



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación periódica, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones

Agustina María Manavella

agustinamanavella@unvm.edu.ar

Paola Verónica Paoloni

ppaoloni@hum.unrc.edu.ar

María Cristina Rinaudo

mcrinaudo@gmail.com

To cite this article:

Manavella, A.M., Paoloni, P.V. & Rinaudo, M.C. (2021). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 27, 30-60. DOI: 10.37261/27_alea/2

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/27_alea/2

Published online: 30 Sept. 2021

Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones

Engagement to learning: theoretical perspectives, background and reflections

Agustina María Manavella¹, Paola Verónica Paoloni² y María Cristina Rinaudo³

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina –CONICET-
Universidad Nacional de Villa María
agustinamanavella@unvm.edu.ar

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina –CONICET-
Universidad Nacional de Río Cuarto
ppaoloni@hum.unrc.edu.ar

³Universidad Nacional de Río Cuarto
mcrinaudo@gmail.com

Resumen

El escrito tiene como finalidad revisar teóricamente el constructo del compromiso con el aprendizaje. Los autores recuperados conciben el compromiso como un constructo multidimensional, principalmente integrado por dimensiones emocionales, cognitivas y comportamentales. La revisión llevada a cabo permite apreciar que ciertos aspectos personales y contextuales se constituyen en facilitadores de compromiso. Las investigaciones sobre el tópico se han llevado a cabo mayoritariamente en el marco de contextos formales. El escrito integra así diversas perspectivas sobre el constructo atendiendo a las particularidades del contexto de aprendizaje. La descripción y análisis que se presenta brindan herramientas para que profesionales involucrados en el ámbito de la educación, ofrezcan propuestas capaces de comprometer a los aprendices con sus metas de formación.

Palabras clave: compromiso, aprendizaje, contextos de aprendizaje.

Abstract

The paper aims to theoretically review the construct of engagement to learning. The recovered authors conceive of engagement as a multidimensional construct, mainly composed of emotional, cognitive and behavioral dimensions. The review carried out allows us to appreciate that certain personal and contextual aspects are facilitators of engagement. Research on the topic has been carried out mainly in the framework of formal contexts. The paper thus integrates diverse perspectives on the construct, taking into account the particularities of the learning context. The description and analysis presented provides tools for professionals involved in the field of education to offer proposals capable of engaging apprentices with their training goals.

Key words: engagement, learning, learning contexts.

1. Introducción

El escrito que aquí se presenta tiene como finalidad revisar teóricamente el constructo del compromiso con el aprendizaje, tomando como referencia la literatura especializada sobre el tema.

Desde hace casi tres décadas, el estudio del compromiso estudiantil ha cobrado relevancia en el campo de la Psicología Educativa (Kettle, 2017; Reschly y Christenson, 2012 y 2013; Thompson y Ayres, 2015). La expresión *compromiso con el aprendizaje* constituye la traducción adoptada en idioma español para hacer referencia al concepto *student engagement*. Dicho término se entiende como una vinculación psicológica con los estudios (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005) o como compromiso académico (Extremera, Durán y Rey, 2007). La descripción y análisis que se presenta en este estudio acerca de la dinámica entre aspectos personales y contextuales -facilitadores e indicadores- implicados en el compromiso, brindan herramientas interesantes para que docentes, talleristas, investigadores y demás profesionales involucrados en el ámbito de la educación, amplíen sus posibilidades para diseñar propuestas de aprendizaje capaces de comprometer a los estudiantes con sus metas de formación.

El estudio se organiza en cuatro secciones: la primera, atiende las conceptualizaciones existentes sobre el compromiso con los aprendizajes, en particular a las diversas dimensiones que constituyen el constructo. La segunda sección se enfoca en la diferenciación entre indicadores y facilitadores de compromiso -tanto personales como contextuales- propuestos por diferentes investigadores/as. En la tercera sección se recuperan antecedentes sobre estudios empíricos, llevados a cabo en diversos contextos de aprendizaje. Finalmente, se proponen reflexiones en torno al estado actual de investigación sobre la temática, enfatizando la importancia de continuar estudiando el tópico en una mayor diversidad de contextos de aprendizaje.

2. Una aproximación al concepto de compromiso con los aprendizajes

En el presente apartado referiremos a los aportes de los diversos autores que se dedicaron al estudio del compromiso estudiantil. Para ello recuperaremos las definiciones sobre este constructo, las dimensiones que lo constituyen y el énfasis que cada autor le asigna a dichas dimensiones.

Una de las primeras integraciones teóricas de amplio alcance respecto de la investigación sobre el compromiso académico -y sobre la que centraremos buena parte de los desarrollos que presentaremos aquí-, fue presentada por Christenson, Reschly y Wylie (2012), en *Handbook of Research on Student Engagement* -de ahora en adelante, mencionado bajo las siglas HRSE-.

Probablemente la primera advertencia que corresponda realizar es que quienes se dedicaron al estudio del compromiso académico (Ailey, 2012; Cleary y Zimmerman, 2012; Eccles y Wang, 2012; Finn y Zimmer, 2012; Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012; Reeve, 2012; Reschly y Christenson, 2012; Schunk y Mullen, 2012; Skinner y Pitzer, 2012; Voelkl, 2012) lo hicieron desde diversos modelos o teorías, razón por la cual aún cuesta establecer un consenso para definir este concepto. El mayor acuerdo que se puede señalar, es que todos coinciden en definir al compromiso con los aprendizajes como un constructo multidimensional que involucra aspectos comportamentales, emocionales y cognitivos.

De esta forma, la *dimensión comportamental* del compromiso se define por la participación de los/las estudiantes en actividades académicas, incluyendo comportamientos de aprendizaje y de toma de decisiones; la *dimensión emocional* se refiere al sentimiento de los/las estudiantes vinculado al hecho de ser miembros significativos del contexto donde aprenden, adquiriendo sentido de pertenencia e identificación con sus compañeros/as y profesores y la *dimensión cognitiva* del compromiso implica la inversión personal de los/las estudiantes en la autorregulación y en la búsqueda de dominio para la concreción de tareas desafiantes, que impliquen la construcción de destrezas, aptitudes, habilidades y conocimientos para su resolución (Finn y Zimmer, 2012; Reschly y Christenson, 2012).

No obstante, la lectura de los diferentes aportes permite identificar diferencias en cuanto al énfasis que se asigna a cada dimensión y reconocer algunas particularizaciones terminológicas que acompañan al concepto (compromiso autorregulado, compromiso social, compromiso académico y compromiso agéntico, entre otros). Así, respecto a la

importancia que se asigna a las diversas dimensiones del constructo, se pueden distinguir tres posiciones diferentes: (1) énfasis en aspectos comportamentales, (2) énfasis en aspectos comportamentales y emocionales y (3) énfasis en aspectos cognitivos.

El *énfasis en los aspectos comportamentales* ha sido señalado por Eccles y Wang (2012) y Skinner y Pitzer (2012). La primera pareja de autores indicada, define el compromiso como la manifestación conductual de la motivación y de las identidades sociales y personales. Por su parte, los segundos dos autores nombrados definen el compromiso académico como la participación del estudiante en actividades de aprendizaje de manera constructiva, entusiasta, emocional y cognitivamente dispuesta, lo que implica tener las manos sobre las tareas académicas y la cabeza centrada en las actividades a realizar.

El *énfasis en los aspectos comportamentales y emocionales* remite a los aportes de Ainley (2012), Finn y Zimmer (2012) y Voelkl (2012). El primer autor/a concibe el compromiso como un constructo que permite comprender la participación del estudiante en la educación, independientemente del nivel educativo que se encuentre transitando. Así, el compromiso implica la conexión entre los estudiantes y las actividades de escolarización; conexión que se manifiesta mediante la participación -dimensión comportamental-, el sentido de pertenencia hacia la escuela y la relación con profesores y grupo de pares -dimensión emocional-.

En la misma línea, Finn y Zimmer (2012) adhieren a la definición de compromiso propuesta por Newmann, quien concibe al constructo como: “la inversión psicológica y el esfuerzo del estudiante dirigido a aprender, comprender o dominar los conocimientos, habilidades y artesanías que el trabajo académico pretende promover” (Newmann, 1992, p. 912). Estos autores incorporan en su modelo sobre compromiso académico tres dimensiones: cognitiva, afectiva -emocional- y comportamental. La dimensión afectiva proporcionaría el incentivo para que los estudiantes participen comportamental y cognitivamente en las actividades de aprendizaje; mientras que, para Voelkl (2012) el compromiso está compuesto por dos grandes aspectos: afectivos y comportamentales, vinculando la dimensión afectiva con el compromiso emocional y la dimensión comportamental con el compromiso académico, social, conductual y cognitivo.

El *énfasis en los aspectos cognitivos* se plantea en los aportes de Cleary y Zimmerman (2012) quienes conceptualizan al compromiso como la atención y el esfuerzo que los estudiantes invierten en el trabajo escolar. Estos autores definen el compromiso como un constructo multidimensional que se extiende a través de comportamientos

académicos, cognitivos y emocionales, acentuando que los estudiantes comprometidos son aquellos que se concentran en sus trabajos, están entusiasmados en la realización de los mismos y profundamente interesados en el contenido académico. De esta forma, Cleary y Zimmerman (2012), ponderando el aspecto cognitivo, incorporan la noción de 'compromiso autorregulado', haciendo referencia a la medida en que los estudiantes piensan estratégicamente antes, durante y después del desempeño en las actividades de aprendizaje, buscando identificar los requisitos esenciales de la tarea, estableciendo metas de resultados y desarrollando planes estratégicos para alcanzar las metas propuestas.

Además, hay planteamientos donde se añaden nuevas dimensiones del constructo y otros donde se proponen posiciones más integradoras. Entre quienes proponen *nuevas dimensiones*, cobran relevancia los aportes de Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) y Reeve (2012). En este sentido, el primer grupo de autores incorpora la dimensión motivacional del compromiso, desdoblando a su vez la dimensión comportamental en varias sub-dimensiones; cognitivo (abarca atención y memoria), motivacional (refiriéndose a las metas de aprendizaje), conductual (involucra el esfuerzo y la persistencia hacia las actividades de aprendizaje), cognitivo-conductual (remite a procesos de autorregulación) y socio-conductual (refiere al comportamiento en el aula). Como puede observarse, no se reconocen las emociones académicas como una sub-dimensión del constructo. Desde el enfoque de estos autores, las emociones son consideradas precursoras de las cinco dimensiones constitutivas del compromiso académico.

Por su parte, Reeve (2012) concibe el compromiso como el grado de participación activa de un estudiante en una actividad de aprendizaje e incorpora a las dimensiones constitutivas del constructo -emocional, comportamental y cognitiva- la novedad de la agencia, definiendo al *agentic engagement*¹ como el enriquecimiento y personalización por parte de los estudiantes de la instrucción que reciben. Los estudiantes que manifiestan este tipo de compromiso intentan crear, mejorar y personalizar las condiciones de aprendizaje; ofreciendo información, realizando preguntas, haciendo sugerencias, manifestando preferencias, buscando aclaraciones, pidiendo ejemplos y dando opiniones.

Por otra parte, hay autores que adoptan una *postura más integradora sobre el término*, asignándole en su definición la misma importancia a las diversas dimensiones personales que constituyen el constructo, esto es, considerando que los aspectos

¹ La palabra *agéntico* no existe en el idioma español, por lo que podríamos definir dicha dimensión del compromiso como *compromiso de agencia*.

emocionales, cognitivos y comportamentales influyen de igual manera en el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes. En esta línea, cobran relevancia los aportes de Reschly y Christenson (2012) y Schunk y Mullen (2012). Los primeros dos autores conciben el compromiso como mediador entre los contextos sociales importantes para el estudiante, sus intereses personales y su rendimiento académico, enfatizando en el compromiso estudiantil, el cual resulta altamente influenciado por el contexto y la relación con los familiares, los maestros/as y el grupo de pares. En este sentido, Schunk y Mullen (2012) también le asignan la misma importancia a las diversas dimensiones que constituyen el constructo. De esta manera, los autores definen el compromiso como “la manifestación de la motivación de los estudiantes, el modo en que sus cogniciones, comportamientos y afectos son energizados, dirigidos y sostenidos durante el aprendizaje y otras actividades académicas” (Schunk y Mullen, 2012, p. 220).

Como hemos observado en los diversos planteamientos presentados acerca de las dimensiones que constituyen el constructo ‘compromiso académico’, todos los autores que abordaron el estudio del tópico acuerdan en entenderlo como un constructo multidimensional, principalmente integrado por dimensiones emocionales, cognitivas y comportamentales. Sin embargo, algunos autores ponderan determinadas dimensiones sobre otras (Ainley, 2012; Cleary y Zimmerman, 2012; Eccles y Wang, 2012; Finn y Zimmer, 2012; Skinner y Pitzer, 2012 y Voelkl, 2012) y otros integran nuevas dimensiones (Pekrun y Linenbrink-Garcia, 2012 y Reeve, 2012).

A continuación, se sistematizan en la *tabla 1* las posiciones de los autores mencionados y el énfasis que le asignan a cada dimensión del compromiso.

Tabla 1. Posiciones y énfasis asignado a cada dimensión del compromiso. Fuente: elaboración propia.

	<i>Dimensiones o aspectos</i>	<i>Autores</i>	<i>Características diferenciadoras principales</i>	
<i>Handbook of Research on Student Engagement (HRSE) (Christenson, Reschly y Wylie, 2012)</i>	<i>Posiciones principales</i>	Enfatizan aspectos comportamentales	Eccles y Wang (2012) Skinner y Pitzer (2012)	El compromiso como una manifestación conductual. El compromiso emocional y cognitivo se manifiestan mediante formas de participación (comportamiento).
		Enfatizan aspectos comportamentales y emocionales	Ainley (2012)	El compromiso se manifiesta mediante la participación (dimensión comportamental), el sentido de pertenencia y las relaciones que el/la estudiante construye (dimensión emocional).
			Finn y Zimmer (2012)	Estudian el compromiso desde un modelo de participación (dimensión comportamental) - identificación (dimensión emocional).
			Voelkl (2012)	El compromiso está integrado por aspectos comportamentales y afectivos.
		Enfatizan aspectos cognitivos	Cleary y Zimmerman (2012)	Incorporan la noción de compromiso autorregulado.
	<i>Posiciones que aportan nuevas dimensiones</i>		Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012)	Incorporan la dimensión motivacional, distinguiendo 5 dimensiones de compromiso.
			Reeve (2012)	Incorpora la dimensión de compromiso agéntico.
	<i>Posiciones que dan similar importancia a los diferentes aspectos o dimensiones</i>		Reschly y Christenson (2012)	El compromiso es un constructo multidimensional, que involucra aspectos de la emoción, el comportamiento y la cognición del/la estudiante.
			Schunk y Mullen (2012)	El compromiso es entendido como la forma en que cognición, afectos y comportamientos de los/las estudiantes, son dirigidos y sostenidos durante el aprendizaje.

3. Indicadores y facilitadores del compromiso con los aprendizajes

En esta sección haremos una distinción entre indicadores y facilitadores de compromiso. Para ello comenzaremos por diferenciar conceptualmente cada término; luego, en el apartado 3.1. procederemos a describir los indicadores de cada dimensión de compromiso y, por último, en el apartado 3.2. haremos mención a los diversos facilitadores de compromiso, tanto de índole personal como contextual.

Una cuestión que ha sido objeto de análisis en los estudios sobre el compromiso tiene que ver con la diferenciación entre: sucesos o circunstancias que *facilitan* o promueven la asunción del compromiso por parte de los estudiantes, de aquellas que *indican* que el estudiante está comprometido con las actividades de aprendizaje.

Skinner y Pitzer (2012) visibilizaron la importancia de esta diferenciación para los trabajos de investigación empírica, donde la clara delimitación conceptual es crucial en la definición de los datos por recolectar, en su análisis y en su interpretación. Otros autores (Cleary y Zimmerman, 2012; Finn y Zimmer, 2012; Pekrun y Linnenbrink-Garcia; 2012; Reeve, 2012), si bien no abordan en sus estudios la diferenciación conceptual entre ambos términos, distinguen ciertos indicadores de las diversas dimensiones que se consideran rasgos o características del compromiso, de aquellos aspectos que facilitan la asunción del compromiso con los aprendizajes.

Refiriéndose a las diferencias entre indicadores y facilitadores de compromiso, estos autores, en sentido general, sostienen que: “los indicadores son marcadores o partes descriptivas dentro del constructo en estudio, mientras que facilitadores son factores de explicación causal, fuera del constructo, que tienen el potencial para influir sobre él” (Skinner y Pitzer, 2012, p.25-26).

3.1. Indicadores de compromiso con los aprendizajes

Para referir a los indicadores del compromiso con los aprendizajes, Skinner y Pitzer (2012) los agrupan en torno a las diversas dimensiones consideradas en el constructo. Siguiendo el mismo criterio, se sistematizan en la *tabla 2* los aportes de los diversos autores.

Tabla 2. Indicadores de compromiso con los aprendizajes identificados en cada dimensión incluida en el constructo. Fuente: elaboración propia.

<i>Indicadores de compromiso con los aprendizajes</i>					
<i>Énfasis</i>	<i>Autores</i>	<i>Dimensiones del compromiso</i>			
		<i>Comportamental</i>	<i>Emocional</i>	<i>Cognitiva</i>	<i>Nuevas dimensiones</i>
Aspectos comportamentales	Skinner y Pitzer (2012)	Asistir a clases, buscar materiales para trabajar, tomar la iniciativa, participar de manera voluntaria, esforzarse, ser persistente, trabajar con determinación y perseverancia frente a obstáculos o dificultades presentes en las actividades escolares.	Trabajar con entusiasmo e interés. Disfrutar de la concreción de actividades. Experimentar diversión, orgullo y satisfacción en la realización de tareas escolares.	Realizar preguntas para aclarar conceptos, prestar atención, trabajar concentrado/a, establecer objetivos, buscar y seleccionar estrategias, preferir actividades desafiantes, hacer un seguimiento de las actividades, ser cuidadoso/a y minucioso/a en la concreción de tareas académicas.	
Aspectos comportamentales y emocionales	Finn y Zimmer (2012)	<i>Compromiso académico</i> Prestar atención, completar la tarea, prepararse y anticiparse para asistir a clases, participar en las actividades y discusiones del aula.	<i>Compromiso social</i> Respetar las reglas, asistir a clases, actuar de manera disciplinada, llegar a horario y seguir las instrucciones	Manifestar sentimientos de pertenencia escolar.	Realizar preguntas para aclarar conceptos, persistir y realizar tareas más complejas, buscar y leer fuentes de información más allá de las solicitadas por el/la docente,

			del/la docente.		revisar contenidos aprendidos previamente, intercambiar materiales con compañeros/as y profesores/as después de la clase, tomar la iniciativa, implementar estrategias de aprendizaje.	
Aspectos cognitivos	Cleary y Zimmerman (2012)	Participar en clases, realizar las tareas.		Sentirse parte de la escuela.	<i>Compromiso autorregulado</i> Ser autorreflexivo/a sobre las actividades, evaluar la efectividad de las estrategias de aprendizaje implementadas.	
Nuevas dimensiones	Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012)	<i>Conductual</i> Esforzarse y ser persistente.	<i>Cognitivo-conductual</i> Trabajar de manera autorregulada	<i>Socio-conductual</i> Participar en discusiones del aula y en trabajos cooperativos.	Prestar atención en las actividades de aprendizaje y memorizar los contenidos académicos.	<i>Motivacional</i> Establecer metas de logro.
	Reeve (2012)	Prestar atención a la tarea, trabajar con esfuerzo y persistencia.		Manifestar interés, entusiasmo y ausencia de aburrimiento.	Usar estrategias sofisticadas, mediante la búsqueda de comprensión conceptual y la planificación, a través de procesos de autorregulación.	<i>Agencia</i> Brindar aportes y sugerencias, en relación a la temática abordada en clases.

De acuerdo a los aportes de los diversos estudiosos del compromiso estudiantil que fueron recuperados en la *tabla 2*, se puede apreciar que la mayoría de los autores toman como referencia los aportes de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) y conciben al compromiso como un constructo multidimensional compuesto por aspectos

comportamentales, cognitivos y emocionales, reconociendo indicadores de las tres dimensiones que constituyen el constructo. Quienes ponderan una dimensión del compromiso sobre otra (Cleary y Zimmerman, 2012; Finn y Zimmer, 2012) desdoblan dicha dimensión o incorporan terminología específica para la dimensión relevante. Así, Cleary y Zimmerman (2012), enfatizando en la dimensión cognitiva del compromiso, incorporan el término 'compromiso autorregulado', asumiendo que los procesos de autorregulación son sinónimo de indicadores de compromiso cognitivo. En el caso de Finn y Zimmer (2012), los autores desdoblan la dimensión comportamental, remitiendo a indicadores de compromiso académico y social.

Por último, se encuentran los aportes de aquellos autores que amplían el número de dimensiones del constructo (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012 y Reeve, 2012), haciendo mención el primer grupo de autores a ciertos indicadores de compromiso motivacional, socio-conductual y cognitivo-social. Por su parte, Reeve (2012) incorpora indicadores de la dimensión agencia del compromiso.

3.2. Facilitadores del compromiso con los aprendizajes

Diversos autores que participaron en el HRSE (2012) remiten a ciertos aspectos que constituyen una fuente de motivación y facilitan la asunción del compromiso con los aprendizajes. De manera similar a lo señalado anteriormente respecto de las dimensiones que se incluyen en el concepto 'compromiso académico', también hay diferencias en cuanto a los nombres que los autores utilizan para referirse a los factores que se constituyen en fuente de motivación e inciden en el compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes.

La lectura de los diversos aportes permite identificar y distinguir distintas nominaciones implementadas. De esta forma, Eccles y Wang (2012) y Finn y Zimmer (2012) se refieren a ellos bajo el nombre *precursores*; Reeve (2012) hace mención a aspectos que *apoyan* el compromiso, Voelkl (2012) utiliza el término aspectos que *afectan* el compromiso, Schunk y Mullen (2012) los definen como aspectos que *median* en la asunción del compromiso. Por su parte, Ainley (2012) y Cleary y Zimmerman (2012) refieren a aspectos que *influyen* en el compromiso; mientras que Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012) utilizan la frase aspectos que *impactan* en el compromiso. En este escrito remitiremos a dichos aspectos bajo el concepto 'facilitadores del compromiso', distinguiendo entre facilitadores personales y contextuales del compromiso que los estudiantes asumen con sus aprendizajes.

En relación a los *facilitadores personales* que constituyen una fuente de motivación para el compromiso, Cleary y Zimmerman (2012), Schunk y Mullen (2012) y Skinner y Pitzer (2012) mencionan la autoeficacia; Reeve (2012), Skinner y Pitzer (2012) y Voelkl (2012) consideran el sentido de pertenencia; mientras que Ainley (2012), Cleary y Zimmerman (2012), Eccles y Wang (2012), Reschly y Christenson (2012) y Voelkl (2012) aluden a la valoración de las tareas escolares.

Respecto de los *facilitadores contextuales*, se observa que la mayoría de los autores (Eccles y Wang, 2012; Finn y Zimmer, 2012; Reeve, 2012; Reschly y Christenson, 2012; Schunk y Mullen, 2012; Skinner y Pitzer, 2012 y Voelkl, 2012) consideran las interacciones y relaciones entre pares, con profesores y familiares. Ainley (2012), Eccles y Wang (2012), Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012), Schunk y Mullen (2012) y Skinner y Pitzer (2012) mencionan ciertos rasgos y características de las tareas académicas como facilitadores contextuales de compromiso. Cleary y Zimmerman (2012) y Skinner y Pitzer (2012) comparten la noción de remitir al apoyo ofrecido por el docente como un importante facilitador contextual del compromiso con los aprendizajes.

Para sistematizar los aportes de cada autor consultado, se procedió a diferenciar los facilitadores del compromiso, atendiendo a su carácter personal o contextual. Siguiendo dicho criterio se presentan a continuación, en la *tabla 3*, los aportes de cada autor respecto a los facilitadores personales y contextuales del compromiso con los aprendizajes.

Tabla 3. Facilitadores personales y contextuales del compromiso con los aprendizajes.
Fuente: elaboración propia.

<i>Facilitadores del compromiso con los aprendizajes</i>		
<i>Autores</i>	<i>Facilitadores personales</i>	<i>Facilitadores contextuales</i>
Ainley (2012)	➤ Interés y valoración hacia las tareas.	➤ Rasgos de las tareas: ✓ Novedad. ✓ Oportunidades para la exploración. ✓ Desafío. ✓ Diversidad. ✓ Complejidad.
Cleary y Zimmerman (2012)	➤ Creencias sobre sus capacidades de aprendizaje. ➤ Interés que depositan en las tareas escolares.	➤ Rasgos de la función docente: ✓ Involucrar a los/las estudiantes en discusiones sobre sus conocimientos previos y respecto a la tarea por realizar. ✓ Dar a conocer los componentes esenciales de las tareas de aprendizaje. ✓ Brindar sugerencias y comentarios, durante la concreción de tareas.

Eccles y Wang (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expectativas personales de éxito. ➤ Valoración subjetiva de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones de los/las estudiantes con profesores y comunidad escolar, que promueven autonomía en los aprendizajes. ➤ Rasgos de las actividades de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversidad. ✓ Novedad. ✓ Presencia de desafíos.
Finn y Zimmer (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiencias académicas previas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Calidez, asistencia y apoyo al aprendizaje ofrecida por parte del profesor/a. ➤ Promoción de aprendizajes cooperativos y discusiones.
Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Emociones académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apoyo de otros significativos (familiares, compañeros/as y profesores/as). ➤ Rasgos de las actividades de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura y claridad en la instrucción. ✓ Autonomía. ✓ Adecuado nivel de dificultad. ✓ Cooperación con pares. ✓ Devolución, luego de la concreción de la actividad.
Reeve (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Búsqueda de satisfacción de necesidades de autonomía, competencia y relación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación dialéctica y de apoyo a la autonomía, entre el/la docente y el/la estudiante.
Reschly y Christenson (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deseo de aprender y mejorar su rendimiento académico. ➤ Desarrollo (en términos de habilidades, actitudes y comportamientos adquiridos). ➤ Orientación a metas de aprendizaje. ➤ Valoración de los contenidos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expectativas de los/las docentes, familiares y pares acerca del desempeño de los/las estudiantes. ➤ Supervisión de las tareas. ➤ Oferta de recursos materiales. ➤ Clima escolar entre compañeros/as y profesores. ➤ Calidad de la enseñanza, apoyos y oportunidades de participación brindadas por los/las docentes.
Schunk y Mullen (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentido de autoeficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importancia del/la docente, respecto de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecimiento de objetivos claros de trabajo. ✓ Modalidades de evaluaciones. ✓ Procesos de retroalimentación.
Skinner y Pitzer (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepciones de autoeficacia. ➤ Sentido de pertenencia a la escuela. ➤ Percepciones personales respecto a lo que consideran que es valorado en el trabajo áulico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interacciones interpersonales entre el/la estudiante con sus profesores, grupo de pares y familiares. ➤ Rasgos de las tareas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades prácticas. ✓ Proyectos relevantes. ✓ Progresivo nivel de dificultad. ✓ Integración con otros contenidos abordados.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades reales, dignas de esfuerzo, importantes y elocuentes. ➤ Prácticas docentes: apoyo a las experiencias de aprendizaje y a la autonomía del/la estudiante.
Voelkl (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentido de pertenencia. ➤ Valoración de las tareas de aprendizaje. ➤ Experiencias de éxito con los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apoyo docente. ➤ Interacciones con maestros/as y grupo de pares. ➤ Reconocimiento de los logros obtenidos por los/las estudiantes.

En síntesis, a partir del análisis de los aportes de los diversos autores en relación a los indicadores y facilitadores del compromiso, se puede apreciar que ciertos aspectos para algunos autores son considerados facilitadores y otros los abordan como indicadores de compromiso. Lo expresado permite reconocer el carácter integrado y situado que adquieren los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, las dificultades que se presentan en el ámbito de la investigación educativa cuando se intenta avanzar hacia discriminaciones de mayor precisión, en constructos multidimensionales, como es el caso del compromiso con los aprendizajes.

4. Contextos de investigación en los estudios sobre compromiso con los aprendizajes

Los estudios revisados en las secciones anteriores, que nos permiten avanzar en torno de las conceptualizaciones acerca de compromiso, muestran que la mayoría de las investigaciones se habían centrado en contextos formales de aprendizaje. Por ello, decidimos ampliar la revisión para atender más particularmente a los contextos en los que se habían llevado a cabo las investigaciones y, en la medida de lo posible, avanzar también hacia una mejor caracterización del compromiso en otras situaciones, más allá de los contextos escolares.

4.1. Antecedentes en estudios de compromiso con los aprendizajes en contextos formales

En la misma línea que los autores del HRSE (2012) -Ailey, 2012; Cleary y Zimmerman, 2012; Eccles y Wang, 2012; Finn y Zimmer, 2012; Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2012; Reeve, 2012; Reschly y Christenson, 2012; Schunk y Mullen, 2012; Skinner y Pitzer, 2012; Voelkl, 2012-, se advierte que la mayoría de los estudios hallados

en relación al constructo del compromiso con los aprendizajes (Aspeé, González y Cavieres-Fernández, 2018; Colás-Bravo, González-Ramírez y Reyes- de Cózar, 2015; González Fernández, Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2013; Gutiérrez, Sancho, Galiana y Tomás, 2018; Ochoa-Angrino, Montes-González y Rojas-Ospina, 2018; Pineda-Báez, Bermúdez-Aponte, Rubiano-Bello, Pava-García, Suárez-García y Cruz-Becerra, 2014; Rigo, 2013; Rigo, 2017; Rigo y Donolo, 2014; Rigo y Paoloni, 2017) se han realizado en contextos educativos formales. Seguidamente nos referiremos a dichos estudios, distinguiendo las investigaciones realizadas en Educación Primaria, Secundaria y Superior.

4.1.1. Estudios en Educación Primaria

En el presente apartado se describen diversas investigaciones sobre la temática del compromiso estudiantil, que se desarrollaron en Educación Primaria. Todos los trabajos remiten a estudios llevados a cabo en Argentina. En las investigaciones que se presentan a continuación se estudió la relación entre los rasgos de las propuestas educativas y el compromiso de los estudiantes (Rigo, 2013), la relación entre el rendimiento académico, el compromiso auto-percibido por los estudiantes y los rasgos del contexto instructivo (Rigo y Donolo, 2014) y la manera en que las características de la clase contribuyen al desarrollo del compromiso académico (Rigo, 2017). Los revisaremos a continuación.

Con el objetivo de conocer el grado de compromiso que los alumnos/as asumen frente a una propuesta educativa, Rigo (2013) abordó un estudio formulando diseños instructivos basados en tareas académicas diversas, originales, auténticas y contextualizadas. La investigación se desarrolló en el área de Ciencias Sociales y mediante el trabajo con catorce estudiantes de sexto grado de Educación Primaria, de una localidad de la provincia de Córdoba. El estudio se basó en la administración de entrevistas semi-estructuradas antes y después de la experiencia educativa analizada, lo que permitió conocer el grado de participación, interés y la implementación de estrategias de aprendizaje en los estudiantes. A raíz del estudio realizado, Rigo (2013) llegó a la siguiente conclusión: “Los alumnos se perciben con mayor compromiso afectivo, conductual y cognitivo cuando se explicitan los objetivos y criterios de valoración, las tareas se presentan en formato novedoso, diverso, auténtico y en tanto se ofrecen oportunidades para la participación” (p.1). Los resultados del estudio demuestran, por tanto, la importancia que adquirieron los facilitadores contextuales en esta investigación.

Otro trabajo que adquirió relevancia en el estudio del compromiso académico fue el llevado a cabo por Rigo y Donolo, en el año 2014. Con el propósito de describir la

relación entre rendimiento académico, rasgos del contexto instructivo y compromiso observado y auto-percibido, los autores trabajaron con 59 estudiantes de tres divisiones de sexto grado de una localidad cordobesa. El estudio se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales. Para la recolección de datos se realizaron observaciones no participantes, se implementó un cuestionario adaptado de la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale*, de Kong Wong y Lam (2003) y se realizaron preguntas que indagaban respecto a apreciaciones sobre el contexto instructivo. Los resultados del estudio muestran que aquellos entornos áulicos que orientan el trabajo autónomo, la preferencia por desafíos y la evaluación formativa, promueven niveles elevados de compromiso hacia el aprendizaje y alto rendimiento en los/las estudiantes. Entre las conclusiones, los autores resaltan la relación existente entre el contexto de la clase, el compromiso estudiantil y el rendimiento académico.

Rigo (2017) abordó un estudio a partir del cual describió y explicó cómo el diseño de la clase contribuye al desarrollo del compromiso de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales. Trabajó con 83 estudiantes de Sexto Grado de una localidad cordobesa. La recolección de datos se efectuó mediante observaciones no participantes de clases y la administración de cuestionarios en los que se indagó respecto al compromiso cognitivo, afectivo y las características del contexto instructivo. Los resultados obtenidos mostraron que el compromiso de los/las estudiantes y la percepción que estos construyeron en torno al contexto de enseñanza, se relacionaron significativamente con las características de la clase. En este sentido, la autora afirma que aquellos docentes que tienden a configurar las actividades contemplando la retroalimentación, el soporte docente, las oportunidades para aprender, la participación y la evaluación, facilitan la asunción del compromiso en los estudiantes. Asimismo, los alumnos que participaron más activamente en las clases fueron quienes percibieron al contexto académico como desafiante, con oportunidades para tomar decisiones y buscar respuestas alternativas, a la vez que otorgaron sentido de utilidad al contenido enseñado y consideraron la evaluación como instancia para mejorar el proceso de aprendizaje. Se entiende, por tanto, que los facilitadores contextuales adquieren mayor relevancia en este estudio, especialmente los propuestos por Cleary y Zimmerman (2012) y Skinner y Pitzer (2012).

4.1.2. Estudios en Educación Secundaria

En esta sección se recuperan tres investigaciones en las que se abordó el estudio del compromiso estudiantil en Educación Secundaria. Uno de los trabajos se desarrolló en España y apuntó a estudiar la relación entre interés, compromiso y rendimiento académico

(González Fernández, Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2013). Otro estudio, realizado en Colombia, por Ochoa-Angrino, Montes-González y Rojas-Ospina (2018), atendió a ciertos aspectos personales y contextuales que intervienen en la construcción del compromiso académico. Por esta misma fecha, en Angola y República Dominicana, Gutiérrez, Sancho, Galiana y Tomás (2018) se interesaron por estudiar al compromiso como predictor del rendimiento académico. Se describen a continuación las investigaciones mencionadas.

La investigación de González Fernández *et al.* (2013), acerca de las relaciones entre rendimiento académico, interés situacional, compromiso conductual y desapego, involucró a 565 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon: el Cuestionario de Interés Situacional (Linnenbrink-Garcia, Durik, Conley, Barron, Tauer, Karabenick y Harackiewicz, 2010), el Cuestionario de Compromiso Conductual y Desapego versión del alumno (Skinner, Furrer, Marchand, Kinderman, 2008) y, para analizar el rendimiento académico, se solicitaron al profesor tutor las notas finales de los estudiantes en el área de Lengua. Los resultados mostraron que el interés situacional resulta predictor de compromiso, desapego y rendimiento. A su vez, compromiso y desapego son predictivos de rendimiento y mediadores entre el interés situacional y el rendimiento.

El estudio de Ochoa-Angrino *et al.* (2018), respecto de los factores que intervienen en la construcción del compromiso de los estudiantes con los aprendizajes, atendió puntualmente a la relación entre percepciones de habilidad, reto y relevancia de la tarea con el compromiso cognitivo y afectivo. La investigación se desarrolló en una escuela secundaria colombiana, durante las clases de Ciencias. Se trabajó con 88 alumnos, que reportaron sus experiencias durante la concreción de diversas actividades académicas, en relación a percepciones de éxito, bienestar, concentración y disfrute. Los resultados hallados permitieron a los investigadores establecer las siguientes relaciones: (1) las percepciones sobre las habilidades personales y sobre el reto y relevancia de las actividades predicen el compromiso cognitivo y afectivo; (2) las variables género de los estudiantes y características de los cursos, emergieron como moderadoras de las relaciones entre percepciones y compromiso; y, (3) el compromiso cognitivo y el compromiso afectivo predicen el desempeño académico en el área de Ciencias.

Igualmente, en el ámbito de la enseñanza secundaria, un estudio relevante por el número de estudiantes que participaron en la investigación fue el desarrollado por Gutiérrez *et al.* en el año 2018. El propósito de este trabajo era predecir el éxito académico

de los estudiantes, partiendo de la hipótesis de que la percepción de apoyo a la autonomía ofrecida por el profesor influye positivamente en la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes, lo que a su vez aumenta el compromiso escolar y dicho compromiso se relacionaría positivamente con el rendimiento académico. Como instrumentos para la recolección de los datos, los investigadores emplearon: observaciones de clases, registros de las calificaciones que los estudiantes obtuvieron en las asignaturas de matemática y lengua y encuestas auto-administradas. Participaron del estudio 2034 estudiantes de séptimo a duodécimo grado de la provincia de Benguela (Angola) y 2302 estudiantes de Educación Media de Santo Domingo (República Dominicana). Los resultados permitieron reconocer al compromiso escolar como un poderoso mediador entre la satisfacción de necesidades psicológicas (autonomía, competencia y relación) y el éxito académico. El estudio realizado mostró que el apoyo de los/las docentes facilitó en los/las estudiantes procesos de autorregulación y compromiso con los aprendizajes, lo que se reflejó en el rendimiento académico.

4.1.3. Estudios en Educación Superior

Pineda-Báez, Bermúdez-Aponte, Rubiano-Bello, Pava-García, Suárez-García y Cruz-Becerra (2014) desarrollaron en Colombia una investigación en la que abordaron la relación entre compromiso estudiantil y rendimiento académico. Colás-Bravo, González-Ramírez y Reyes-de Cózar (2015) estudiaron en España las características que reúnen las aulas universitarias que generan compromiso académico. Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018) investigaron en Chile ciertos aspectos personales y contextuales que promueven compromiso académico. Es decir, en estas tres investigaciones se estudiaron ciertas características de los estudiantes y de las aulas y la relación de las mismas con el compromiso y el rendimiento académico. Mientras que en Argentina, Rigo y Paoloni (2017) desarrollaron una investigación con el objetivo de promover el compromiso en estudiantes de Educación Superior. Seguidamente se describen con mayor profundidad, los estudios mencionados.

Un estudio significativo por la cantidad de estudiantes que participaron de la investigación, fue el realizado por Pineda-Báez *et al.* (2014). Estos investigadores estudiaron la relación existente entre compromiso estudiantil y desempeño académico. Participaron de la investigación 1906 estudiantes activos de programas presenciales de pregrado de siete universidades colombianas con acreditación institucional de alta calidad, matriculados en el segundo semestre académico del año 2012. Los datos se obtuvieron a partir de la implementación de la versión en español de la encuesta *National*

Survey of Student Engagement (2012), la cual mide el nivel de compromiso estudiantil en cinco dimensiones: reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional. Los hallazgos señalaron que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, entre los índices del compromiso estudiantil y el promedio académico y condujeron a reflexionar sobre la importancia de brindar a los/las estudiantes oportunidades de participación en pasantías, trabajos comunitarios, proyectos institucionales, lo cual promueve un mayor compromiso universitario e involucra al estudiante en experiencias que fomentan su sentido de corresponsabilidad social.

Otro trabajo relevante acerca del compromiso en el nivel universitario, que merece ser mencionado, es el que llevaron a cabo Colás-Bravo *et al.*, en España, en el año 2015. El propósito de este estudio era elaborar y validar una escala que permitiera identificar, desde la perspectiva de los estudiantes, las características de las aulas universitarias que favorecían el compromiso. En la investigación participaron 382 universitarios matriculados en 1º y 2º ciclo, en el curso 2012/2013 en la Universidad de Sevilla. Los resultados obtenidos dieron cuenta que ciertos rasgos de las clases, tales como la interacción con compañeros/as y profesores, la relevancia de las actividades y los desafíos intelectuales, promovieron el compromiso de los/las estudiantes con sus aprendizajes.

La investigación desarrollada en Chile por Aspeé *et al.* (2018), apuntó a identificar el grado y orientación de compromiso estudiantil expresado por los/las estudiantes e indagar las relaciones existentes entre compromiso estudiantil, factores sociodemográficos y académicos. Se trabajó con 412 estudiantes, durante el primer semestre del año 2017. Durante el trabajo de campo los autores administraron un cuestionario estructurado-cerrado. Los resultados del estudio llevaron a reconocer que ciertas instancias de aprendizaje que acontecen fuera de las aulas y que exceden lo estrictamente académico, promueven el compromiso estudiantil. En este sentido, los autores proponen que las instituciones de educación superior consideren propuestas formativas que atiendan a las condiciones de origen de los/las estudiantes y a las cualidades del contexto.

Con un enfoque de investigación diferente de los estudios anteriormente comentados, Rigo y Paoloni (2017) trabajaron en la elaboración e implementación de un diseño instructivo, orientado a promover el compromiso en estudiantes universitarios. Para abordar el estudio, las autoras se basaron en el modelo de Educación Invertida. Participaron de la investigación 15 estudiantes de género femenino, que cursaban

Metodología de la Investigación, Trabajo Final de Licenciatura (TFL) I y TFL II, de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina). Para el estudio se destinaron tres clases, dos presenciales y una invertida. Para evaluar la experiencia las autoras implementaron un cuestionario *ad hoc* integrado por 15 preguntas. Los resultados del estudio permitieron reconocer que la mayoría de las estudiantes ofreció una valoración positiva sobre la inclusión de recursos audiovisuales fuera de la clase, como recurso metodológico que favorece un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje. Respecto a la participación y el interés como indicadores de compromiso conductual y afectivo, los datos muestran que ambas dimensiones se vieron favorecidas al contar de antemano con el material de estudio y disponer del tiempo presencial del aula para realizar el trabajo.

En suma, en cuanto a los estudios sobre compromiso llevados a cabo en ámbitos de educación formal, -independientemente del nivel educativo en el que se abordaron dichas investigaciones-, se advierte que el compromiso se constituye en precursor del rendimiento académico. En los estudios recuperados, los investigadores reconocen indicadores de compromiso de las dimensiones cognitiva, emocional y comportamental. El principal indicador de la dimensión cognitiva remite al uso de estrategias de autorregulación, el indicador emocional refiere al interés por los contenidos y las tareas académicas, mientras que el indicador de la dimensión comportamental es la participación del estudiante en la clase y en las actividades propuestas. Lo expresado se condice con los indicadores de las diversas dimensiones de compromiso propuestos por Cleary y Zimmerman (2012), Finn y Zimmer (2012), Reeve (2012) y Skinner y Pitzer (2012).

Entre los aspectos del contexto que se constituyen en fuente de motivación para el compromiso académico, los autores resaltan ciertos rasgos de las tareas de aprendizaje (novedad, diversidad, significatividad, oportunidades de participación y de trabajo colaborativo) y determinadas características del entorno del aula, vinculadas al apoyo ofrecido por el docente y las instancias de feedback. Se entiende, por tanto, que ciertos aspectos del contexto, principalmente los propuestos por Ainley (2012), Eccles y Wang (2012), vinculados a ciertos rasgos de las actividades de aprendizaje, y los planteados por Cleary y Zimmerman (2012) y Schunk y Mullen (2012), relativos al apoyo docente, se constituyen en facilitadores del compromiso con los aprendizajes.

Puntualmente, en aquellos trabajos realizados en los ámbitos de formación superior, cobran relevancia ciertos aspectos del contexto, no vinculados exclusivamente al ambiente de la clase, tales como: ofrecer recursos audiovisuales para complementar el

trabajo áulico y generar oportunidades de aprendizaje y participación en contextos extra académicos.

4.2. Antecedentes en estudios de compromiso con los aprendizajes en contextos no formales

Tal como anticipamos, la revisión que presentamos hace evidente que los estudios sobre compromiso con los aprendizajes, atendieron casi con exclusividad a contextos educativos formales. Las investigaciones sobre compromiso en contextos no formales a las que se tuvo acceso se realizaron en España y fueron desarrolladas por investigadores provenientes del área de Educación Física que han estudiado la vinculación entre el clima motivacional proporcionado por el contexto y el compromiso con la práctica deportiva. Torregrosa, Cruz, Sousa, Viladrich, Villamarín, Garcia-Mas y Palou (2007) se interesaron por estudiar la relación entre la motivación ofrecida por padres y madres y el compromiso de los futbolistas. Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia (2011) y Borges-Silva, Navarro López, Huéscar y Moreno-Murcia (2017) estudiaron la vinculación entre el clima motivacional proporcionado por el entrenador y el compromiso deportivo; mientras que Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak y Cruz (2011) se abocaron a investigar la relación entre la motivación proporcionada por el entrenador y los compañeros y el compromiso asumido por los deportistas. A continuación, se describen con mayor profundidad cada uno de los estudios mencionados.

Torregrosa *et al.* desarrollaron en España en el año 2007 una investigación en la que se evaluó la relación entre la actitud de padres y madres, con el compromiso de futbolistas en la práctica del deporte. Participaron del estudio 893 jugadores de fútbol adolescentes, entre los 14 y 16 años, pertenecientes a equipos de distintos niveles competitivos. Para la recolección de los datos se emplearon dos cuestionarios: (I) la versión española del *Parental Involvement Sport Questionnaire*, de Lee y Maclean (1997) sobre comportamientos de los directivos y el apoyo, comprensión e implicación activa de padres y madres en la actividad deportiva de los hijos y (II) el *Sport Commitment Questionnaire*, de Scanlan, Russell, Beals y Scanlan (2003) que mide el compromiso de los futbolistas y los factores que lo predicen. Los resultados del estudio mostraron que el apoyo y la comprensión de los padres favorecieron el compromiso deportivo y la diversión de los futbolistas, con lo que se disminuyó la probabilidad del abandono de la práctica deportiva.

En el año 2011, con el objetivo de analizar la predicción del clima motivacional percibido, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca sobre el compromiso en la práctica deportiva, Almagro *et al.* desarrollaron en España una investigación sobre compromiso con el deporte. Participaron del estudio 80 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, que practicaban algún deporte de competición. Para la recolección de los datos se usaron cuatro instrumentos: (I) la versión testada en el contexto español del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte, de Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005); (II) la versión en español de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio, de Sánchez y Núñez (2007); (III) la versión validada al castellano de la Escala de la Motivación Intrínseca, de Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006) y (IV) la versión adaptada y traducida al español de la Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo, de Moreno, Moreno y Cervelló (2007). Los resultados obtenidos mostraron la importancia que adquirió el clima motivacional transmitido por el entrenador como predictor de la motivación y el compromiso deportivo de los jóvenes deportistas. Los investigadores concluyeron que el clima motivacional no sólo predice el compromiso deportivo a través de una relación mediada por las necesidades psicológicas y por la motivación intrínseca, sino que existe una relación directa entre las cualidades de las tareas y el compromiso deportivo.

También en el año 2011, Torregrosa *et al.* realizaron un estudio en España con el objetivo de conocer el efecto del clima motivacional generado tanto por entrenadores como por compañeros, sobre la diversión y el compromiso en las prácticas deportivas. Participaron de la investigación 121 deportistas cadetes, de 15 y 16 años, jugadores de baloncesto, fútbol, balonmano y roller hockey. Para la recolección de datos se utilizaron tres cuestionarios: (I) la segunda versión del Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional, validado en español por Balaguer, Givernau, Duda y Crespo (1997); (II) la versión española del *Peer-Created Motivational Climate Sport Questionnaire*, de Ntoumanis y Vazou (2005) y (III) el Cuestionario de Compromiso Deportivo, validado por Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villamarín y Cruz (2007). Los resultados de la investigación apuntaron a que la percepción de los deportistas de un clima que promueve el aprendizaje de habilidades, el esfuerzo y la cooperación, guarda relación con el disfrute y el compromiso con la práctica del deporte, lo cual motiva a los jóvenes a seguir practicando el deporte y a llevar en el futuro un estilo de vida más activo.

Borges-Silva *et al.* estudiaron en España en el año 2017 la relación entre variables psicosociales con el compromiso futuro de los deportistas hacia la práctica de musculación. El objetivo de los investigadores fue comprobar la predicción del compromiso en practicantes de musculación, atendiendo al uso de diversas estrategias de comunicación por parte del entrenador, así como a la motivación intrínseca y el disfrute de la actividad en el participante. La muestra del estudio estuvo comprendida por 287 practicantes que realizaban entrenamiento de musculación de forma no competitiva en 12 centros deportivos de una gran ciudad española. Para el trabajo de campo se utilizaron diversas escalas: (I) la Escala de Comunicación Verbal y No Verbal, creada por Moreno-Murcia, Huéscar, Peco, Alarcón y Cervelló (2012); (II) la Escala Barreras de Comunicación, de Moreno-Murcia, Huéscar, Peco, Alarcón y Cervelló (2013); (III) el Cuestionario de Regulación de Conducta en el Ejercicio, validado al contexto español por González-Cutre, Sicilia y Fernández (2010); (IV) la *Physical Activity Enjoyment Scale*, validada al contexto español por Moreno, González-Cutre, Martínez, Alonso y López (2008) y (V) la Escala de Compromiso Deportivo Futuro, elaborada por Orlick (2004). Los resultados obtenidos mostraron que la comunicación eficaz predijo positivamente el compromiso deportivo futuro y que tanto la comunicación verbal como, la comunicación no verbal y la evitación de barreras comunicacionales, mostraron relaciones positivas y significativas con la motivación intrínseca de los practicantes de musculación, posibilitando un mayor compromiso con la práctica deportiva. El estudio evidenció la existencia de una relación positiva entre el tipo de comunicación que el docente transmitió y los altos niveles de motivación intrínseca de los practicantes.

En síntesis, en cuanto al estudio del compromiso en contextos de aprendizaje no formales, se advierte que las escasas investigaciones a las que se tuvo acceso remiten al compromiso con la práctica de deportes. En todos los estudios los investigadores reconocen indicadores de compromiso vinculados a las dimensiones emocional, cognitiva y comportamental. De esta manera, los principales indicadores de la dimensión emocional remiten a la diversión y el disfrute por la práctica deportiva, los indicadores de la dimensión comportamental son la práctica deportiva y la adopción de estilos de vida saludables, mientras que el indicador de la dimensión cognitiva refiere al aprendizaje de habilidades deportivas. Entre los aspectos contextuales que se constituyen en fuente de motivación para el compromiso asumido con la práctica deportiva, los investigadores señalan el apoyo del entrenador, de compañeros y de familiares y ciertos rasgos de las

tareas deportivas propuestas, vinculadas al aprendizaje de habilidades a partir del trabajo cooperativo.

En cuanto a las dimensiones del compromiso y sus indicadores, corresponde mencionar que, al igual que Cleary y Zimmerman (2012), Finn y Zimmer (2012) y Skinner y Pitzer (2012), los autores que abordaron el estudio del compromiso en contextos no formales, reconocen como dimensiones constitutivas del constructo aspectos personales de índole cognitiva, emocional y comportamental. En lo concerniente a facilitadores contextuales del compromiso, se advierte que en estudios no formales, al igual que en las investigaciones llevadas a cabo en ámbitos académicos, cobran relevancia ciertos rasgos de las tareas y del apoyo ofrecido por profesores/as, compañeros/as y familiares, descritos principalmente por Pekrun y Linenbrink-Garcia (2012), Reschly y Christenson (2012) y Skinner y Pitzer (2012).

5. Consideraciones finales

A partir de la revisión de estudios teóricos y trabajos empíricos realizada se advierte que conceptualizar al compromiso no es tarea sencilla. Si bien todos los autores consultados lo conciben como un constructo compuesto por múltiples dimensiones, aún no hay un consenso establecido respecto a su número ni del nivel de especificidad que caracteriza a cada una de ellas. Todos aquellos investigadores que se dedicaron al estudio del compromiso con los aprendizajes asignan gran importancia a diversos aspectos personales, de índole emocional, cognitiva y comportamental, reconociendo indicadores de cada una de las dimensiones que constituyen el constructo. La revisión llevada a cabo permite apreciar que ciertos aspectos personales y contextuales se constituyen en facilitadores y promueven en los/las estudiantes, un mayor compromiso con los aprendizajes. Por otra parte, aparece con claridad que la investigación sobre compromiso se ha llevado a cabo mayoritariamente en el marco de contextos formales de aprendizaje. Con menor representación, el estudio del compromiso en contextos no formales encuentra su espacio en el área del deporte, especialmente, en el ámbito de universidades españolas.

En relación con las fortalezas, consideramos que este trabajo realiza contribuciones interesantes en el campo de la Educación, en lo que refiere particularmente al estudio del compromiso. Los aportes proporcionados son tanto teóricos como prácticos. En cuanto a los aportes teóricos, el escrito integra diversas perspectivas para abordar el compromiso

con los aprendizajes y analizar dicho constructo de manera situada, atendiendo a las particularidades de cada contexto de aprendizaje. Por su parte, la identificación e integración de facilitadores del compromiso constituye un importante valor práctico del trabajo, dado que brindan herramientas interesantes para que profesionales involucrados en el ámbito de la educación, diseñen y ofrezcan propuestas capaces de comprometer a los aprendices con sus metas de formación, en diversos contextos.

Dentro de las debilidades del escrito, podemos mencionar que este trabajo se centró en un análisis teórico del compromiso con los aprendizajes y no consideró un análisis de las metodologías de investigación que acompañaron los avances teóricos obtenidos. Para futuros trabajos podría tenerse en cuenta esta línea de análisis, que complementaría de modo interesante la integración teórica lograda en este manuscrito.

Entendiendo al aprendizaje como un proceso continuo que atraviesa por distintos tiempos, espacios y contextos, parece importante avanzar en la construcción de agendas de trabajo que atiendan a las particularidades que adquiere el compromiso con los aprendizajes en contextos no formales e informales. En este sentido, se constituirían en aportes significativos, investigaciones orientadas a estudiar los indicadores de compromiso y los aspectos personales y contextuales que participan en el compromiso, atendiendo a la diversidad de ambientes y de propuestas de aprendizaje existentes que han cobrado relevancia en los últimos años, tales como: formaciones profesionales en ámbitos laborales, capacitaciones y talleres para el trabajo, instancias de aprendizaje virtuales mediadas por el uso de las TIC, entre otros.

En síntesis, reconocemos que los aportes de este estudio y las futuras líneas de investigación que de él pueden derivarse, reúnen el potencial para contribuir a una mejor comprensión de los aspectos implicados en el compromiso, como así también de las particularidades que adquiere el constructo en diversos contextos de aprendizaje.

Bibliografía

- Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 283-302). Springer.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. [10.5232/ricyde2011.02501](https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501)
- Aspeé, J. E., González, J. A. y Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en Educación Superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, (11)4, 95-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L. y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, (6)1, 41-58.
- Borges-Silva, F., Navarro López, F., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2017). El papel de la comunicación, la motivación y el disfrute sobre el compromiso en practicantes de musculación. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.pcmd>
- Cecchini, J. A., González, C., López Prado, J. y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Cleary, T. J. y Zimmerman, B. J. (2012). A Cyclical Self-Regulatory Account of Student Engagement: Theoretical Foundations and Applications. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 237-257). Springer.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y Reyes-de Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 691-703). Bubok.

- Eccles, J. y Wang, M. T. (2012). Part I Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- González Fernández, A., Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2013). Interés situacional en clase de Lengua Española en secundaria: relaciones estructurales con el compromiso, el desapego y el rendimiento. *Universitas Psychologica*, 12(3), 753-765. [10.11144/Javeriana.UPSY12-3. Iscl](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.Iscl)
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L. y Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Kettle, M. (2017) *International Student Engagement in Higher Education. Transforming practices, pedagogies and participation*. Multilingual Matters.
- Kong, Q., Wong N. y Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21. <https://doi.org/10.1007/BF03217366>
- Lee, M. y Maclean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2, 167-177. <https://doi.org/10.1080/1740898970020204>
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A., Conley, A., Barron, K., Tauer, J., Karabenick, S. y Harackiewicz, J. (2010). Measuring situational interest in academic domains.

- Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647-671.
<https://doi.org/10.1177/0013164409355699>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez, C., Alonso, N. y López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.
<https://doi.org/10.1174/021093908784485093>
- Moreno, J. A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
<https://doi.org/10.25009/pys.v17i2.710>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló, E. (2012). Desarrollo y validación de escalas para la medida de la comunicación en Educación Física y relación con la motivación intrínseca. *Universitas Psychologica*, 11(3), 957-967. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.dvem>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología*, 29(1), 257-263. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.161881>
- National Survey of Student Engagement. (2012). *Psychometric portfolio*. Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press.
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.4.432>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 919-930. [10.2466 / pms.102.3.919-930](https://doi.org/10.2466/pms.102.3.919-930)
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J. A. y Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-18.
<http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>
- Orlick, T. (2004). *Entrenamiento mental: cómo vencer en el deporte y en la vida*. Paidotribo.

- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R. y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso Estudiantil y Desempeño Académico en el Contexto Universitario Colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2),1-20. [10.7203/relieve.20.2.4238](https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238)
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology*, 51(3), 319-322. [10.1016/j.jsp.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.002)
- Rigo, D. (2013) Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza, e-Revista Didáctica*, 10, 1–15.
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202161>
- Rigo, D. y Paoloni, P.V. (2017). Primera experiencia de clase invertida. Comprometer desde otro lugar. En J. Ruiz Palmero, J. Sánchez Rodríguez y E. Sánchez Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1-9). UMA Editorial.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Sánchez, J. M. y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el

- Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Scanlan, T. K., Russell, D. G, Beals, K. P. y Scanlan, L. A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK): II. A direct test and expansion of the sport commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 377-401. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.3.377>
- Schunk, D. H. y Mullen, C. A. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 219-235). Springer.
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín F. y Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19(2), 256-262.
- Thompson, G. y Ayers, S. (2015). Measuring Student Engagement in a Flipped Athletic Training Classroom. *Athletic Training Education Journal*, 10(4), 315-322. <https://doi.org/10.4085/1004315>
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., Garcia-Mas, A. y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 227-237.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 193-218). Springer.