



**Compromiso y desvinculación académica. Consideraciones
teóricas mixtas y decisiones metodológicas**
*Academic engagement and disengagement. Mixed theoretical
considerations and methodological decisions*

Daiana Yamila Rigo¹

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

Recepción: 12 de mayo de 2020 / Aceptación: 19 de agosto de 2020 / Publicación: 4 de septiembre 2020

¹Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. E-mail.
daianarigo@hotmail.com

Citación/como citar este artículo: Rigo, D. (2020). Compromiso y desvinculación académica. Consideraciones teóricas mixtas y decisiones metodológicas. *Rehuso*, 5(3), 99 – 112. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2606>



Resumen

El presente trabajo expone una reflexión sobre el compromiso académico desde la hibridación de la Psicología Educativa y la Sociología, entendiendo que las Ciencias Sociales tienen la ineludible tarea de posicionar sus estudios sobre educación en la intersección tradición-modernidad, a partir de la construcción de saberes innovadores para dar respuesta a problemáticas como la desvinculación, la falta de interés y participación en las aulas universitarias. Asimismo, el compromiso como meta-constructo complejo y maleable, conlleva un abordaje metodológico mixto que contemple diseños de investigación en contextos reales, diversas técnicas y fuentes de información para estudiar su despliegue en las aulas universitarias, es decir diseños, técnicas y fuentes que responden a actores y contextos diversos que tejen un entramado de múltiples sentidos atravesado por diversos saberes, disciplinas y estrategias de recolección de datos. En este escenario, se pretende realizar una revisión de los principales aportes de la Psicología Educativa y la Sociología para estudiar el compromiso de estudiantes desde una posición situada en el aula de educación superior, atendiendo a los nuevos lineamientos metodológicos dentro de los estudios de diseño, las metodologías mixtas y los análisis multivariados, que permitan captar la complejidad inherente del tema que ocupa.

Palabras clave: Ciencias Sociales; compromiso; contexto del aula; disciplinas híbridas; educación superior.

Abstract

This work presents a reflection on the academic engagement from the hybridization of Educational Psychology and Sociology, understanding that Social Sciences have the inescapable task of positioning their studies on education in the intersection tradition-modernity, from the construction of knowledge innovative to respond to problems such as disengagement, lack of interest and participation in university classrooms. Likewise, the engagement as a complex and malleable meta-construct entails a mixed methodological approach that includes research designs in real contexts, various techniques and sources of information to study their deployment in university classrooms, that is, designs, techniques and sources that respond to diverse actors and contexts that weave a network of multiple senses crossed by diverse knowledge, disciplines and data collection strategies. In this scenario, it is intended to carry out a review of the main contributions of Educational Psychology and Sociology to study the engagement of students from a position located in the higher education classroom, attending to the new methodological guidelines within design studies, mixed methodologies and multivariate analyzes, which allow us to capture the inherent complexity of the subject it occupies.

Keywords: Social Sciences, engagement, classroom context, hybrid disciplines, higher education.



Introducción

En la universidad el compromiso de los estudiantes demuestra la energía, el propósito y la durabilidad que estos despliegan hacia sus procesos de formación y participación en las instituciones educativas (Christenson, Reschly y Wylie, 2012). Si bien el compromiso es a menudo descrito en términos generales, la investigación ha encontrado que el compromiso es multidimensional, abarcando los componentes cognitivo, conductual, afectivo y agéntico. El cognitivo se refiere al uso de estrategias profundas de aprendizajes y los procesos de autorregulación; el afectivo, se relaciona con el interés de los estudiantes; el conductual refiere la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje y en la universidad. Mientras que la dimensión agéntica, más reciente en su incorporación, alude a aquellos comportamientos que los estudiantes dirigen para modificar el contexto instructivo para implicarse (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Reeve, 2013).

Hofkens y Ruzek (2019) puntualizan que algunas perspectivas consideran que los procesos de vinculación y desvinculación académica son términos opuestos, no obstante, Kahu (2013) lo define como un continuo, en extremos opuestos de una misma escala, donde bajos niveles de compromiso representan los comportamientos asociados a la escasa implicación de los estudiantes con los estudios. Situados en esta última consideración, se entiende que dicho continuo es maleable y se vincula con factores tanto internos al sujeto como externos, lo que justifica una mirada interdisciplinar para su estudio y comprensión.

El contexto educativo y los sujetos que allí interaccionan aparecen como centrales para pensar los extremos, tanto el docente como el estudiante pueden, ya sea desde la configuración del contexto instructivo o la expresión de sus intereses, propósitos y metas educativas moldear la implicación hacia las actividades académicas. Por lo que resulta pertinente atender al estudio del contexto a nivel de teórico y empírico desde posturas mixtas, entre lo educativo y lo social.

Metodología

Para alcanzar al objetivo del presente trabajo, delimitado en reflexionar sobre el compromiso académico como un constructo complejo y modificables desde una perspectiva híbrida entre la Psicología Educativa y la Sociología, de abordaje mixto para su estudio y comprensión, desarrollamos una revisión bibliográfica, contemplando los lineamientos de Kuckartz y Rädiker (2019) referidos a la delimitación de un propósito que guie la búsqueda de la literatura mediante un sistema articulado de conceptos claves. En tal sentido, se realiza una revisión sistemática para identificar, evaluar y sintetizar trabajos y aportes realizados por investigadores, académicos y profesionales de ambos campos disciplinares, con el objetivo de determinar el estado actual del concepto en cuestión y sus implicancias metodológicas.

Desarrollo

Compromiso en contexto

La palabra contexto puede tener diversas acepciones. Si consultamos el diccionario de la Real Academia Española -RAE- encontramos cuatro sentidos, uno que alude al entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra; otro que refiere al entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho; un tercero vinculado a trabazón, composición o contenido de una historia o discurso, y un último asociado a enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretrejen.

Si nos posicionamos desde una perspectiva socio-cultural, Perkins (1996) refiere a la metáfora de la persona entrelazada al contexto para dar cuenta de que los sujetos interrelacionan con una diversidad de objetos culturales (simbólicos, afectivos y sociales) que definen los contextos donde se aprenden y se enseña, lo cual guarda relación con el último significado que ofrece la RAE.

Las investigaciones sobre compromiso lo definen como maleable y, en ese sentido, se considera que los alumnos se involucran en ‘algo’, dadas las características de la actividad o del entorno en el que están implicados, moldeando el cómo se ven comprometidos en esas actividades y ambientes. En resumen, el compromiso (y la desconexión) refiere a la interacción dinámica entre la persona y el contexto, por tanto, es multidimensional y sensible a los cambios en el entorno universitario que facilitan (o no) ese compromiso (Hofkens y Ruzek, 2019). Sobre esta base, en las siguientes líneas se explora el papel del contexto en la investigación educativa-social.

El contexto como maraña que entrelaza a los sujetos, ha sido una variable que, dentro del campo de la Psicología Educativa, entra de la mano de los estudios sociales, sobre todo de la sociología de la educación. Al respecto Rinaudo y Donolo (2011) mencionan lo siguiente:

Como consecuencia de este reconocimiento creció el interés por conocer el modo en que las influencias del contexto interpersonal, institucional, económico y social dan forma a la cognición, la motivación y el desempeño individual. El sujeto de aprendizaje se entiende ahora como un sujeto que trae una historia y que aprende en contextos o situaciones que son siempre particulares (p. 299).

Asimismo, Rinaudo (2007) y Anderson (2005) exponen que la falta de impacto que la investigación tiene en la práctica educativa, situación que obedece a la naturaleza de las investigaciones llevadas a cabo, conducidas en contextos no auténticos. El reclamo estuvo y se mantiene aún el presente, aunque se reconoce que, con algunos altibajos, el impacto efectivo de las investigaciones aplicadas se plasma dentro del campo educativo, poniéndose el acento en la naturaleza situada de los estudios y de los resultados encontrados.

Este reclamo, presente a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, hasta la actualidad, prioriza, por un lado, la importancia de llevar a cabo estudios en contextos reales de educación, como son las aulas, para conocer y profundizar cómo las teorías se comportan *in situ*, seleccionado para ello una metodología, como los estudios de diseño, que nacen con esa finalidad.

Por otro lado, la necesidad de extender los límites del aula, es decir, trazar un camino fecundo que permita reflexionar sobre la educación en una sociedad global donde los saberes se tamizan en lugares y en tiempos más variados que los legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje de contenidos, como respuesta frente a un escenario educativo de estudiantes que se muestran cada vez menos interesados por lo que acontece en sus entornos educativos, en términos de saberes y modos en los que circulan.

En este debate sobre quiénes intervienen y dónde se educa, Pacheco Méndez (2013) reconoce que, tras las actuales transformaciones de la sociedad y los nuevos contextos de transmisión

del conocimiento, las Ciencias Sociales tienen la ineludible tarea de posicionar sus estudios sobre educación en la intersección tradición-modernidad, a partir de la construcción de saberes innovadores sobre la educación, reto que, autores como Dogan y Pahre (1989) pronunciaban en el siglo pasado cuando mencionaban la necesidad de transitar desde la fragmentación hacia la hibridación de las Ciencias Sociales, conformación que supone crear y sostener invenciones en las intersecciones de las disciplinas.

El establecimiento de fronteras y muros entre áreas de saber, más que favorecer lecturas profundas especializadas, generan posiciones territoriales impenetrables que difícilmente puedan, en sus individualidades, realizar un aporte superador, no obstante, del cruce de distintos dominios, podrían emerger resultados innovadores. En este escenario, los autores formulan que la educación como objeto de estudio y producto de un intercambio genuino entre las disciplinas sociales, propicia un conocimiento mucho más articulado y coherente con la transformación de los procesos educativos.

La hibridación es reclamada desde la complejidad que define y caracteriza a la educación y que no podría ser mirada desde una sola disciplina. Al respecto, Frigerio (2018) menciona que no hay una disciplina que pueda cubrir el campo de las instituciones, los sujetos, los saberes y las relaciones de saberes; se necesitan varias perspectivas que dialoguen entre sí para un análisis profundo.

Al respecto, de Souda (2010), plantea la necesaria construcción de una nueva epistemología del Sur fundada en dos principios, la ecología de saberes que implica más de una forma de conocimiento y el diálogo intercultural, que supone un esfuerzo de traducción de las prácticas y sus agentes.

En este debate sobre la necesaria transformación educativa Dogan y Pahre proponen a la sociología como la Ciencia Social más abierta, en tanto se distinguen diversas comisiones de investigación:

(...) dedicadas a la sociología de la educación, el derecho, la ciencia, la religión, la medicina, la moral, el conocimiento, la política, la economía, la familia, el ocio, el deporte, la comunicación, la alienación, la agricultura, las organizaciones, el imperialismo, la salud mental, la emigración, los sexos, la juventud y las artes, así como comisiones sobre sociología rural, sociología urbana, sociología militar, sociología comparada, sociolingüística, psicología social, sociocibernética, ecología social, etc. (1989, p. 499).

Pesar la educación como campo híbrido pueden inducir hacia una novedad conceptual y práctica desde el intercambio de saberes. Martín-Barbero (2003) y Pacheco Méndez (2013), puntualizan que las Ciencias Sociales interesadas en el estudio de la problemática educativa tienen como reto generar instancias de diálogo para proponer soluciones co-construidas, posicionamiento que amerita lecturas desde lo transdisciplinar:

Lo transdisciplinario, desde una mirada educativa, representa una búsqueda que no se restringe a lo disciplinar, sino que concibe al saber y sus relaciones desde la idea de la totalidad como una manera de pensar lo real. Se produce una nueva lectura de los conceptos porque la realidad no es estática, sino que se despliega en su propio movimiento histórico. Es decir, el proceso educativo permite, a través del diálogo de saberes, un pensar transversal que a su vez implica la búsqueda en lo transdisciplinar (Pérez Luna, Moya y Curcu Colón, 2013, p. 16).

En este marco, se entiende que pensar la educación desde los aportes que la sociología, supone la desjeraquización de los conocimientos para que sea posible dar cuenta de las dinámicas y transformaciones sociales, con las posibles integraciones o complementariedades teóricas (Martín-Barbero, 2003). Esta postura se muestra afín a la idea de conceptos polivalentes compartida por Dogan y Pahre (1989) que, aplicados a temas distintos, toman significados situados que permiten lecturas conjuntas, a la vez de alternativas, como espacios de trabajo, investigación y reflexión para establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación de sus contenidos mediante la reconstrucción de la articulación a través de un diálogo de saberes, que permite pensar desde otros ángulos la realidad educativa y de los aprendizajes escolares.

En este sentido, desde la sociología de la educación formulada por Simmel (2008), se encuentran referencias que posibilitan situar el concepto de compromiso y desvinculación en un marco social de transformación de las prácticas educativas que no pierdan trascendencia, relevancia y pertinencia cultural y local, cuando alude a la relevancia de situar los saberes escolares y académicos en la vida cotidiana de los sujetos. Un movimiento que implica superar lo que Martín-Barbero define como proceso de “des-localización/des-temporalización; es decir, cuando los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber” (2003, p.

19). Se trata de la des-ubicación y re-ubicación de la educación en el nuevo y difuso entorno de informaciones, lenguajes y saberes, y descentrado de relación escuela y libro, eje que estructuran aún al sistema educativo (Martín-Barbero, 2002).

En parte, desandar lo pautado y trazar nuevas geografías, implica en principio correrse de los tiempos académicos que, definidos en un cronosistema, consisten en un sistema de ordenamiento del tiempo, como mecanismo de racionalización de la duración escolar; una especie de periodización de las actividades educativas que se llevaban a cabo en las instituciones, que refleja no solo la distribución de las actividades y los días, sino también algunas dimensiones de la planificación y determinadas pautas metodológicas, así como otras cuestiones relacionadas con la disciplina y la organización de la enseñanza (Escolano, 1993; Terrigi, 2010).

Es este tiempo educativo que, bajo un ritualismo académico, fragmenta procesos como la instrucción y la evaluación, introduciendo la discontinuidad en la cronología de aprendizaje; dejando poco lugar a innovaciones que pretendan alterar o cambiar el capital horario de una disciplina, los programas, los métodos y las relaciones de poder entre los docentes y los alumnos (Rigo, 2020).

En este desafío, las formulaciones de Simmel (2008) en un insistente llamando a superar el carácter atómico, mecanizado y monótono del saber, principales enemigos de la atención en la clase, remarca la necesidad de presentar la enseñanza de contenidos como articulada, más que fragmenta y aislada de la vida cotidiana de los estudiantes. Acordamos con la postura de Simmel acerca de la finalidad de la educación que, en consonancia con el desarrollo de la Psicología Educativa, su obra evoca como la clase, los materiales de estudio, los métodos de enseñanza y el docente pueden o no despertar el interés en el alumnado.

Con el propósito explícito de correrse de una pedagogía pasiva, en el sentido de asociar el proceso de aprendizaje con un contenido que es vertido en el alumno, como en un mero recipiente, como procedimiento puramente mecánico, su perspectiva sociológica busca ir de ese saber volcado a un saber con valor funcional.

Asimismo, cuando el contenido y la clase entran en una lógica que descuida la articulación viva, y radica en repeticiones y rutinas que atenúan el interés de los estudiantes, este, como sujeto pasivo de aprendizaje, se aburre y deja de atender; situación que el docente, desde el conocimiento de su clase y estudiantes puede modificar a partir de recursos -medios externos-, como la novedad para promover el interés, la formulación de expectativas y metas para dar continuidad a los aprendizajes y la conciencia de que el mundo siempre ofrece algo nuevo y sorprendente; lo que se logra no con la mera transmisión del contenido, sino al introducir el descubrimiento como forma de aprender.

En este proceder de cómo enseñar, Simmel (2008) fórmula que a la respuesta debe anteceder la pregunta. Se opone al método que guía la lógica del éxito, el cual pretende que el alumno logre reproducir en la cabeza literalmente aquello que se ha deducido o explicado del objeto representado, para luego reconstruirlo sin tener al objeto frente a los ojos. Además, agrega que, cuando forzamos a los niños, y los ponemos en el rol de dar respuestas, éste se desacostumbra, poco a poco, deja de preguntar; práctica que se aleja de la habilidad de externalización de los pensamientos internos, que también rescata Bruner (1997) desde sus postulados socioculturales constructivistas, a tal punto, que entiende que el aprendizaje es un proceso que fluye “no es la meta lo que da su valor el camino, sino que el camino como unidad es valioso” (Simmel, 2008, p. 18) y que la evaluación no debe estar determinada por la cantidad de errores, ni por la valoración del tiempo dentro del cual se exige una respuesta. Ninguno de tales criterios determina por completo lo que sabe el alumno, depende de los tiempos individuales de cada sujeto, y es la observación de forma constante por parte del docente la que muestra la comprensión verdadera que va logrando el estudiante.

Son estas particularidades de la pedagogía simmeliana, las que muestra puntos de acuerdo con el concepto de estar implicados en el juego de aprender:

La illusio es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar. De hecho, la palabra interés, en un primer sentido, significaba precisamente lo que he englobado en esta noción de *illusio*, es decir el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan. *Interesse* significa «formar parte», participar, por lo tanto reconocer que el juego merece ser jugado y que los

envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse; significa reconocer el juego y reconocer los envites. (Bourdieu, 1997, p. 23).

El interés y la *illusio* se activan en cada campo de manera específica. Bourdieu (1997) postula que hay tantos intereses como campos y que es distinto según la posición ocupada, y según la trayectoria seguida para llegar allí. Se distinguen intereses genéricos, ligados a la existencia misma del campo, y específicos, ligados a cada una de las posiciones relativas.

Claramente, la noción de interés se encuentra al otro extremo del desinterés, pero también de la indiferencia, en tanto el sujeto indiferente no ve a qué juegan, le da lo mismo, lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. Estas diferencias radican en las razones que mueven a los sujetos dentro del campo y del juego, como las metas de aprendizaje, por un interés meramente utilitarista de aprobar o, de aprender. Estar implicado y jugar el juego en la escuela, y desde la posición de alumno es estar interesado en participar de las actividades escolares que se presentan como retos y desafíos cognitivos hacia mejores aprendizajes, una *illusio* que se mantiene encendida en tanto y en cuanto el contexto de la clase tenga una definición que habilite un espacio de juego interesante y desafiante, producto de las retroalimentaciones que allí tienen lugar.

La noción de interés se ve atravesada por la de experiencia educativa, que moldea la manera con que los alumnos construyen su práctica, establecen relaciones, estrategias, significados a través de los cuales se constituyen en ellos mismos, estructuran el mundo escolar y le dan sentido (Dubet y Martuccelli, 1998; Foglino, Falconi y López Molina, 2008), por lo tanto, la experiencia y el compromiso quedan definidos no solo por lo que pasa, sino por lo que le pasa a cada sujeto en particular (Larrosa, 2003).

En síntesis y retomando a Vernik (2008) pensar la clase, la enseñanza y el aprendizaje en pos de favorecer la participación, el interés y la comprensión de los contenidos, es formular experiencias educativas que susciten la atención de los alumnos, al interior de un proceso de investigación, que desafíen la pasividad de los estudiantes, articulado a inquietudes que traspasan la paredes del aula, posibilitando soltar las rutinas, las prácticas solidificadas hacia un proceso educativo que despierte la curiosidad por lo nuevo, que no es otra cosa que el compromiso hacia lo académico.

Investigar el compromiso

La complejidad conceptual que involucra al constructo compromiso junto a la riqueza que le otorga su lectura desde las Ciencias Sociales con una mirada fuerte en el contexto, motiva a interrogarse por la manera en cómo lo investigamos. Rinaudo y Donolo (2010) y Benito y Salinas (2016) exponen que, los estudios de diseño, cuya denominación adopta una variedad diversa, encontrándose referencias de tipo, experimentos de diseño, investigación en diseño, investigación de desarrollo, investigación o evaluación formativa, e investigación basada en diseño o diseño educativo, están a la altura de la complejidad metodológica para estudiar el compromiso académico.

Se la comprende como una metodología sistemática, iterativa y flexible, que busca mejorar la práctica educativa mediante el desarrollo, implementación y análisis de un diseño instructivo,

de manera conjunta entre investigadores y docentes, en un ambiente real y sustentado en teorías basadas en contextos. Su finalidad se orienta a mejorar problemáticas complejas de las prácticas pedagógicas. Entre las ventajas Balladares-Burgos (2018) menciona, retomando The Design-Based Research Collective (2003), la posibilidad de explorar alternativas de nuevos entornos del proceso de enseñanza y aprendizaje; desarrollar y redefinir teorías contextualizadas sobre dicho proceso, conocimiento en base al cual se desarrollan, a futuro, innovaciones educativas.

Asimismo, se encuentra ligado a múltiples metodologías de la investigación, lo que aumenta la riqueza, tanto en la recolección, como en el análisis de datos. Una característica distintiva de la metodología basada en diseño es aportar a la mejora educativa desde la teoría y las investigaciones previas, para lograr metas educacionales específicas.

Reinking y Bradley (2004), exponen que no hay única técnica para recolectar y analizar datos dentro de los estudios de diseño, se pueden considerar técnicas incluso técnicas mixtas. Asimismo, Reigeluth y Frick (1999), entienden que los resultados producto de la experiencia implementada no son generalizables a otros contextos educativos, por el contrario, toman valor local y situado.

Entendemos que un abordaje desde metodologías mixtas y diseños híbridos amplían las posibilidades de comprender en mayor profundidad los fenómenos o constructos en estudio, al respecto Sánchez- Gómez, Martín-Cilleros, Costa y Peñalvo (2018), exponen:

(...) extendiendo y afinando las habilidades metodológicas, podemos aumentar el pensamiento conceptual, ver nuevas formas de responder a las preguntas de investigación, e incluso identificar preguntas que no se nos habrían ocurrido de otro modo (Edwards, 2008). En este aspecto los MM -métodos mixtos- pueden desempeñar un papel clave, porque al combinar e integrar métodos cuantitativos y cualitativos, el investigador está motivado para desarrollar un conjunto más amplio de habilidades de investigación (p. 103).

Si nos referimos al modo de obtener datos en los estudios sobre compromiso (o desvinculación) académico de los estudiantes, las técnicas de recolección de datos son variadas. La más usada son quizás los cuestionados de autoreporte, seguido de las valoraciones realizadas por los docentes, entrevistas individuales o por grupos focales, la observación o medidas en tiempo real, son algunas de las rescatadas por Hofkens y Ruzek (2019) sobre la temática en el último handbook sobre compromiso. Los autores destacan que cada una tiene sus limitaciones, y encontramos en esa inquietud la necesidad de hibridar los instrumentos para generar una mejor cartografía de los procesos de vinculación en el aula universitaria.

Lo cierto es, que la idea de combinar la administración de varios instrumentos de recolección de los datos, deviene de la complejidad que toman los problemas de investigación en las Ciencias Sociales, al respecto Donolo y Baquero (2014), exponen:

Las metodologías de la investigación tienen otros referentes que solo el hegemónico diseño experimental en sus formulaciones más clásicas o más permisivas. Los

desarrollos teóricos y las secuencias de los procedimientos cualitativos y la combinación de formas de hacer para estudiar, para enseñar y para aprender, toman vigencia con presencia real para entender sobre las nuevas facetas y temas puntuales del campo educativo (p.20).

Esa diversidad metodología también atiende a la definición de problemas más complejos, por tanto, se define al compromiso como un constructo multidimensional influenciado por una multiplicidad de factores intrínsecos y extrínsecos al sujeto que vuelven imprescindibles estudios donde se tenga como finalidad describir y comprender las variables en interrelación (Rigo y Donolo, 2019).

Ese desafío se une al mayor uso de técnicas multivariada para la lectura de datos provenientes de diversas fuentes, ya no sólo nos referimos a los instrumentos utilizados adoptando enfoques mixtos, sino también a la multiplicidad de unidades de análisis y contextos desde los cuales se puede estudiar un tópico.

Cohen y Gómez (2003) indican que la existencia de relación entre dos acontecimientos no permite suponer que uno de ellos explique el otro; en todo caso, se vinculan, pero no necesariamente esto explica que el suceso dependiente es explicado por el independiente. Tal es así, que los primeros análisis multivariados en Ciencias Sociales, se identifican el estudio del suicidio en Durkheim en

1897, obra que permite ver que la relación entre variables no empieza ni termina entre dos conceptos, sino que necesita tener un examen atento de otros aspectos que pueden estar cuestionando esa relación (Fernández, López y Jontef, 2013).

También se encuentran antecedentes en los estudios sociológicos de Bourdieu, en su obra *La Distinción* de 1979, donde frente al análisis de una pluralidad de actores y parámetros legitimadores, recurrió al Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) que, basado en la crítica a lo que denominó el análisis estándar de variables, revolucionó el uso de los instrumentos estadísticos convencionales mediante la introducción de un recurso metodológico donde la interrelación entre las variables le permitió un nivel avanzado de síntesis teórica y empírica (Algañaraz Soria, 2016).

En síntesis, métodos mixtos y técnicas multivariadas para abordar la complejidad que supone analizar el compromiso y la desvinculación de los estudiantes es una materia pendiente, en una presencia cada más exigente, frente a un contexto que nos interpela mirar mucho más allá de los sujetos, en tanto entrelazados a los entornos educativos donde sus manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y agénticas se moldean.

Conclusiones

En el presente trabajo se discutió acerca de los desafíos de estudiar al compromiso y la desvinculación académica de los estudiantes desde una lectura complementaria de las Ciencias Sociales, hibridando conceptos de la Psicología Educacional y la Sociología. Asimismo, se abordó la necesidad de situar los estudios en contextos reales de enseñanza y aprendizaje, lo que demanda metodologías situadas en contextos reales de enseñanza y aprendizaje, mixtas y

orientadas a análisis multivariados para atender a la definición conceptual multidimensional del constructo en estudio.

A futuro, entendemos que los resultados deberían derivar en investigaciones situadas, bajo el desafío de transformar las prácticas educativas, las aulas, ese micro contexto, donde se entrelazan los sujetos definiendo los entornos que delimitan a su vez el compromiso (o la desvinculación) de los estudiantes frente a sus estudios y futuros roles sociales, planteamientos que se definen entre los objetos formulados por la UNESCO (2017) para la educación 2030, donde enfatiza promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, a partir de “una nueva mirada de la educación, del aprendizaje, de la enseñanza, de las políticas y acciones a realizar, con innovación, integralidad, planificación estratégica y una visión a largo plazo que contextualice las realidades nacionales y locales” (p. 9).

Asimismo, haciéndose eco de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, el documento propone diseñar políticas que resignifiquen los modelos y experiencias escolares y de aprendizaje, a partir de la revisión de los contextos educativos, ampliando los vínculos entre la escuela y la comunidad, imprescindible para generar innovaciones, que tengan impacto más allá de las aulas y fuerte vínculo con la sociedad. El desafío que no deja de ser menor en los avances conceptuales sobre el compromiso (y la desvinculación) académico.

Referencias Bibliográficas

- Algañaraz Soria, V. H. (2016). El Análisis de Correspondencias Múltiples como herramienta metodológica de síntesis teórica y empírica. Su aporte al estudio del locus universitario privado argentino (1955-1983). *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), e003. Recuperado de <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecsv06n01a03>
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call center innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 69-84. Recuperado de <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/18/552>
- Appleton, J., Christenson, S., Kin, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. Recuperado de <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdfsdbger345resWeek1/Krisztina/Ap pelton2006.pdf>
- Balladares-Burgosa, J (2018). La investigación educativa en el profesorado universitario: hacia una investigación basada en el diseño instruccional. *Revista Andina de Educación*, 1, 30-34. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6420/1/05-EN-Balladares.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Cohen, N. y Gómez, G. (2003) Los objetivos, el marco conceptual y la Estrategia teórico-metodológica, triangulando en torno al problema de investigación. En Lago Martínez,

- Gómez Rojas y Mauro (coord.). En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos. Buenos Aires: Proa XXI.
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa.
- RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 44-59. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- De Sousa, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Dogan, M. y Pahre, R. (1989). Campos híbridos en las ciencias sociales: innovaciones en las intersecciones de las disciplinas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO, 12497-512. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084294_spa
- Donolo, D. y Baquero, R. (2014). Prólogos. En Paoloni, P., Rinaudo, C. & González, A. (Comp.), Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo (pp.11- 32). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Dubet F. y Martuccelli D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). Revista Educación, 298, 55-79. Recueprado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18980>
- Fernández, P., López, G. y Jontef, J. (2013). La aplicación de técnicas multivariadas en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2017/08/Cuaderno-N1-Tecnicas-multivariadas.pdf>
- Fogolino, A.M., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. Cuadernos de Educación, VI(6), 227-243. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/755>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potencial of the concept state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059>
- Hofkens, T. y Ruzek, E. (2019). Measuring Student Engagement to Inform Effective Interventions in Schools. En J., Fredricks, A., Reschly y S., y Christenson (Edits.). Handbook of student engagement interventions working with disengaged students (pp.309-324). London: Academic Press.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Cham, Switzerland: Springer.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura económica.
- Martín-Barbero, J. (2002). La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. Globalisme et Pluralisme, Colloque international. Recuperado de <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>

- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias Y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Pacheco Méndez, T. (2013). La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. *Praxis Sociológica*, 17, 107-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776478>
- Pérez Luna, E., Moya, A. y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56): 15-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Perkins, D. (1996). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6584/e72d1a0589ef1670e5c4b1aa984591ab7eac.pdf>
- Reigeluth C. y Frick, T. (1999). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En C. Reigeluth. (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 181-200). Parte II. Madrid: Santillana.
- Reinking D. y Bradley, B. (2004). *Conecting research and practice using formative and design experiments*. En N. Duke y M. Mallette (Ed.), *Literacy research methodologies* (pp 149-169). New York: The Guilford Press.
- Rigo, D y Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7, e316-316. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000400002&script=sci_arttext
- Rigo, D. (2020). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Alicante: Colección Mundo Digital de Revista Mediterránea de Comunicación. Recuperado de <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/cmd13-compromiso-y-educacion-redefinicion-del-aula>
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2011). Sobre los asuntos de la psicología educacional. En C. Rinaudo y D. Donolo. (Edits). *Perspectivas sobre la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios* (pp. 295-303). Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (2007) *Investigacion educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores*. En Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2007). *Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: La Colmena.
- Sánchez-Gómez, M., Martín-Cilleros, M., Costa, A. y Peñalvo, F. (2018). Posicionamiento de la investigación en Ciencias Sociales. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 28, 102-113. Recuperado de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952018000300009

Simmel, G. (2008). Pedagogía Escolar. España: Editorial Gedisa.

Terrigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

UNESCO (2017). E2030: Educación y habilidades para el siglo 21 Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Declaración de Buenos Aires. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286>

Vernik, E. (2008). Posfacio: Simmel como pedagogo. La educación como vida. En: Simmel, G. Pedagogía Escolar (195-213). España: Editorial Gedisa.

Contribución de los autores:

Autor	Contribución
Daiana Yamila Rigo	Concepción y diseño, redacción del artículo y revisión del documento.