



CLIMA DE APRENDIZAJE Y COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA

Anela Hizelda Navarro-Huaranga*
anelita319@hotmail.com
orcid.org/0000-0001-8627-2151

Víctor Raúl Vivar-Díaz**
abogado.vivard@hotmail.com
orcid.org/0000-0003-0791-0413

Nancy Beatriz Arauco-Mendoza***
nanaraucomendoza@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3368-9468

Doris Cristobal-Terrones****
Doriscristoval1@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0745-8044

Universidad César Vallejo, Perú

Recibido: 10/01/2022

Aprobado: 22/03/2022

RESUMEN

El objetivo general de investigación fue determinar la relación entre el clima de aprendizaje y el compromiso académico en estudiantes de Educación Superior de una institución privada de Lima Metropolitana. El diseño de investigación fue no experimental descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por 1.925 estudiantes de las carreras de Arquitectura y Psicología. La muestra, de 260 universitarios con edades de 16 a 28 años, de ambos sexos, fue no probabilística, calculada por medio de la fórmula de determinación para muestras finitas. Se utilizaron como instrumentos el cuestionario de Clima de aprendizaje, integrado por 15 ítems y para la variable compromiso académico de los universitarios, el cuestionario Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S), conformado por nueve ítems. Los resultados indican una relación significativa y alta, entre el compromiso académico y el clima de aprendizaje ($p < 0.001$). Se concluye que un buen clima de aprendizaje garantizará un mayor compromiso académico.

Palabras clave: clima motivacional, clima interactivo, enfoque no tradicional, compromiso académico.

* **Anela Hizelda Navarro-Huaranga.** Diplomado en Docencia Universitaria. Diplomado en Método y Técnicas de Investigación. Licenciada en Educación, especialidad Lengua y Literatura. Maestra en Psicopedagogía. **Universidad de adscripción:** Universidad César Vallejo, Perú.

** **Víctor Raúl Vivar- Díaz.** Doctorado en Derecho. Magíster en Investigación y Docencia Universitaria. **Universidad de adscripción:** Universidad César Vallejo, Perú.

*** **Nancy Beatriz Arauco-Mendoza.** Magíster en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa. Licenciada en Educación Primaria. **Universidad de adscripción:** Universidad César Vallejo, Perú.

**** **Doris Cristobal-Terrones.** Magíster en Informática Aplicada a la Educación. Especialista de Educación Secundaria. Licenciada en Matemática-Informática. **Universidad de adscripción:** Universidad César Vallejo, Perú

**LEARNING CLIMATE AND ACADEMIC COMMITMENT IN UNIVERSITY STUDENTS IN LIMA
METROPOLITANA**

ABSTRACT

The general objective of the research was to determine the relationship between the learning climate and academic commitment in Higher Education students from a private institution in Lima Metropolitana. The research design was non-experimental descriptive-correlational. The population was made up of 1,925 students of the Architecture and Psychology careers. The sample, of 260 university students aged 16 to 28, of both sexes, was non-probabilistic, calculated using the determination formula for finite samples. The Learning Climate questionnaire, made up of 15 items, and the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) questionnaire, made up of nine items, were used as instruments. The results indicate a significant and high relationship between academic engagement and learning climate ($p < 0.001$). It is concluded that a good learning climate will guarantee a greater academic commitment.

Key words: motivational climate, interactive climate, non-traditional approach, academic commitment.

Introducción

El término clima asociado al aprendizaje, constituye una metáfora derivada del conjunto de condiciones atmosféricas prevalecientes, que caracterizan un determinado espacio geográfico y lo hacen más o menos adecuado y satisfactorio para el establecimiento permanente de grupos de seres humanos, así como para el desarrollo normal de sus actividades. De esta manera, llegar a considerar un “buen clima” implica disfrutar de condiciones sobresalientes para realizar las acciones pedagógicas que conduzcan al éxito.

Numerosas investigaciones y estudios realizados en el campo de la Psicología y la Didáctica Aplicada (Allodi, 2007; Allodi, 2010; Freiberg, 1999; Freiberg, Connel y Lorenz, 2001; González-Maura et al., 2019) confirman la importante acción que, en todos los niveles educativos, ejerce el clima del ambiente escolar sobre el aprendizaje, así como su influencia en la sensación general de comodidad y de satisfacción reinante en las aulas de clases. El clima en el entorno educativo está influenciado principalmente por los modelos relacionales y de comportamiento del docente, quien es para los alumnos una especie de guía, un modelo y un punto de referencia de gran importancia, con quien el estudiante pasa la mayor parte de sus años de infancia y juventud, y quien, con sus expresiones verbales y no verbales, transmite sus expectativas, estados de ánimo y conciencia a los jóvenes estudiantes (Freiberg, 1999).

El clima de aprendizaje en el que se desenvuelve un ambiente educativo con un grupo real, constituye un importante sistema de comparación y crecimiento para el estudiante quien, a menudo sin controlarlo del todo, se encuentra inserto en un conjunto no espontáneo e institucionalizado. A lo interno de este ambiente transcurre la mayor

parte del tiempo, muchos días al año, viviendo experiencias compartidas y dinámicas relacionales complejas.

Dentro de este grupo existe una relación precisa con el docente, que se desarrolla en líneas estructuradas y se caracteriza por la composición estable del grupo y por objetivos compartidos y bien definidos. El sistema de clase es un ámbito en el que los aspectos relacionales, precisamente por ser potencialmente críticos, deben ser adecuadamente gestionados, ya que la relación es un elemento fundamental que puede favorecer o bloquear las actividades de la enseñanza y del aprendizaje, así como restringir los propósitos comunes que se deseen alcanzar (Moreno, 2009).

Los educadores que tienen a su cargo la gestión del sistema en el que se desarrollan las actividades docentes deben, necesariamente comprometerse con el reconocimiento de las relaciones y necesidades de las prácticas educativas. La ausencia de este compromiso fundamental puede conducir a la integración problemática, desvalorizando la actividad formativa. Las iniciativas de los profesores influyen constantemente en las relaciones que surgen en el grupo de aula (Allodi, 2010); con ello, pueden variar las estrategias, los acercamientos intersubjetivos entre los cursos disciplinares y los actores educativos, las secuencias didácticas y los factores de crecimiento institucional.

El clima dentro del sistema de clases en el cual se produce el aprendizaje puede definirse como la percepción global que los alumnos (u otros de los actores) tienen de su integración en el grupo, conformado por sus condiscípulos y por los educadores, y que llega a ser tal que influye en su motivación y en su compromiso y que, evidentemente, se manifiesta en el conjunto de actitudes, relaciones y conductas que se establecen.

El clima de aprendizaje, entendido metafóricamente, es una red de relaciones afectivas, tales como las motivaciones para permanecer juntos, la colaboración a causa de objetivos comunes, las normas de conducta, el aprecio mutuo y las formas de funcionamiento, que involucran el desempeño de las autoridades administrativas. El clima en el aula está determinado principalmente por la calidad de la interacción que se crea entre alumnos y profesores, sí como por las variables relacionadas con el medio físico y social que, en definitiva, constituyen el contexto. El mayor peso es el atribuible al profesor, que puede influir en el grupo con su personalidad, su estilo de enseñanza, a la vez que su capacidad y eficacia pedagógica y didáctica (Allodi, 2010; Ríos et al, 2010).

Pero el clima de aprendizaje también está influenciado por un amplio espectro de variables relacionadas con el contexto, que están constituidas tanto por elementos concretos, concernientes a los espacios docentes, recursos didácticos y factores atinentes

a la calidad ambiental. Además, se vinculan elementos intangibles, tales como la realidad organizativa de la institución docente, la calidad de las relaciones en la comunidad educativa, el sentido del orden y la disciplina que emerge de las secciones de clases y la seguridad percibida en el aula, entre otros (Perrenaud, 2009).

Al docente y a sus competencias se les atribuye un papel preponderante en la construcción de la relación interactiva y, en consecuencia, en la creación de un clima positivo en el aula, es decir, un ámbito favorable para el aprendizaje. De hecho, la calidad del clima en el aula refleja las características de la relación entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos. Es más probable que se desarrolle un clima de aprendizaje positivo cuando los docentes actúan como facilitadores, utilizando estrategias de enseñanza centradas en la persona, mostrando actitudes de líderes positivos y democráticos, como lo sugiere la pedagogía humanista (Moreno, 2011; Quintana Cabanas, 2009; Rodríguez, 2013).

Los docentes deben estimular a los alumnos para que aporten en su aprendizaje una visión holística de su bienestar físico, intelectual y emocional, utilizando estrategias didácticas que desarrollen en los estudiantes la percepción real de ser protagonistas del proceso de aprendizaje. Los profesores y los estudiantes deben reunirse para discutir libremente varios temas, desde la cooperación y la competencia, los sentimientos y los estados de ánimo, hasta las formas más convenientes de abordaje de los contenidos programáticos. El docente como facilitador y líder favorece el clima de aprendizaje y contribuye a la percepción de que su juicio sea considerado significativo y no autoritario.

Actualmente, otro importante aspecto relacionado con el clima de aula se refiere al aprendizaje colaborativo facilitado por las tecnologías digitales, tanto en forma síncrona como asíncrona, las cuales facilitan el intercambio e interacción entre pares, así como el intercambio de roles dentro del grupo. La colaboración permite un aprendizaje más fructífero en comparación con el que puede lograrse individualmente y promueve nexos entre los estudiantes y de estos con sus docentes. Los factores que agilizan el aprendizaje en grupos colaborativos parten de la creación de un clima emocional e intelectual que lleva al aprendizaje y a la activación de los procesos cognitivos, los cuales incluyen verbalización, reestructuración cognitiva y resolución de conflictos. De este modo las tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza contribuyen notablemente a mejorar el clima de aprendizaje colaborativo y a optimizar los logros del proceso educativo (Caldeiro, 2014; Mercader, 2019).

En síntesis, el clima del aula afecta el bienestar escolar y la calidad del aprendizaje y la enseñanza al tiempo que posibilita la apertura para establecer las

distancias y acercamientos entre los individuos con sus diferentes culturas. El clima de aprendizaje está determinado por la calidad de la retroalimentación de las relaciones entre educadores y alumnos y esta circularidad continua e ininterrumpida, debería ser el objetivo principal para crear y mantener un bienestar compartido por todos los actores del sistema educativo

El aprendizaje más allá de ser un proceso cognitivo, es un proceso en el que se involucran factores emocionales y sociales, estos demuestran de qué manera los estudiantes se relacionan con sus pares y con sus docentes, así como la forma en la que los alumnos experimentan el apoyo de sus maestros (Becker y Luthar, 2002). En este sentido, el ambiente de aprendizaje abarca componentes sociales, psicológicos y materiales en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje; comprende también la calidad de interacción entre los involucrados, así como las percepciones informales o formales acerca del ambiente de enseñanza (Roff et al., 2005; Lombarts et al., 2014). El aula de clases en la que el docente fomenta la participación, supone un aula con un clima altamente interactivo, esto permite a los estudiantes guiarse en el aprendizaje, por sí mismos, de manera independiente, crítica y autónoma (Ramnanan y Pound, 2017; Persky y McLaughlin, 2017).

Los factores como el compromiso con el aprendizaje, la apertura, la transferencia de conocimientos y la perspectiva del sistema, favorecen la generación de un clima de aprendizaje adecuado (Céspedes, Jerez y Valle, 2005). Es así como las instituciones educativas deben promover espacios que permitan el intercambio de ideas, estimulen el conocimiento y brinden oportunidades de desarrollo (Nikolova, Ruyseveldt, Witte y Dam, 2014). Estudios diversos demostraron que el clima de aprendizaje es un valioso precursor de actitudes e intenciones positivas, ya que favorece el proceso de rendimiento y aprehensión, por cuanto los involucrados desarrollan sus habilidades y adquieren conocimientos, propiciando así buenos resultados (Sung y Choi, 2014).

En América Latina, la Educación Superior se ha incrementado notablemente (Bellei, 2013); esto representa un evidente avance en las oportunidades de formación para los jóvenes de Latinoamérica (Pineda et al., 2014). Sin embargo, si bien este contexto es alentador, no significa que los procesos formativos concluyan satisfactoriamente, ya que aún persisten problemas relacionados con la permanencia de los estudiantes, lo que se manifiesta en un alto índice de deserción (Guzmán et al., 2009).

Las investigaciones sobre el abandono temprano en las diferentes carreras de grado, ha analizado el fenómeno en su conjunto desde una perspectiva multidisciplinar,

por lo que ha puesto en observación el amplio abanico de sus posibles causas (Lorente Rodríguez, 2019). Los resultados que surgieron del abordaje sociológico del tema indicaron que una serie de elementos relacionados con los rasgos sociodemográficos y el estatus personal-familiar del estudiante constituyen aspectos de evidente importancia con respecto al resultado del primer año en las carreras. El fenómeno del abandono temprano está determinado principalmente por estudiantes de origen social modesto, que suelen vivir y formarse en contextos culturalmente poco dotados y escasamente estimulantes. Sin embargo, los métodos y el tipo de enfoque con el que se lleva a cabo el acercamiento y el ingreso al sistema de educación superior también son factores que juegan un papel importante, sobre todo en la fase inicial de la carrera.

Los resultados que se derivan del análisis de las variables de carácter educativo, han puesto de manifiesto la importancia de algunas carencias sociales ante la presencia de competencias de entrada inadecuadas, en relación con las habilidades esperadas en las facultades de las universidades (Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2021). Por añadidura, la adaptación al nuevo contexto académico universitario, que requiere experiencias flexibles de estudio e investigación, representa un proceso largo y difícil para muchos estudiantes, sobre el que la acción de apoyo implementada por las estructuras docentes no parece incidir de manera efectiva. El procesamiento de las informaciones y testimonios revela deficiencias importantes sobre la acogida de las instituciones a estos nuevos estudiantes universitarios; a la par, la motivación para continuar estudiando se ve disminuida al medir en algunos estudios (Acevedo, 2021) las variables relacionadas con el uso de recursos universitarios y las diferencias motivacionales precipitan la determinación del abandono temprano.

Desde un punto de vista psicológico, la variable predictiva más efectiva ha sido precisamente la autoeficacia percibida en la regulación de la continuidad en los estudios universitarios. Los datos recogidos por los investigadores también destacaron la importancia de los mecanismos de elección de la carrera, tales como la adecuación y correspondencia con las aptitudes personales, todo lo cual perfila una problemática bastante compleja, que requiere aún de investigaciones amplias y con enfoques multivariados (García y Adrogué, 2015; Osorio et al, 2012).

Igualmente, es necesario señalar que, a los factores antes comentados, actualmente hay que sumar las condiciones derivadas de la pandemia debida al Covid 19, las cuales han incidido en desmejoras del clima de aula por situaciones de ansiedad y temor (Fernández-Castillo, 2021) y, en general, en un mayor abandono de los estudios universitarios (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021). Las deserciones y suspensiones han sido numerosas, aunque la tecnología digital ha contribuido a mitigar el impacto de la crisis sanitaria sobre los ambientes de aprendizaje y el clima de aula (Zis et al., 2021).

Específicamente con relación al compromiso estudiantil, se han efectuado numerosas investigaciones, desarrolladas en varios países (Appleton et al., 2008; Fonseca y García, 2016; Trigueros et al., 2020; Zamir y Avraham, 2019). Estos trabajos se iniciaron con la finalidad de comprender la relación que tiene el compromiso estudiantil con la permanencia de los educandos en sus instituciones. Asimismo, estas investigaciones sirven para realizar un análisis de las mejoras progresivas en la Educación Superior; los estudios sobre el compromiso estudiantil adquieren pertinencia en esta región, sobre todo por la necesidad de continuar con investigaciones en el área (Pineda-Báez et al. 2014)

Al respecto, para Kuh y Hu (2001) y Kuh (2009), el compromiso estudiantil en la educación superior se define como la calidad de esfuerzo y el tiempo que los educandos dirigen a sus actividades de educación y que contribuyen de manera directa con sus objetivos académicos. Asimismo, el compromiso estudiantil involucra el tiempo y esfuerzo que dedican las instituciones educativas en motivar a sus estudiantes para que participen en estas actividades. Estudios como el de Torregrosa et al. (2008), revelan que existe una relación directa entre el compromiso académico y el clima de aprendizaje, además de que dichos factores influyen en el propio rendimiento. Debido a esto, es esencial que el estudiante tenga un fuerte compromiso académico a fin de que alcance un buen rendimiento en sus labores universitarias. Appleton, Cristenson, Kin y Reschly (2006) refieren que esto implica la emoción y energía con la que los alumnos llevan a cabo sus clases y la intensidad con la que participan en sus actividades de aprendizaje.

Con base en lo antes expuesto, en este trabajo se formuló como problema general de investigación ¿Cuál es la relación entre el clima de aprendizaje y el compromiso académico en estudiantes de educación superior de una institución privada de Lima Metropolitana? Asimismo, se plantearon como objetivos específicos de la investigación ¿Cuál es la diferencia según el género y carrera en la percepción del clima de aprendizaje entre los estudiantes de una institución educativa superior? ¿Cuál es la diferencia según el género y carrera en el desarrollo del compromiso académico de los estudiantes de una institución educativa superior?

Método

El estudio fue de tipo básico, ya que tuvo la finalidad de aumentar los conocimientos y teorías acerca de estos temas (Maldonado, 2018); no se realizó una manipulación deliberada de las variables por lo que el estudio fue no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El diseño de investigación fue no experimental

descriptivo-correlacional, ya que se describieron las variables y se determinó el grado de relación entre las variables de estudio. Es de tipo descriptivo comparativo, ya que cada una de las variables de estudio fue comparada según la carrera y género de los estudiantes (Bernal, 2016).

La población estuvo conformada por 1.925 estudiantes de las carreras de Arquitectura y Psicología de una universidad de Lima Metropolitana; la muestra fue no probabilística, calculada por medio de la fórmula de determinación para muestras finitas, lo cual determinó una muestra de estudio de ambos sexos, de 260 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre 16 y 28 años.

Se utilizó como primer instrumento el cuestionario de Clima de aprendizaje, el cual fue adaptado por Matos (2009). Este cuestionario está conformado por 15 ítems, con base en la escala de Likert del 1 al 7, en donde 1 significaba totalmente en desacuerdo; el 4 se refería a una apreciación neutral y el 7 representaba una posición totalmente de acuerdo. Con este instrumento (tabla 1) se evaluó la percepción de los estudiantes acerca del grado en el que los docentes promueven su autonomía. El instrumento consideró cuatro dimensiones: comunicación, interés, respeto y relaciones interpersonales. Asimismo, se explicó a los sujetos en la descripción del instrumento que las proposiciones se referían a la apreciación que cada uno tenía en relación con los profesores de las asignaturas y sus diferentes estilos para tratar con los estudiantes. Se solicitaba total honestidad y se ofreció una serie de afirmaciones para decidir al respecto.

Tabla 1
Escala de clima de aprendizaje

1.	Siento que mis profesores me dan opciones y posibilidades de hacer elecciones.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Siento que mis profesores me comprenden.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Durante la clase, tengo la posibilidad de “abrirme” (ser sincero) con mis profesores.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Mis profesores tienen confianza en mi habilidad y en que haré las cosas bien en esta clase.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Siento que mis profesores me aceptan.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Mis profesores se aseguran de que yo realmente haya entendido los objetivos del curso y lo que necesito hacer (en este curso).	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mis profesores me alientan a hacer preguntas.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Siento mucha confianza en mis profesores.	1	2	3	4	5	6	7

9. Mis profesores responden a todas mis preguntas cuidadosamente.	1	2	3	4	5	6	7
10. Mis profesores escuchan cómo yo quisiera hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
11. Mis profesores manejan las emociones de las personas muy bien.	1	2	3	4	5	6	7
12. Siento que a mis profesores les importo como persona.	1	2	3	4	5	6	7
13. Me siento incómodo por causa de la forma en que mis profesores me hablan.	1	2	3	4	5	6	7
14. Mis profesores tratan de entender cómo veo las cosas antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me siento capaz de compartir mis emociones con mis profesores.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: adaptado de Matos (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación

Para la variable compromiso académico de los universitarios, se utilizó el Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S), el cual fue validado en la investigación de Schaufeli, et al., (2002). Este cuestionario consta de nueve ítems (tabla 2) en los que el estudiante debe responder de acuerdo a la frecuencia de ocurrencia a siete alternativas presentadas en escala de Likert. Este cuestionario, adaptado por Parra y Pérez (2010), se aplicó en el trabajo de esos investigadores a una muestra de alumnos universitarios de ambos sexos, provenientes de dos universidades (una privada y otra pública). Para la determinación empírica de los factores, en la presente investigación, se consideraron dos criterios: el contraste de caída o el test de sedimentación y el criterio de Kaiser Guttman, en consecuencia, se identificaron el factor predisposición a estudiar, reflejado en los ítems 2,1,5,6,9 y el factor satisfacción con los estudios, incluido en los ítems 8, 3 ,4 y 7. Los datos fueron codificados tomando en cuenta las escalas de cada variable. Posteriormente se clasificaron los resultados y se elaboró una base de datos para la posterior aplicación de los estadísticos, para lo cual se utilizó el programa SPSS en su versión 22.

Se presentaron siete alternativas para marcar a partir de las afirmaciones que se formularon: 1: Ninguna vez / 2: Pocas veces en el semestre/ 3: Una vez al mes o menos/ 4: Pocas veces al mes/ 5: Una vez por semana/ 6: Pocas veces por semana/ 7: Todos los días

Tabla 2
Cuestionario de compromiso académico

1 Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	1	2	3	4	5	6	7
2 Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o voy a clases.	1	2	3	4	5	6	7
3 Estoy entusiasmado(a) con mi carrera.	1	2	3	4	5	6	7
4 Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
5 Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o de estudiar.	1	2	3	4	5	6	7
6 Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7 Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera.	1	2	3	4	5	6	7
8 Estoy inmerso(a) en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
9 Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	1	2	3	4	5	6	7

Fuente: Adaptado de Parra y Pérez. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico UWES-S

Resultados

Para determinar si los puntajes de las variables presentan una distribución normal, se efectuó una prueba de normalidad. Los resultados indicados en la tabla 3 muestran que los puntajes no están aproximados a la distribución normal ($p < .01$ y $p < .001$), en consecuencia, las variables de estudio se analizaron mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Tabla 3
Prueba de normalidad

Variables	K-S	P
Predisposición para estudiar	.078 **	.001
Satisfacción con el estudio	.121 ***	.000
Compromiso académico	.086 ***	.000
Clima de aprendizaje	.068 **	.006

** Muy significativo ($p < .01$)
*** Altamente significativo ($p < .001$)

Prueba de normalidad para las variables de estudio

Para la determinación de la correlación de las variables, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman; según lo mostrado en la tabla 4 hay una relación significativa y alta entre el clima de aprendizaje y la predisposición para estudiar, por lo que, si existe un buen clima de aprendizaje, la predisposición para el estudio será mayor. Respecto a la dimensión satisfacción con el estudio, en la tabla 2 se observa una relación altamente significativa con el clima de aprendizaje ($p < 0.001$). Por último, se presenta una relación significativa y alta entre el compromiso académico y el clima de aprendizaje ($p < 0.001$), lo cual indica que un buen clima de aprendizaje garantizará un mayor compromiso académico.

Tabla 4
Correlación de clima de aprendizaje y compromiso académico

Variables	Clima de aprendizaje “r”	P
Predisposición para estudiar	0.444 ***	0.000
Satisfacción con el estudio	0.267 ***	0.000
Compromiso académico	0.403 ***	0.000

*** Altamente significativo ($p < .001$)

Análisis de la variable clima de aprendizaje

La muestra arrojó (tabla 5) una media de 74.89, encontrándose ligeramente debajo del percentil 50. Asimismo, respecto a la variación la dispersión de las puntuaciones es aceptable, indicador de que los puntajes de la muestra son homogéneos.

Tabla 5
Clima de aprendizaje para la muestra total

Variable	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Clima de aprendizaje	74.89	13.05	17.43

Respecto al clima de aprendizaje según género (tabla 6), el promedio es mayor en hombres que en mujeres; mientras que la dispersión para ambos sexos es aceptable, por lo que los datos son homogéneos en ambos casos, pero más en el grupo masculino.

Tabla 6
Clima de aprendizaje según género

Género	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Femenino	74.69	13.11	17.55
Masculino	75.18	13.01	17.31

Según los resultados de la prueba de normalidad (tabla 7), la puntuación para las mujeres tiene una distribución normal ($p > .05$); mientras que para los varones la distribución no es normal, por lo cual se aplicó la prueba de U^{''} de Mann-Whitney.

Tabla 7
Prueba de normalidad para clima de aprendizaje según género

Género	K-S	P
Femenino	0.067 ns	0.079
Masculino	0.094 *	0.024

No significativo ($p > 05$)

Significativo ($p < .05$)

Respecto a la percepción del clima de aprendizaje entre varones y mujeres (Tabla 8), no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 8
Resultados de la Prueba “U” de Mann – Whitney para clima de aprendizaje según género

U	Z	P
7851	- 0,44 n.s.	0.666

No significativo ($p > 05$)

Respecto al clima de aprendizaje de acuerdo con la carrera, en la tabla 9, se observa que los estudiantes de Arquitectura tienen una percepción más baja del clima de aprendizaje que los estudiantes de Psicología. Se aprecia también que las dispersiones de ambas carreras son aceptables, ya que las medias son representativas y los datos en ambos casos son homogéneos.

Tabla 9
Clima de aprendizaje según carrera

Carrera	Media	Desviación estándar	Coficiente de variación
Psicología	76.34	12.03	15.76
Arquitectura	73.44	13.89	18.91

Los resultados de la prueba de normalidad para el clima de aprendizaje según la carrera, muestran un resultado de distribución normal para Psicología, mientras que para la carrera de Arquitectura, los datos no presentan una distribución normal, por lo que se aplicó la prueba no paramétrica “U” de Mann-Whitney.

Tabla 10
Prueba de normalidad para clima de aprendizaje según carrera

Carrera	K-S	P
Psicología	0.066 ns	0.200
Arquitectura	0.103 **	0.002

No significativo ($p > 05$) Significativo ($p < .01$)

**

Según los datos que se presentan en la tabla 11, se aprecia que no hay diferencias significativas entre estudiantes de Psicología y Arquitectura en la percepción del clima de aprendizaje ($p > .05$).

Tabla 11
Resultados de la Prueba “U” de Mann – Whitney para clima de aprendizaje según carrera

U	Z	P
7734.5	- 1,18 n.s.	0.238

n.s. No significativo ($p > 05$)

Análisis de la variable compromiso académico

La muestra presenta una media de 45.76 en el compromiso académico (tabla 12), una media de 23.82 en predisposición y una media de 21.94 en satisfacción, valores todos debajo del percentil 50. Asimismo, los coeficientes de variación indican que la dispersión de las puntuaciones es aceptable, lo que indica a su vez que las dispersiones son homogéneas.

Tabla 12
Compromiso académico para la muestra total

Variable	Media	Desviación <u>estándar</u>	Coefficiente de <u>variación</u>
Predisposición	23.82	6.33	26.56
Satisfacción	21.94	4.48	20.44
Compromiso	45.76	10.22	22.33

Respecto al compromiso académico según el género, la tabla 13 muestra que las mujeres presentan un mayor promedio, a la vez que las dispersiones entre ambos sexos son aceptables y los datos son homogéneos en los dos casos.

Tabla 13
Compromiso académico según género

VARIABLES	Género	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Predisposición	Femenino	23.83	6.53	27.40
	Masculino	23.80	6.03	25.34
Satisfacción	Femenino	21.99	4.54	20.65
	Masculino	21.87	4.43	20.26
Compromiso	Femenino	45.82	10.52	22.96
	Masculino	45.66	9.80	21.46

Respecto al compromiso académico según el género, de acuerdo con la tabla 14 existen diferencias significativas entre mujeres y hombres ($p > .05$).

Tabla 14
Resultados de la Prueba “U” de Mann – Whitney para compromiso académico según género

Variable	U	Z	P
Predisposición	8070.0	-0.07 ns	0.944
Satisfacción	7890.5	-0.385 ns	0.708
Compromiso	8072.5	-0.07 ns	0.947

n.s. No significativo ($p > 05$)

En relación con el compromiso académico según la carrera, la tabla 15 muestra que los estudiantes de Arquitectura en promedio presentan una menor predisposición para el estudio y compromiso académico, en comparación con los estudiantes de Psicología; mientras que los estudiantes de Psicología presentan una menor media en satisfacción con el estudio.

Tabla 15
Compromiso académico según carrera

Variables	Género	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Predisposición	Psicología	24.45	6.27	25.66
	Arquitectura	23.19	6.34	27.34
Satisfacción	Psicología	21.88	4.70	21.48
	Arquitectura	22.00	4.28	19.44
Compromiso	Psicología	46.32	10.43	22.51
	Arquitectura	45.19	10.01	22.16

En la tabla 16 se aprecian los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Estos resultados demuestran que los puntajes para el caso de los estudiantes de Arquitectura no presentan una distribución normal ($p < .001$) en ninguna de las dimensiones del compromiso académico, ni tampoco en el puntaje total. Por el contrario, en el caso de los estudiantes de Psicología se observa una distribución normal ($p > .05$), aunque solo en el puntaje de compromiso académico. En consecuencia, se decidió usar la prueba no paramétrica “U” de Mann-Whitney.

En esta misma tabla se muestra que no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres respecto al compromiso académico según la carrera.

Tabla 16

Resultados de la Prueba “U” de Mann – Whitney para compromiso académico según la carrera

Variable	U	Z	P
Predisposición	7686.0	-1.26 ns	0.207
Satisfacción	8388.0	-0.10 ns	0.918
Compromiso	7968.0	-0.80 ns	0.426

n.s. No significativo ($p > 05$)

Discusión

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis que plantea la existencia de una relación significativa entre el compromiso académico y el clima de aprendizaje. Asimismo, respecto a las dimensiones del compromiso académico con el clima de aprendizaje, tanto para la predisposición a estudiar como para la satisfacción por el estudio, se obtuvo una relación altamente significativa con el clima de aprendizaje.

Estos resultados concuerdan con los de López et al. (2013), quienes en su investigación concluyen que el clima de aprendizaje está relacionado con el compromiso académico, comprobándose de esta forma que los estudiantes que perciben un buen clima de aprendizaje presentarán mayor interés en aprender y desarrollar

nuevas habilidades, a la vez que muestran mayor compromiso académico. Por su parte, Pineda et al. (2014), en su investigación para determinar el desempeño académico y el compromiso estudiantil en un grupo de 1.906 estudiantes universitarios de siete universidades colombianas, concluyeron que la relación entre las variables es estadísticamente significativa aunque débil, por lo que recomiendan que las autoridades educativas reflexionen respecto a los aspectos esenciales necesarios para fortalecer las experiencias educativas.

Respecto al clima de aprendizaje, Domínguez et al (2020), concluyen que un clima de aprendizaje debe tener un enfoque interactivo, ya que este enfoque es superior al tradicional y favorece el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se encontró una relación no significativa con respecto al aprendizaje autodirigido; al respecto, Tomás et al. (2016), plantean que dentro del aula debe estimularse un clima de aprendizaje motivacional, por cuanto este presenta una relación significativa con las metas que tienen los alumnos. En consideración con lo anterior, López y Ledesma (2006) hallaron un mayor nivel de motivación en las mujeres, quienes tendrían una mayor percepción del clima de aprendizaje. No obstante, estas conclusiones contrastan con los resultados encontrados en este estudio, debido a que la investigación mencionada se realizó solo con estudiantes de Psicología, mientras que en la presente investigación la muestra estuvo conformada por estudiantes de Psicología y de Arquitectura. Por otro lado, la investigación citada incluyó un número superior de mujeres encuestadas, de las que se presume conocimientos de los test psicológicos aplicados, motivo por el cual los resultados podrían estar sesgados.

Respecto al clima de aprendizaje analizado según el género, se observa que los estudiantes de sexo masculino tienen una mayor percepción del clima de aprendizaje en comparación con las mujeres. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Guerra et al. (2012) quienes en su investigación encontraron que las mujeres presentan mayor puntaje en la percepción de clima de aprendizaje. Lázara et al. (2019) en uno de sus artículos comentan el resultado de la investigación descriptiva acerca del clima de enseñanza-aprendizaje realizado con una muestra de estudiantes universitarios de segundo año de la facultad de ingeniería de una universidad de Chile. Dichos autores utilizaron como instrumento una escala de clima de enseñanza. Los resultados mostraron que el clima de enseñanza no favorecería significativamente el aprendizaje. Las dimensiones analizadas que obtuvieron mayor puntuación fueron la organización, aprendizaje autónomo y cooperativo y disciplina. Los investigadores concluyeron que es importante realizar investigaciones futuras comparando la perspectiva de los estudiantes y docentes.

En otro estudio, Domínguez et al (2018), investigaron el efecto del aula invertida en estudiantes de cirugía, investigación en la que midieron las percepciones del clima de aprendizaje a través del instrumento *Dundee Ready Educational Environment Measure*, para una muestra de 444 universitarios. Los resultados indicaron que los estudiantes evaluaron de manera positiva la enseñanza en general y que el enfoque de enseñanza de aula invertida obtuvo puntuaciones de excelencia. Sin embargo, los autores concluyen que se requieren nuevas investigaciones que exploren más profundamente los efectos del clima de aprendizaje en las habilidades cognitivas de los estudiantes. Al respecto, Cáceres et al. (2015) se plantearon como objetivo de investigación determinar la relación entre el rendimiento escolar y el clima del aula en estudiantes universitarios de Enseñanza de la Física. Los resultados indicaron que la variable clima del aula involucra un grupo de variables denominadas contextos del clima; equivalentemente, detectaron que el rendimiento académico está principalmente condicionado por factores personales. Por otro lado, se encontró una relación del clima del aula con el contexto instruccional, interpersonal y regulativo, el cual favorece el proceso de aprendizaje.

Respecto al compromiso académico, López *et al.* (2021) encontraron en su investigación que la autonomía y el apoyo social son predictores de la deserción del estudiante, cuando son mediados a través del compromiso académico. Es decir, que el compromiso académico es un modelo explicativo de la intención de los estudiantes de abandonar la universidad. Por otro lado, Rigo y Guarido (2020) concluyeron que los estudiantes que no muestran compromiso académico, preferirían que sus clases fuesen interactivas, rechazando la monotonía y las extensas lecturas. Es decir, si mejorara su clima de aprendizaje, estarían más involucrados y motivados en clase.

Conclusiones

En este estudio se exploró el potencial educativo del clima de aprendizaje en estudiantes de Arquitectura y de Psicología, centrándose en la experiencia de estos sistemas y la eficacia percibida en términos de aprendizaje por parte de los estudiantes, especialmente con respecto al valor formativo de los factores que constituyen el clima de aula y de la retroalimentación recibida durante la lección. De acuerdo con lo que han demostrado muchos estudios citados, ha quedado claro que las mejores condiciones pueden perfeccionar la experiencia de aprendizaje haciéndola más atractiva, aun considerando las diferencias evidenciadas con respecto a las dos distintas carreras estudiadas y al sexo de los estudiantes encuestados.

En cuanto a futuras investigaciones, sería necesario investigar el impacto individual que tienen los diferentes factores que integran el clima de aprendizaje, particularmente aquellos dirigidos a aumentar la interacción en el aula y a la evaluación de la retroalimentación que pueden optimizar los resultados de aprendizaje, a través de una experimentación basada en la comparación entre los desempeños de un grupo experimental y uno de control.

También sería interesante explorar más cómo estos dispositivos pueden facilitar los procesos metacognitivos y motivar una mayor reflexividad, no solo ampliando los tiempos de respuesta inmediata, sino acompañando también su uso con actividades educativas encaminadas a desarrollar una mayor conciencia de los procesos de aprendizaje.

En otras palabras, se trataría de repensar la función de las preguntas utilizadas en el instrumento, las cuales, más que marcar un final deben generar un comienzo cuyo desarrollo pueda encontrar implementación en un foro de discusión, o en una actividad en línea destinada a mejorar las propias habilidades de estudio y aprendizaje. Como siempre, cuando se utilizan tecnologías, se trata de orquestar recursos de distinta naturaleza para favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos y cognoscitivos, todo lo cual debe redundar en mejoras de los climas de aprendizaje.

Tras estas consideraciones, puede concluirse que los resultados de la presente investigación indican que el compromiso académico y el clima de aprendizaje muestran una relación estadísticamente significativa en un grupo de estudiantes de una institución educativa superior ubicada en Lima Metropolitana. Se concluye también que no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres respecto al compromiso académico. Por otro lado, respecto al compromiso académico por carrera se encontró que los estudiantes de Arquitectura en promedio presentan una menor predisposición para el estudio en comparación con los estudiantes de Psicología, por lo que se recomienda a los directivos universitarios centrar sus esfuerzos en la mejora del clima de aprendizaje en el aula, proponiendo trabajos interactivos en los que el estudiante pueda entender y vivir la experiencia del tema desarrollado, a fin de reforzar el desarrollo de sus habilidades cognitivas, a la vez que promover las discusiones de temas entre los estudiantes, incluso por medio de las tecnologías de la información, de manera que puedan combinar la teoría y la práctica. Asimismo, es importante implementar enfoques de enseñanza diferentes al tradicional que al mismo tiempo estén adaptados a los temas de estudio.

Implicaciones pedagógicas

En los acápites anteriores ya se han señalado implícitamente las implicaciones pedagógicas y didácticas que se pueden extraer de la consideración de algunos enfoques teóricos fundamentales sobre la motivación para aprender. Solo recientemente, la literatura sobre la motivación en el aprendizaje, en general, ha intentado una síntesis de las contribuciones clásicas de la enseñanza, con las contribuciones de la psicología del aprendizaje y la educación. El citado Allodi (2010), por ejemplo, resumió en un modelo denominado práctica docente motivacional, el conjunto de estrategias que el docente puede implementar para promover la motivación en clases, es decir, crear condiciones motivacionales básicas, como mantener un ambiente que implique agrado y apoyo, cuidando la cohesión de la clase como grupo.

Otro aspecto importante reside en generar la motivación inicial, por ejemplo, fomentando valores y actitudes adecuados, aumentando la orientación hacia el objetivo y expectativas de éxito y asegurando la pertinencia de los materiales didácticos. Resulta igualmente importante mantener y proteger la motivación, utilizando, entre otras estrategias, tareas que supongan retos para el alumno, protegiendo la autoestima de los estudiantes, promoviendo la cooperación, la autonomía y el desarrollo de estrategias de automotivación, al igual que fomentar la autoevaluación positiva, proporcionando una retroalimentación adecuada, cuidando la formación de atribuciones apropiadas y ofreciendo recompensas motivadoras.

Muchas de las implicaciones pedagógicas y didácticas que se han comentado en este trabajo, se reconocerán claramente en las cuatro fases de este ciclo lo que es interesante destacar en la importancia de las relaciones entre las estrategias del docente con una serie de estrategias de automotivación que el propio alumno puede activar: (i) Las estrategias de automotivación se identifican con clases de estrategias más generales, como las estrategias socioafectivas, tales como el recurrir a la ayuda de los compañeros y del profesor; (ii) reconocer las estrategias utilizadas por otros y añadirlas a las del repertorio personal; (iii) usar técnicas para reducir el estrés, manejar la ansiedad y otras emociones negativas; fijarse metas personales; (iii) manejar adecuadamente, un fracaso colocándolo en el contexto en el que ocurrió y tratando de considerar también los posibles aspectos positivos de la experiencia.

En el grupo de las estrategias volitivas, por ejemplo, estaría el controlar las distracciones, tratando de entender de dónde proviene el aburrimiento o la distracción. Además, sería de gran utilidad coordinar las energías disponibles en relación con los compromisos y crear imágenes mentales positivas de uno mismo; no retrasar el inicio del trabajo; enfocarse en la tarea sin estar pendiente de un tiempo preestablecido, es

decir, tratar de no sentirse en un trabajo “contra reloj” que produce agotamiento y desasosiego.

Como puede verse, estas estrategias de los estudiantes pasan por un elemento de control consciente de acciones, pensamientos y emociones; una parte integral de la autorregulación estratégica que se ubica en la base del círculo virtuoso de la motivación. Los esfuerzos estratégicos del profesor pueden así coordinarse con los del alumno, subrayando la estrecha interdependencia de las acciones de ambos y confirmando así, una vez más, el carácter multidimensional y socialmente construido de la motivación, que constituye un pilar fundamental del clima de aprendizaje.

Referencias

- Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. *Issues in Educational Research*, 31(3), 661-678. Recuperado de <https://www.iier.org.au/iier31/acevedo.pdf>.
- Allodi, M. W. (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environments Research*, 10, 157–175.
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 88–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2021). El *burnout* académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 663-689. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056662021000300663&lng=es&tlng=es
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

-
- Becker, B. y Luthar, S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_1
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO-PRELAC.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. PEARSON.
- Cáceres, J., Gutiérrez, G., Briceño, M. y Aranguren, F. (2015). El clima en el aula y el rendimiento escolar en la Enseñanza de la Física de la carrera de *Educación*. *Latin-American Journal of Physics Education*, 9(3), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5512631>
- Caldeiro, G. P. (2014). La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. *Austral Comunicación*, 3(1), 13-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5652811>
- Céspedes, J. J., Jerez, P. y Valle, R. (2005). Las prácticas de recursos humanos de alto rendimiento y la capacidad de aprendizaje organizativo: incidencias e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 24, 29-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/807/80717315002.pdf>
- Domínguez, L. C., Alfonso, E., Restrepo, J. A. y Pacheco, M. (2020). Clima de aprendizaje y preparación para el aprendizaje autodirigido en cirugía: ¿Infuye el enfoque de enseñanza? *Educación Médica*, 21(2), 84-91. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.006>
- Domínguez, L., Sanabria, Á. y Sierra, D. (2018). ¿Cómo perciben los estudiantes el clima de aprendizaje en el aula invertida en cirugía?: Lecciones aprendidas y recomendaciones para su implementación. *Revista Chilena de Cirugía*, 70(2), 140-146. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-40262018000200140>
- Fernandez-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic burnout regarding university access selective examinations in Spain during and after the covid-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621863>
-

-
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45, 25-39. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista179_S2A2ES.pdf
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*. Allyn & Bacon.
- Freiberg, H.J., Connell, M.L. y Lorentz, J. (2001). Effects of consistency management on student mathematics achievement in seven Chapter 1 elementary schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (3), 249-270.
- García, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegio municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052012000200007&script=sci_arttext&tlng=e
- González-Maura, V., López-Rodríguez, A., Valdivia-Díaz, J. y Carvajal-Coello, K. (2019). Clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje. Un estudio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Atacama. *Revista Educación*, 43(2), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158028/44058158028.pdf>
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Kuh, G. y Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332. <https://doi:10.1353/rhe.2001.0005>
-

-
- Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 41, 5-20. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ833656>
- Lombarts, K., Heineman, M., Scherpbier, A. y Arah, O. (2014). Effect of the learning climate of residency programs on faculty's teaching performance as evaluated by residents. *PLoS One*, 9(1), e86512. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0086512>
- López, A. y Ledesma, R. (2006). *Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la Escala de Motivación Académica. EMA/PSI*. [Ponencia]. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López, J., Franco, E., Pérez, J. y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en educación física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/21761>
- López, Y., Cobo, R., Pérez, M. y Díaz, A. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona. Revista de La Facultad de Psicología*, 12, 167-185. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117618010>.
-

-
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.167-174>
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, 38 (3), 115-138. Recuperado de http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/151/pdf/7_La_ensenanza_universitaria.pdf
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 26-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/3681264>
- Nikolova, I., Ruysseveldt, J. V., Witte, H. y Dam, K. V. (2014). Learning climate scale: Construction, reliability and initial validity evidence. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 258-265. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879114000943?casa_tok
- Osorio, A., Bolancé, C. y Castillo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722012000100002&script=sci_arttext
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico UWES-S (Versión Abreviada), en estudiantes de Psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(2), 128-33. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/CristhianPerezVillalobos/publication/288624459_P
- Persky, A. M y McLaughlin, J. E. (2017). The flipped classroom. From theory to practice in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(6), 1-11. Recuperado de <https://www.ajpe.org/content/ajpe/81/6/118.full.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 11, 1-8. Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
-

-
- Pineda-Báez C., Bermúdez-Aponte, 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. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1–19. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>
- Quintana Cabanas, J. M. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanista. *Revista Española de Pedagogía*, 67, 209-230. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxvii/no-243/propuesta-de-una-pedagogia-humanista/101400010082/>
- Ramnanan, C. J. y Pound, L. D. (2017). Advances in medical education and practice: Student perceptions of the flipped classroom. *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 63-73. <http://dx.doi.org/10.2147/AMEP.S109037>
- Rigo, D. y Guarido, G. (2020). Mirar la clase universitaria. Compromiso académico, vínculo con el clima de aula. [Ponencia] *Actas del V Congreso internacional virtual sobre La Educación del siglo XXI.*, 130–143. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/10-mirar-la-clase-universitaria-compromiso-academico-vinculo-con-el-clima-de-aula.pdf>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3681>
- Rodríguez-Pineda, M. y Zamora-Araya, J. (2021). College student dropout: cohort study about possible causes. *Uniciencia*, 35(1), 19-37. <https://doi.org/10.15359/ru.35-1.2>
- Roff, S., McAleer, S. y Skinner, A. (2005). Development and validation of an instrument to measure the postgraduate clinical learning and teaching educational environment for hospital-based junior doctors in the UK. *Medical Teaching*, 27, 326-331. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590500150874>
-

-
- Schaufeli, W., Martínez, I., Márquez, A., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.8952&rep=rep1&type=pdf>
- Sung, S. Y. y Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of organizational behavior*, 35(3), 393-412. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/job.1897>
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*school engagement*) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza y Teaching*, 34(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C. y Villamarín, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 227-237. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8651>
- Trigueros et al. (2020). The Influence of Transformational Teacher Leadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout and Academic Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207687>
- Zamir, S. y Avraham, S. (2019). From Failure to Consummation: Students' Perception of Completing Matriculation Exams in Preparation for University Admission. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 21-30. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223376>
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A. y Hadjigiorgiou. (2021). Medical Studies during the COVID-19 Pandemic: The Impact of Digital Learning on Medical Students' Burnout and Mental Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 349. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010349>
-