factores resulta destacable el haber generado un potente indicador como lo es el *ejercicio de ciudadanía*, que representó el primer factor encontrado, y que responde justamente al propósito de la investigación en cuestión, respecto a generar un instrumento que reconozca las diferentes orientaciones del compromiso estudiantil, haciéndose cargo de la falta de investigaciones en educación superior que vinculen el compromiso estudiantil con el desarrollo ciudadano (Zepke, 2015, 2017).

Ahora bien, la propuesta debe desarrollarse con un número mayor de elementos muestrales, de manera que la validación estadística encontrada pueda ser ratificada, lo mismo que los resultados de fiabilidad. Junto a ello, es importante aplicar esta misma herramienta a estudiantes de una institución de educación superior más compleja que a la que pertenecían los estudiantes de este estudio, y lograr establecer, por ejemplo, de qué manera el compromiso estudiantil va configurando una diversidad de culturas institucionales (Brint et al. 2008; Carey, 2016). Esto, por cierto, es fundamental considerando que en buena medida el compromiso estudiantil ha sido medido en contextos anglosajones y, por tanto, podría manifestarse de manera distinta en un contexto como el chileno.

El instrumento propuesto, es una contribución a las discusiones sobre la calidad de la educación superior (Krause, 2012), cuyos procesos de acreditación tienden a minimizar las experiencias de aprendizaje de los propios estudiantes (Skolnik, 2010). Y aun cuando los gobiernos resalten el protagonismo de los estudiantes en su formación profesional, dicho protagonismo ha sido subordinado a una lógica de medición de resultados (Rodríguez, Pedraja, Araneda y Rodríguez, 2013). En consecuencia, incorporar una comprensión más abarcadora del compromiso estudiantil permitirá reflexionar respecto a cómo promover aprendizajes que, sin descuidar el desarrollo individual de los estudiantes, también consideren la importancia de sus compromisos políticos, que últimamente han tenido gran influencia sobre las discusiones para reformar la educación superior en el país.

5. Referencias bibliográficas

- Axelson, R. & Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096.
- Beaumont, E, Colby, T. & Torney-Purta, J. (2006). Promoting political competence and engagement in college students: an empirical study. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 249-270. doi: 10.1080/15512160600840467.
- Blanco, G. (2013). Studying quality beyond technical rationality: political and symbolic perspectives. *Quality in Higher Education*, 19(2), 126-141. doi: 10.1080/13538322.2013.774804.
- Brint, S., Cantwell, A. & Hanneman, R. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, 49(5), 383-402. doi: 10.1007/s11162-008-9090-y.
- Bryson, C. & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362. doi: 10.1080/14703290701602748.
- Campbell, C. & Cabrera, A. (2011). How sound is NSSE?: Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research-intensive institution. *The Review of Higher Education*, 35(1), 77-103. doi: 10.1353/rhe.2011.0035.

- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41-60. doi: 10.4067/S0718-07052014000100003.
- Carey, P. (2016). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11-18. doi: 10.1080/13603108.2016.1168754.
- Carini, R., Kuh, G. & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32. doi: 10.1007/s11162-005-8150-9.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1991). *Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks, CA, EE.UU. : Sage.
- Case, J. (2007). Alienation and engagement: exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119-133. doi: 10.1080/13562510601102354.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, (32), 44-76.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. doi: 10.1080/13538320500074915.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi: 10.1007/BF02310555.
- Denson, N. & Chang, M. (2008). Racial diversity matters: The impact of diversity-related student engagement and institutional context. *American Educational Research Journal*, 46(2), 322-353. doi: 10.3102/0002831208323278.
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis*, 10(30), 99-116. doi: 10.4067/S0718-65682011000300005.
- González, J., Viveros, F. y Carvajal, C. (2016). Coeficientes edumétricos para la validez y dificultad de un test: Propuesta. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 467-481. doi: 10.4067/S0718-07052016000400025.
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192. doi: 10.3200/JOER.98.3.184-192.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill Education.
- Hu, S. & Kuh, G. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575. doi: 10.1023/A:1020114231387.
- Hu, S. & McCormick, A. (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. *Research in Higher Education*, 53(7), 738-754. doi: 10.1007/s11162-012-9254-7.
- Jacoby, B. (2009). Civic engagement in today's higher education: An overview. In B. Jacoby and T. Ehrlich (Eds.), *Civic Engagement in higher education. Concept and practices* (pp. 5-30). San Francisco: Jossey Bass.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240. doi: 10.1007/s10984-015-9202-5.
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. doi: 10.1080/03075079.2011.598505.

- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. doi: 10.1080/07294360.2017.1344197.
- Krause, K. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. doi: 10.1080/02602930701698892.
- Krause, K. (2012). Addressing the wicked problem of quality in higher education: theoretical approaches and implications. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 285-297. doi: 10.1080/07294360.2011.634381.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. doi: 10.1353/jhe.0.0019.
- LaNasa, S., Cabrera, A. & Trangsrud, H. (2009). The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Research in Higher Education*, 50(3), 315-332. doi: 10.1007/s11162-009-9123-1.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. doi: 10.14417/lp.763.
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. & Fredricks, J. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21), 1-12. doi: 10.1186/s41155-016-0042-8.
- McCormick, A., Gonyea, R. & Kinzie, J. (2013). Refreshing engagement: NSSE at 13. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(3), 6-15. doi: 10.1080/00091383.2013.786985.
- McMahon, B. & Portelli, J. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. doi: 10.1076/lpos.3.1.59.27841.
- McMahon, B. & Portelli, J. (2012). The challenges of neoliberalism in education: Implications for student engagement. In B. McMahon & J. Portelli (Eds.), *Student engagement in urban school: Beyond neoliberal discourses* (pp. 1-10). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- National Survey of Student Engagement (s. f. a). About NSSE. *Indiana University*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 desde <http://nsse.indiana.edu/html/about.cfm/>.
- National Survey of Student Engagement (s. f. b). Survey Instrument. *Indiana University*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 desde http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2017/NSSE17_Screenshot_US_English.pdf.
- National Survey of Student Engagement (s. f. c). Topical module: Civic engagement. *Indiana University*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 desde http://nsse.indiana.edu/pdf/modules/2017/NSSE_2017_Civic_Engagement_Module.pdf.
- Pascarella, E., Seifert, T. & Blaich, C. (2010) How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 16-22. doi: 10.1080/00091380903449060.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, A., Pava-García, N., Suárez-García, R., y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 20(2), 1-20. doi: 10.7203/relieve.20.2.4238.
- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis*, 12(36), 223-240. doi: 10.4067/S0718-65682013000300010.
- Rodríguez, E., Pedraja, L., Araneda, C. y Rodríguez, J. (2013). Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: Un estudio exploratorio desde Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 446-456.

- Skolnik, M. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20. doi: 10.1787/17269822.
- Wimpenny, K. & Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: a synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311-326. doi: 10.1080/13562517.2012.725223.
- Zepke, N. & Leach, L. (2010a). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177. doi: 10.1177/1469787410379680.
- Zepke, N. & Leach, L. (2010b). Beyond hard outcomes: soft outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673. doi: 10.1080/13562517.2010.522084.
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697-708. doi: 10.1080/13562517.2014.901956.
- Zepke, N. (2015). Student engagement and neoliberalism: mapping an elective affinity. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 696-709. doi: 10.1080/02601370.2015.1096312.
- Zepke, N. (2017). *Student engagement in neoliberal times*. Singapore: Springer.