AAT6188

UCAB Universidad Católica
ANDRÉS BELLO
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología

Influencia de la Integración Social y Académica, el Rendimiento Académico, el Sexo y el Curso sobre la Identificación Universitaria

Trabajo de Investigación presentado por:

Katherine M. DA SILVA DA SILVA
Y
María G. VELÁSQUEZ DÍAZ

A la
Escuela de Psicología
Como un requisito parcial para obtener el título de
Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Danny D. SOCORRO CHÁVEZ

Caracas, Septiembre 2017

A la Santísima Trinidad y a la Sagrada Familia de Nazaret.

A mis padres y hermano.

A mi familia espiritual.

Y a todos aquellos que viven para servir.

Totus Tuus.

Katherine Da Silva

A Dios y a la Virgen María por estar conmigo en cada paso que doy.

A mis padres, por sus sacrificios para que yo pudiera lograr mis sueños, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba,

A mi hermano, por alentarme y sacarme una sonrisa en momentos difíciles.

A mis amigas por apoyarnos mutuamente en nuestra formación profesional y por convertirse en una segunda familia.

María Gabriela Velásquez

Agradecimientos

Queremos agradecer en primer lugar a Dios y a la Santísima Virgen María por ser nuestras guias y fortaleza en todos estos años de carrera. Asimismo no podemos dejar de mencionar a uno de nuestros intercesores: San Ignacio de Loyola, "En todo Amar y Servir".

A nuestros padres y hermanos por su cariño, esfuerzo y apoyo incondicional para que pudiésemos alcanzar nuestras metas académicas.

A todo el equipo de la Dirección de Identidad y Misión por su grandiosa ayuda en esta aventura, desde los que nos abrían la puerta un montón de veces a la semana hasta los que se sentaron con nosotras a aportar ideas a esta investigación: Joselin, Yaimar, Mischel, Scherley, Coco, Pedro, Leticia, Iracema, Luis N.; también queremos mencionar al Padre Julio Velilla, quien con ayuda de la ópera y de unas cuantas traducciones fue muy paciente, principalmente cuando las reuniones con el Prof. Danny se extendían por horas.

A la profesora Luisa Angelucci por ser guía en los aspectos metodológicos de este trabajo, por atendernos en los momentos de crisis y recibirnos siempre con una sonrisa. A la profesora Janet Guerra quien estuvo al pendiente desde los inicios de este trabajo, y sin la cual no hubiésemos podido iniciar. A Ludmila Briceño por su cordialidad e importante aporte respecto a la investigación de la Integración Institucional.

A nuestro tutor Danny Socorro, por ser base fundamental de esta investigación, por recibirnos siempre aun cuando sus ocupaciones son muchas, por mantenerse siempre firme y confiado aun cuando surgían problemas, y por su trabajo y esfuerzo constante en esta línea de investigación, que sabemos es de gran importancia para usted, pero también para nuestra casa de estudios y sus estudiantes. ¡Muchísimas Gracias!.

A nuestros amigos, hermanos y compañeros de camino, quienes hicieron más ameno absolutamente todo, por preguntarnos el estado de la tesis, por tener siempre confianza en que íbamos a terminarla y estar siempre ahí escuchando quejas y también alegrías. Finalmente a nuestra Escuela de Psicología y profesores, a quienes también le debemos estas páginas. ¡Gracias Totales!.

María Gabriela y Katherine.

Índice de Contenido

Introducción 8
Marco Teórico 10
Método 66
Problema de Investigación 66
Hipótesis 66
Definición de variables 67
Variables endógenas 67
Variables exógenas 70
Variables a controlar 71
Tipo de Investigación 71
Diseño de Investigación 72
Diseño muestral 73
Instrumentos 75
Procedimiento 79
Análisis de resultados 80
Análisis de instrumentos 80
Análisis descriptivos 88
Análisis de ruta 98
Discusión 110
Conclusiones y Recomendaciones 130
Referencias Bibliográficas 137
Anexos 150

Índice de Tablas

Tabla 1. Prueba de KMO y Barlett de la Sub-escala Sentido de Pertenencia ..81

Tabla 2. Cargas factoriales de la Sub-escala de Sentido de Pertenencia 82

Tabla 3. Prueba de KMO y Barlett de la Sub-escala Involucramiento 83

Tabla 4. Cargas factoriales de la Sub-escala de Involucramiento 84

Tabla 5. Prueba de KMO y Barlett de la Sub-escala de Integración Social 85

Tabla 6. Cargas factoriales de la Sub-escala de Integración Social 86

Tabla 7. Cargas factoriales de la Sub-escala Integración Académica 87

Tabla 8. Cargas factoriales de la Sub-escala de Integración Académica 88

Tabla 9. Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra 99

Tabla 10. Resumen del modelo 101

Tabla 11. Coeficiente de Regresión Adhesión a las Normas 103

Tabla 12. Coeficiente de Regresión Vinculación Institucional 104

Tabla 13. Coeficiente de Regresión Participación Extracurricular 106

Tabla 14. Coeficiente de Regresión Implicación Institucional 107

Tabla 15. Coeficiente de Regresión Rendimiento Académico 108

Índice de Figuras/Gráficos

Figura 1. Modelo de Consolidación de la Identidad Institucional de los estudiantes 28

Figura 2. Modelo de ruta propuesto 66

Figura 3. Gráfico de barras de la distribución de estudiantes por carreras 74

Figura 4. Histograma de frecuencias para Adhesión a las Normas 90

Figura 5. Histograma de frecuencias para Vinculación Institucional 91

Figura 6. Histograma de frecuencias para Participación Extracurricular 92

Figura 7. Histograma de frecuencias para Implicación Institucional 93

Figura 8. Histograma de frecuencias para Interacción Informal con Profesores 94

Figura 9. Histograma de frecuencias para Relación con Grupo de Pares 95

Figura 10. Histograma de frecuencias para Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal 96

Figura 11. Histograma de frecuencias para Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal 97

Figura 12. Histograma de frecuencias para Rendimiento Académico 98

Figura 13. Diagrama de ruta resuelto 109

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo estudiar la influencia de la Integración Social, la Integración Académica, el Rendimiento Académico, el Sexo y el Curso sobre la Identificación Universitaria a través de un modelo de ruta. Se administraron la Escala de Identificación Universitaria, las Sub-escalas Integración Académica e Integración Social pertenecientes al Cuestionario de Integración Institucional a una muestra de 300 estudiantes de pregrado (148 hombres y 152 mujeres) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Entre los hallazgos se resalta que la Identificación Universitaria, se compone por dos dimensiones: Sentido de Pertenencia, especificado por la Adhesión a la Normas y la Vinculación Institucional; y, el Involucramiento, determinado por la Participación Extracurricular y la Implicación Institucional. Se encontró que la variable Integración Social e Integración Académica presentan dos dimensiones cada una: Interacción Informal con Profesores y Relación con el Grupo de Pares, y Experiencias Positivas del Desarrollo Personal y Académico y Experiencias Negativo del Desarrollo Personal y Académico, respectivamente. En cuanto a lo obtenido en el modelo de ruta, se tiene que la Identificación Universitaria, en sus respectivas dimensiones, fue influenciada por la mayoría de las variables planteadas en este estudio, a excepción del sexo y de las Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, dimensión de la Integración Académica. Específicamente se encontraron las siguientes influencias: a) Rendimiento Académico sobre Implicación Institucional de forma negativa y directa; b) A menor Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal mayor Rendimiento Académico; c) A mayor Interacción Informal con Profesores mayor Vinculación Institucional y Participación Extracurricular; d) Relación con Grupo de Pares presenta una influencia directa sobre Vinculación e Implicación Institucional; e) Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal influye sobre Adhesión a las Normas y Vinculación Institucional; f) Curso se relaciona directa y negativamente sobre Adhesión a las Normas, y de forma positiva con Participación Extracurricular; g) Finalmente, Sexo influye directa y negativamente sobre Rendimiento Académico.

I. Introducción

El valor que realmente da sentido a la conceptualización de las universidades es la identidad institucional universitaria, por ello, resulta necesario tomar conciencia de la singularidad institucional de las universidades (González, 2005). Asimismo, en el ámbito universitario, participan diversos actores, entre ellos los estudiantes, los cuales se identifican con la identidad institucional que ha forjado la universidad a la que pertenecen. Motivo por el cual, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) ha trabajado en los últimos años para cultivar, consolidar y sistematizar el núcleo de su identidad, la cual le permite dar fundamento, orientación e inspiración a toda la comunidad universitaria. Por ello han publicado el Proyecto Formativo Institucional (PFI) (UCAB, 2013) como fundamentación y orientación para todos los proyectos estratégicos de la universidad, sirviendo por tanto como eje estructural y organizativo del proyecto de vida institucional.

De este modo, la Psicología Social interviene en el marco de la identidad institucional, a través del estudio de la identificación social intragrupal de los estudiantes con su universidad. Por consiguiente, la presente investigación no experimental tiene por objetivo conocer la influencia de la Integración Social y Académica, el Rendimiento Académico, el Sexo y el Curso sobre la Identificación Universitaria de la Universidad Católica Andrés Bello.

En este sentido, y tomando como referencia las teorías clásicas de la Identidad Social (TIS) y la Teoría de la Auto-categorización de Yo (TAC), en lo referente a la dinámica intra-grupal (Turner y Giles, 1981; Turner, 1990). Así como lo planteado por estudiosos de la identidad institucional universitaria (González, 2005; Cortés, 2011), quienes ven la universidad como un sistema tanto académico como social, que si bien puede complejizar su estudio, da un eje vertebral para todas las acciones, proyectos e interacciones que se dan en la misma. Ya que la identificación depende tanto de las características individuales de los estudiantes como de los esfuerzos que haga la universidad como institución (Tinto, 2006).

Resultando importante el estudio de la Integración Social y Académica que presenten los estudiantes con la universidad, las cuales surgen de la relación del estudiante con los sistemas institucionales, e incrementan el Involucramiento y compromiso de los estudiantes con su universidad (Braxton, Hirschy y McCledon, 2004).

Los aportes de este presente radican principalmente en que el mismo contribuye a la línea de investigación llevada por Socorro (2017) en la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas - Venezuela) destinada a comprender el proceso de Identificación que acontece en los estudiantes con su institución universitaria. Siendo la Identificación Universitaria un constructo novedoso que ha venido evolucionando y complejizándose. Por lo que, el presente estudio contribuye al aumento del cuerpo teórico existente, y profundiza en el área para lograr propiciar así intervenciones sustentadas en el marco del proyecto institucional de la universidad. Aspecto que resulta fundamental debido a la globalización que están afrontando las universidades latinoamericanas, las cuales se ven en la necesidad de fortalecer su Identidad Institucional y por tanto, la Identificación de sus miembros con dicha Identidad.

Para llevar a cabo dicho estudio, se realizará una investigación no experimental de campo, de tipo transversal, utilizando un diseño de ruta para observar si la Integración Social y Académica, el Rendimiento Académico y las variables Curso y Sexo, inciden en la Identificación Universitaria; y si además dichas variables se relacionan entre sí. Finalmente, de acuerdo al Código deontológico de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (2002), se consideraran en la realización del presente estudio los siguientes aspectos éticos: primero, la participación de los sujetos en el estudio será completamente voluntaria, segundo, los datos obtenidos serán confidenciales y tercero, se les brindará información a los sujetos acerca del estudio y su posterior uso, sin develar información que pudiese entorpecer el cumplimiento de los objetivos planteados.

II. Marco Teórico

El presente estudio tiene como foco la institución universitaria, en especial, el proceso de Identificación que ocurre entre los jóvenes estudiantes hacia dicha institución. Por ello, resulta pertinente iniciar con una aproximación de lo que es una universidad.

Según el artículo 32 de la Ley de Universidades, estas "son instituciones de educación académica, profesional o vocacional avanzada", que tienen como objeto principal impulsar el desarrollo personal del ser humano, más allá de la formación intelectual para ser un profesional integral, con vinculación a su entorno y/o comunidad. A su vez, las universidades son también unidades sociales (o agrupaciones humanas) intencionalmente construidas y reconstruidas para el logro de objetivos específicos, por lo cual, la universidad termina siendo una institución tanto académica como social (Arteaga, Joya y Bastidas, 2014).

La complejidad de la universidad como unidad social, tal como se viene explicitando, viene dada por el hecho de presentar características específicas y claramente diferenciadas de cualquier otro tipo de institución. Destacando entre las mismas: una marcada diversidad disciplinar y cultural tanto interna como externa, el hecho de que integra una serie de actores, entre ellos los estudiantes, el profesorado, personal administrativo, obreros, y directivos. Aunado al hecho de que la universidad está enmarcada en un entorno que también resulta complejo, ya que es cambiante, exigente y dependiente de diversos sistemas (Bartell, 2003).

Tal complejidad, característica de la universidad (sistema académico, y social), se ve influida o potenciada por las fuertes tensiones a las que está sometida: evolución de las condiciones laborales, baja adaptabilidad institucional, situación socio-política, la masificación de la población universitaria, y la implementación de las normas de eficiencia en la enseñanza superior (Espinoza, 2009). Lo cual provoca, que la misma tome múltiples matices con el transcurrir de los siglos. Destacando que debido a ello, se dificulte realizar una definición

universalmente válida y sencilla de lo que es o debería ser la universidad (Parra Moreno, 2005).

Por ello, González (2005) resalta que el valor que realmente va a dar sentido a la conceptualización de las universidades es la identidad institucional universitaria, para lo cual es necesario tomar conciencia de la singularidad institucional de las universidades. En consecuencia, dichas instituciones tendrán que hacer importantes esfuerzos por situar y delimitar su identidad, de tal manera que puedan hacer frente a los retos de la competencia internacional, en un marco de autonomía institucional, a la vez de mantener su compromiso con el acceso y la cohesión social (González, 2005).

Para llevar a cabo dicho esfuerzo y por tanto sacar a la luz los elementos constitutivos de la identidad de las universidades, algunos autores proponen que se debería crear en primer lugar una línea de desarrollo institucional (ejes estratégicos) que permitan afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. De manera que cada grupo de actores haga propia y utilice de forma consciente su cultura institucional "siempre explícita en cuanto a lo normativo, aunque no en relación a lo sentido, vivido y construido como consecuencia de su historia y trayectoria institucional" (González, 2005, p. 2).

Ante esto, Cortés (2011) un sociólogo estudioso de la universidad como institución, conceptualiza la identidad institucional universitaria como un "cuerpo de normas, valores, fines, procedimientos y prácticas institucionales que posee la universidad, que al orientar su acción como respuesta a un proyecto de sociedad, le otorgan identidad en un período determinado" (p. 83). Lo cual incluye un marco local, que permite reconocer a las instalaciones como el espacio natural de apropiación, recreación y proyección de dicha identidad institucional de parte de los actores universitarios. Y un marco ampliado, que se refiere a las acciones de la institución que van más allá de sus instalaciones, así como a las influencias que recibe de la sociedad (Cortés, 2011).

En consecuencia, la identidad institucional universitaria es un constructo complejo, multidimensional y multidisciplinario, que abarca muchos aspectos y que debe ser estudiado de forma integrada y articulada por diversas disciplinas, entre estas, la sociología, la antropología, el derecho y la psicología.

La Psicología, desde su objeto de estudio, entra en el abordaje multidisciplinar, enfocándose en uno de los elementos constitutivos de la identidad institucional universitaria, a saber: los actores universitarios (estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios). Son éstos quienes a su vez constituyen o refieren el reflejo de la apreciación que tienen sobre la universidad, así como de aquello que institucionalmente ejecuta, proyecta y representa dicha institución, otorgando de esta manera identidad a un período determinado (Cortés, 2011).

El área de la Psicología, que desde esta investigación se enfocará en el estudio del grupo de actores universitarios es la Psicología Social. Quien como disciplina, hace referencia "exclusiva al estudio de los individuos y las identidades que movilizan bajo un marco colectivo o grupal, lo que en el caso de las universidades cobra expresión en la identidad de actores y grupos universitarios" (Cortés, 2011, p. 80).

La Psicología Social (en la APA es centro de interés de la División nº 8) se centra principalmente en "entender cómo y por qué los individuos se comportan, piensan y sienten en situaciones sociales que involucran a otras personas (reales o imaginarias)" (Baron y Byrne, 2005, p. 5), y la forma en que se perciben a sí mismos en relación con el resto del mundo, lo cual influye en el propio comportamiento y en las creencias (American Psychological Association, 2016).

Según Cava, Buelga, Herrero y Musitu (2011) gran parte de los comportamientos, y también de los sentimientos y pensamientos de las personas, se relacionan con su pertenencia a diferentes grupos, desde la familia al grupo de amigos, el grupo de trabajo, el grupo de estudio o categorías sociales más amplias como el género, la etnia o la nacionalidad. Siendo la universidad también una

unidad social, una categoría amplia, a la cual pertenecen una serie de miembros que interactúan constantemente entre sí: grupos de trabajo, compañeros de clase, grupos sociales, relaciones alumno-profesor, estudiantes con los distintos miembros del personal universitario, con los directivos y con la institución como tal. Por lo que también gran parte de los comportamientos, sentimientos y pensamientos de los estudiantes universitarios se van a relacionar con su pertenencia y participación en la misión y visión de la universidad y en las interacciones que mantienen dentro de la misma.

Ante ello, resulta importante explorar el proceso de identificación que tienen dichos actores con la universidad, y específicamente los estudiantes. Quienes deben asumir su integridad en el contexto de un proceso social y académico, que implica el conocer y compartir valores, tradiciones, historia, símbolos, aspiraciones, prácticas cotidianas y los compromisos sociales que caracterizan el ser y quehacer de la universidad (Arteaga, Joya y Bastidas, 2014).

En consecuencia, se iniciará con la referencia a los fenómenos grupales, específicamente a la dinámica intra-grupal, cuyos inicios, en el área de la investigación, derivan de la Teoría de la Identidad Social (TIS), una de las más influyentes y relevantes referencias dentro del campo de la Psicología Social. La TIS tiene sus orígenes en los trabajos realizados por Henry Tajfel (Scandroglio, López-Martínez y San José-Sebastián, 2008), quien pretendía explicar el prejuicio, la discriminación y las relaciones intergrupales sin recurrir a los factores de personalidad de los individuos o a las diferencias individuales (Canto y Moral, 2005).

Dicha teoría plantea que la imagen que los individuos tienen de sí mismos con relación a su mundo físico y social, está constituida tanto por elementos que son propios del individuo, como también por elementos determinados de la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales. Por lo que Tajfel (1981) postula que en cierta medida el auto-concepto de un individuo está constituido por su identidad social, entendiendo esta última como "el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación

emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia" (Tafjel, 1981, p. 255).

El punto de partida de la TIS es el proceso de categorización, concebida por Tajfel (1978) como un proceso que resaltaría, por un lado, las diferencias entre estímulos que son percibidos como pertenecientes a categorías diferentes y, por otro, la semejanza entre estímulos que son percibidos como pertenecientes a una misma categoría. Según Tajfel los individuos percibirían la sociedad compuesta por multitud de categorías sociales y tendrían conciencia de su pertenencia a alguna(s) de esa(s) categoría(s) (Canto y Moral, 2005).

Por lo cual, Tajfel (Turner, 1987) ofrece unos criterios de lo que es el grupo social, indicando que el mismo puede incluir de uno a tres componentes: (a) Componente Cognitivo, en el sentido de tener el conocimiento de que se pertenece al grupo; (b) Componente Evaluativo, es decir; la noción del grupo y/o de la propia pertenencia al mismo, pudiendo tener tanto una connotación positiva como una negativa; y por último, (c) Componente Emocional, debido a que tanto los aspectos cognitivos como los evaluativos del grupo y la pertenencia al mismo, pueden estar acompañados de emociones dirigidas tanto al grupo como hacia otros individuos que ocupan posiciones definidas frente a él.

Por tanto, el proceso de categorización, no sólo permitiría ordenar el ambiente social, "reduciendo la complejidad estimular del medio social, sino que además daría un sentido al individuo al funcionar como un sistema de orientación que crea y define el lugar del individuo en la sociedad" (Canto y Moral, 2005, p. 60).

Para la TIS la identidad social supone el "motor" psicológico del comportamiento intergrupal, que tiene como base un proceso de categorización social, el cual incide a su vez, en un proceso de comparación social. Conforme aumenta la identificación con el endogrupo, se pasa del extremo interpersonal, equivalente a la interacción entre dos o más individuos y determinada por las características individuales y sus relaciones interpersonales, al extremo

intergrupal, es decir, a las interacciones entre los individuos que están determinadas totalmente por su pertenencia respectiva a diferentes grupos. Cuestión que motiva al sujeto a la búsqueda y acentuación de una diferenciación positiva a favor de su propio grupo en comparación con otros grupos (Tajfel y Turner, 1979).

Posterior a los planteamientos de Tajfel, su discípulo John Turner junto a sus colaboradores, desarrollaron la Teoría de la Auto-categorización del Yo (TAC), para complementar las ideas desarrolladas desde la TIS, centrándose en mayor medida en las bases cognitivas de los procesos de categorización que subyacen a la conformación de la identidad y elaborando un cuerpo de propuestas más estructurado (Scandroglio et al., 2008), con la intención de que la teoría fuera aplicada a todos los fenómenos grupales (intra e intergrupales) (Canto y Moral, 2005). Incorporando además, el concepto de identificación social o grupal, el cual pasa a convertirse en un concepto central, ya que por sí mismo permite determinar la existencia de un grupo (Cava et al., 2011).

Turner (1990) afirma que el proceso de identificación social, surge de los análisis de las relaciones intergrupales, la categorización, la identidad social y de su aplicación a la realidad grupal. De modo que, la idea de grupo, de un "nosotros", implica que los individuos se perciban a sí mismos como elementos de la misma categoría social o compartan identificaciones sociales de sí mismos (Turner, 1990). Ya que como exponen Turner y Giles (1981) "el grupo psicológico se convierte en una realidad social en la medida en que un cierto número de individuos comparten y, en circunstancias relevantes, actúan desde la misma identificación social" (p. 27).

De modo que Turner considera la categorización del yo como un proceso adaptativo, que produce conductas colectivas y hace posible las relaciones grupales de atracción mutua, cooperación e influencia entre los miembros del grupo, fomentando el que las personas del grupo estén compartiendo la misma identidad social (Canto y Moral, 2005).

Por lo cual, para fines de esta investigación se tomará en cuenta la dinámica intra-grupal planteada por Turner. Específicamente, el hecho de que siendo la universidad un endogrupo, en la medida en que los estudiantes que lo componen, compartan y actúen desde la misma identificación social, es decir, desde el "nosotros estudiantes de ésta institución", pasando de un extremo interpersonal a uno intergrupal (Tajfel y Turner, 1979); la percepción que el estudiante tiene de sí mismo termina siendo resultado tanto de elementos propios, como de elementos derivados de la pertenencia a su institución universitaria. Cabe destacar que en este proceso el individuo no deja de ser quien es, sino que pasa a fusionarse con el endogrupo. Por ende si ofenden al endogrupo, ofenden al individuo; si el endogrupo es alabado u obtiene una victoria, el individuo también resulta alabado y victorioso.

Para poder entender los elementos que conducen a la comprensión y a la conceptualización del foco de esta investigación, constituido por el estudio del proceso de Identificación que ocurre entre los jóvenes estudiantes hacia su institución universitaria, hasta ahora se han abordado tres puntos claves. El primero, la concepción de la universidad como una institución compleja caracterizada por dos sistemas: el académico y el social. Un segundo punto clave es entender que la identidad institucional universitaria es un constructo que requiere un abordaje multidisciplinario y que está constituido por su historia, valores, fines, símbolos, procedimientos y prácticas institucionales; enmarcados en un contexto social y a la vez de incidencia social. Por último, el tercer punto focalizado en la identidad institucional universitaria, donde la Psicología Social interviene estudiando uno de sus elementos constitutivos: los actores universitarios; lo cual realiza a través del análisis del proceso de identificación social intragrupal.

Un cuarto elemento explicativo, se asocia con las investigaciones y modelos propuestos para explicar la Identificación y constructos relacionados en el contexto universitario. Dichas investigaciones son poco concluyentes, ya que la complejidad del constructo requiere de abordajes extensos y multidisciplinarios, en donde si

bien se han hecho aportes, durante el proceso se ha abierto un abanico de posturas, en donde pocos investigadores se han dado a la tarea de buscar un consenso o al menos un acercamiento más preciso del constructo. Por ello se expondrán a continuación algunas aproximaciones al constructo de interés: la Identificación Universitaria.

En primer lugar, se encuentra el Modelo de Participación-Identificación, propuesto por Finn (1989) a finales de los años 80 para explicar la Implicación o Involucramiento Estudiantil. El mismo plantea que la Implicación está compuesta por dos dimensiones básicas que se retroalimentan entre sí, por un lado la Participación en Actividades Escolares, que hace referencia al aspecto conductual; y por otro la dimensión afectiva denominada Identificación con la Escuela.

Profundizando en dichas dimensiones, Finn (1989) expone que pueden identificarse distintas formas de participación, y que por ende la dimensión Participación en Actividades Escolares, está compuesta por 4 niveles:

1. El primer nivel incluye conductas básicas de participación tales como la conformidad a las reglas del aula y de la institución, estar preparado con los materiales a utilizar, la asistencia regular, el atender a las directrices de los profesores y responder a las cuestiones planteadas por los mismos.

2. Un segundo nivel abarcaría, además de las anteriores, otras conductas tales como iniciativa del alumno (plantear cuestiones, iniciar diálogo con el profesor, buscar ayuda, etc.), entusiasmo, emplear tiempo extra en trabajos de clase y hacer en general más trabajo de aula.

3. El tercer nivel incluiría la implicación del alumno y participación en aspectos sociales, extracurriculares y deportivos que ofrece la institución.

4. Un último nivel referido a la participación en las actividades de representación estudiantil, co-gobierno, centros de estudiantes, consejeros, entre otras.

En lo que concierne a la Identificación con la escuela, Finn (1989) expone que la misma se asienta en dos vectores: el Belonging, traducido como sentimiento del alumno de ser parte o Sentido de Pertenencia con la escuela, es decir; identificándose con ella, sintiéndose orgulloso de la misma y unido al grupo de colegas, profesores y administrativos, por lazos recíprocos de fraternidad y respeto. Y el Valuing, traducido como la adhesión del alumno a los valores y normas de la institución y además, como proceso de internalización de la utilidad de la educación.

En resumen, para Finn (1989) la implicación en la escuela puede ser vista conductualmente, en otras palabras, si un alumno participa regularmente en el aula y las actividades escolares. Y puede visualizarse afectivamente, si un alumno siente que pertenece al marco escolar y valora los resultados escolares relevantes. No obstante, plantea que el componente afectivo es una parte integral del proceso por el cual la participación (o no participación) se perpetúa (Finn, 1989; González, 2010). La premisa básica del modelo, es que la participación en las actividades escolares es esencial para lograr resultados positivos, incluyendo el sentido de pertenencia de los estudiantes y la valoración de los objetivos relacionados con la escuela; pero que al mismo tiempo una mayor Identificación con la Escuela, reflejada en mayor sentido de pertenencia y mayor adhesión a los valores y normas, repercute en la participación, aumentando la misma.

En una línea similar, Voelkl (1995) en su investigación sobre la identificación con la escuela, confirma la propuesta de Finn (1989) respecto a la Identificación, e indica que la misma está compuesta por: el sentido de pertenencia y la valoración

de la escuela; encontrando que la participación en clase y el rendimiento académico son predictores de la Identificación. Para este autor, la Identificación representa una conexión o adherencia entre el estudiante y su institución, en el que los estudiantes se identifican con un lugar que posee ciertas expectativas, valores, y creencias.

Asimismo, con el pasar del tiempo muchas investigaciones se han enfocado en estudiar el Sentido de Pertenencia, debido a que se empezó a plantear que el término Sentido de Pertenencia estaba muy relacionado con la Identificación, y que por ende no existía la Identificación sin el Sentido de Pertenencia, ni éste último sin la Identificación (De Pontes, 2011). De igual modo, se empezaron a desdibujar algunos límites y el Sentido de Pertenencia empezó a ser intercambiable con la Identificación, por ello en algunas investigaciones parece que solo cambia la denominación, pero el contenido es el mismo o similar.

Una evidencia de ello es la propuesta de Clarke (2009), quien expone que al serle fiel a un grupo y seguir sus normas se da una identidad y una seguridad. Siendo que mientras más segura se sienta la persona, más elevado será su sentimiento comunitario y estará más dispuesta a seguir normas de convivencia. Si las personas no tienen arraigo, sienten que no pertenecen a nada, todo se hace ajeno y, progresivamente, se pierde el interés. Es decir, la identificación "es el nexo de lo social con lo individual". Por lo cual, para este autor ambos, Sentido de Pertenencia e Identificación están fusionados.

Por otro lado, al revisar la bibliografía en el área se encuentra que existe una multiplicidad de conceptos, pero que son pocos los autores que proponen modelos explicativos para el Sentido de Pertenencia. Una de las investigaciones más actuales en el área y que realiza un extenso trabajo sobre dicho constructo es Brea (2014) quien presenta una tesis doctoral sobre los factores determinantes del Sentido de Pertenencia en estudiantes universitarios. En dicho estudio, el Sentido de Pertenencia es definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado, en donde emergen lazos afectivos que generan en la persona actitudes positivas hacia ese grupo y/o lugar.

Según la misma autora, la existencia del Sentido de Pertenencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer, en este caso de la universidad a la cual el estudiante pertenece (Brea, 2014).

Brea (2014) destaca que mediante este sentimiento de arraigo se crea en la persona la consciencia de la vinculación al grupo y al territorio común del grupo. Indicando a su vez, que es un sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, ya que se basa en la memoria y el simbolismo compartido de una comunidad.

En esta investigación la autora haciendo una recopilación de las investigaciones en el área y de las diversas descripciones del constructo, plantea la existencia de cuatro dimensiones de Sentido de Pertenencia, las mismas son: psicológica-social, afectiva, física y académica. La primera, psicológica-social, hace referencia a sentirse seguro de sí mismo, valorado, necesitado y significativo dentro de un grupo o sistema, destacando su importancia para el funcionamiento y el bienestar psicológico de las personas (Brea, 2014).

La dimensión afectiva, ordena los elementos relacionados con los procesos de vinculación y apego de la persona a las características, los valores y significados de un determinado grupo y lugar. Seguidamente, la dimensión física, la cual está conformada por los aspectos del ambiente físico que influyen en la identificación de las personas con los lugares donde acontecen sus interacciones. Y finalmente la dimensión académica la cual se centra específicamente en el ambiente estudiantil y hace referencia según la autora, a la influencia del clima del aula y del campus en la buena actitud hacia el aprendizaje, las relaciones sociales y la autoeficacia (Brea, 2014).

Brea (2014) expone que "conocer las dimensiones del sentido de pertenencia permite comprender la importancia de este sentimiento a partir de sus diferentes contenidos de identificación, vinculación afectiva y construcción de significados con el grupo y con el ambiente físico" (p. 31). En otras palabras, para

esta autora, la Identificación forma parte del Sentido de Pertenencia, a diferencia de lo propuesto por Finn (1989) y Voelkl (1995). Por lo cual, Brea (2014) indica que existe una gran cantidad de conceptos ampliamente investigados y definidos en la literatura que definen la relación de los estudiantes con su centro, ya sea escolar o universitario, entre dichos conceptos figuran la implicación, el compromiso, la conexión y la vinculación o enganche; siendo que muchos de estos presentan definiciones semejantes. En consecuencia, para algunos investigadores en general no se ha llegado al fondo de la cuestión, ya que hay una carencia de estudios centrados en comprender a los principales actores, es decir, las y los estudiantes (Soler, 2013).

Antes de proseguir con la definición de los constructos antes mencionados, resulta importante mencionar el trabajo de García (citado en Hidalgo y Funderburk, 2011), quien expone un aspecto del Sentido de Pertenencia no contemplado en la investigación de Brea (2014). García (citado en Hidalgo y Funderburk, 2011) expone que el Sentido de Pertenencia abarca en un primer momento una dimensión normativa, en otras palabras, que el estudiante pueda asumir con responsabilidad los compromisos que adquiere al ingresar a la institución universitaria, entre ellos: (a) respetar a todos los miembros de su institución o grupo; (b) respetar filosofía, políticas y normas de la Institución; (c) respetar los símbolos de la Institución: bandera, escudo, entre otros; (d) actuar teniendo en cuenta las normas que contribuyen a su institución; y (e) no afectar a la institución.

Dicho aspecto destacado por García (citado en Hidalgo y Funderburk, 2011), puede relacionarse con el valuing propuesto por Finn (1989), puesto que para poder afiliarse a la institución, y poder compartir sus valores, resulta primordial lograr conocer y seguir la normativa institucional, adherirse a lo que supone ser estudiante de una institución particular. Acerca de esta premisa, Soler (2013), estudiosa de las modalidades de vinculación al estudio-aprendizaje de la población universitaria, hace hincapié, principalmente en lo que respecta a la entrada a la universidad y los cambios que ello supone. Destacando que para que el individuo se sienta pertenecer en la institución debe adaptarse y/o adherirse a

los nuevos tiempos de trabajo (ritmos de trabajo, horarios), al espacio de la institución (llámese campus, biblioteca, cafetín, etc.), a los saberes o campos intelectuales, y por sobre todo a las normas planteadas por la institución para la adecuada permanencia y participación en la misma.

Como antecedente a lo expuesto por Soler (2013), el investigador Coulon (1997) afirma que el éxito en la universidad depende de la afiliación, y ésta consiste en lograr naturalizar las prácticas universitarias, para saber hacer un buen uso de las reglas. Es decir que, para que el estudiante pueda construir su estancia en la institución debe apropiarse de las "etnometodologías institucionales e intelectuales", en otras palabras, comprender los códigos del trabajo intelectual cristalizados en un conjunto de reglas a menudo informales e implícitas (Coulon, 1997).

Otro punto a destacar, es que todos estos aspectos vinculados al Sentido de Pertenencia no son estáticos, sino que cambian con el tiempo en la medida que las experiencias diarias de los estudiantes dentro del campus crecen y sus efectos se acumulan. Planteando así que el conocimiento de la institución, los usos diarios y la identificación con la colectividad formal, cuyos valores y objetivos son conocidos y compartidos por la comunidad estudiantil, refuerzan el Sentido de Pertenencia (Fenster, 2005; Brea, 2014). Dicho de otra forma, el Sentido de Pertenencia sería la expresión concreta de adhesión a rasgos específicos y característicos de la cultura institucional que sintetizan perfiles particularmente sentidos de la identidad institucional (Hidalgo y Funderburk, 2011).

Ahora bien, tal y como se expuso en apartados anteriores, existen otros constructos relacionados con el proceso de Identificación y en general, con la interacción de los estudiantes con su institución que aportan mayor sustento y/o enriquecen el estudio de la Identificación Universitaria.

Uno de dichos constructos es el Involucramiento, el cual resulta de una interacción entre los individuos y un ambiente institucional que favorece las

oportunidades para la participación, para las relaciones interpersonales edificantes y para los desafíos intelectuales (Jennings, 2003; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Arguedas, 2010).

Arguedas (2010) señala que el Involucramiento se pone de manifiesto en el logro académico, en las relaciones con docentes y pares y en el desarrollo de vínculos afectivos con la institución e identificación con sus valores. Es decir que, el Involucramiento facilita el desarrollo integral de los estudiantes al propiciar la interacción social y la participación en actividades curriculares y extracurriculares (Brea, 2014).

Por otra parte, diversos investigadores se refieren al Involucramiento con términos como implicación y participación, siendo la implicación un término utilizado en la literatura para describir la participación activa de los estudiantes en el centro de estudios, apuntando directamente a la actitud positiva de los estudiantes frente a los asuntos relacionados con su escuela y su aprendizaje (Brea, 2014).

Newman, Wehlage y Lamborn (1992) para quienes dicho concepto hace referencia a la implicación activa, compromiso y atención, en contraste con la participación superficial, apatía o falta de interés; apuntan que existen diferentes niveles de implicación de los alumnos con la escuela o con la institución, los cuales se sitúan en un continuum. Según estos autores, uno de los polos estaría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela, situándose en el otro polo aquellos "desenganchados", en los que es habitual la falta de interés, la asistencia irregular a clases, asociada a una baja adhesión a las normas, así como la no completación de las actividades y trabajos académicos asignados (Newman, Wehlage y Lamborn, 1992).

En una línea similar, Astin en 1984 propuso el término de participación en relación a la cantidad y calidad de la energía física y psicológica que los estudiantes invierten en la experiencia universitaria. Refiriendo además, que la

participación está constituida por el vínculo entre los insumos de los estudiantes y los resultados de la universidad. Para ayudar a entender esta noción, Astin (1984) articula los cuatro postulados básicos de la teoría de la participación estudiantil:

1. La participación se produce a lo largo de un continuo; es decir, diferentes estudiantes manifiestan distintos grados de implicación en un objeto determinado, y el mismo estudiante manifiesta diferentes grados de participación en diferentes objetos y en diferentes momentos. En otras palabras, la participación es específica del estudiante y de la experiencia.

2. La participación tiene características tanto cuantitativas como cualitativas. El grado de participación de un estudiante en el trabajo académico, por ejemplo, se puede medir cuantitativamente (cuántas horas el estudiante pasa en el estudio) y cualitativamente (si el alumno revisa y comprende las tareas de lectura o simplemente mira el libro de texto).

3. La cantidad de aprendizaje del estudiante y el desarrollo personal asociado con cualquier programa educativo es directamente proporcional a la calidad y cantidad de la participación del estudiante en ese programa. Es decir que, cuanto más involucrado esté un estudiante durante la experiencia educativa, más se beneficiará de dicha experiencia.

4. La eficacia de cualquier política o práctica educativa está directamente relacionada con la capacidad de esa política o práctica para incrementar la participación de los estudiantes.

Sin embargo, resulta importante señalar que para lograr el nivel de participación, y por tanto de Involucramiento antes mencionado, se deben propiciar espacios de diálogo y articulación entre los diferentes actores

universitarios. Ya que estos espacios permitirán que de manera conjunta, se favorezcan el logro de objetivos colectivos, al igual que de esta forma se procura que el estudiante se involucre con los proyectos y la gestión universitaria, no sólo opinando sobre ello, sino cooperando en su mejora (Muñoz y Campos, 2013).

Por su parte, Fredericks et al. (2003) también indican que el componente conductual de la implicación del alumno se ha definido en unos casos haciendo referencia a la adhesión de las normas. Mientras que en otros, las definiciones se centran más en la implicación en el aprendizaje y tareas académicas que conllevan conductas como esfuerzo, persistencia, concentración, atención, hacer preguntas, contribuir a la discusión en clase, etc. Finalmente, otras definiciones se focalizan en la participación en actividades escolares, deportivas o extracurriculares (Fredericks et al, 2003).

Autores como Furlong et al. (2003), Willms (2003) y Arguedas (2010), consideran el Involucramiento como un proceso fundamental que promueve la competencia social y académica, que si bien se asocia con alto rendimiento académico, con la persistencia y permanencia en la educación; también es considerado como un resultado educativo que influye positivamente en la salud integral y el bienestar del individuo. Por lo que el Involucramiento es tan importante en sí mismo como lo podría ser el rendimiento académico y la permanencia; en otras palabras, el proceso es tan importante como el producto. En este sentido, el Involucramiento es un resultado educativo fundamental y representa una influencia positiva para la totalidad del estudiantado.

Asimismo, resulta importa resaltar que el Involucramiento de un estudiante no puede estudiarse ni comprenderse desvinculado de su contexto académico, social, cultural, físico, político, ya que las diferentes características de su contexto lo configuran y condicionan. Respecto a esto, Michavila y Parejo (2007) han encontrado que el escaso Involucramiento en actividades dentro del campus universitario, se relaciona con una escasa vinculación de los estudiantes con la institución universitaria, y de ésta última con sus estudiantes. Por consiguiente, el Involucramiento no es tarea única del estudiantado, sino que la universidad

también tiene que propiciar los espacios y generar estrategias para consolidar la cercanía y participación con sus estudiantes; lo cual, le adjudica al Involucramiento la característica de maleabilidad (Arguedas, 2010).

La Universidad Católica Andrés Bello, considerando que como institución juega un papel fundamental en la Identificación Universitaria de sus estudiantes y que la conceptualización de las universidades es la identidad institucional universitaria, como respuesta a un entorno que resulta cambiante, exigente y dependiente de diversos sistemas (Bartell, 2003). Presenta un Plan Estratégico, denominado Plan Estratégico UCAB 20-20 y su Proyecto Formativo Institucional -PFI- (UCAB, 2013), como fundamentación y orientación para todos los proyectos estratégicos de la universidad, sirviendo por tanto como eje estructural y organizativo del proyecto de vida institucional.

El mencionado Plan Estratégico cuenta entre sus ejes, uno denominado Identidad, en donde se propone un modelo de intervención cuyo objetivo es cultivar y consolidar la identificación de todos sus actores con el proyecto universitario propuesto. Parte del supuesto de que no existe una identificación homogénea a priori por parte de los miembros de la comunidad universitaria, puesto que existen varios factores que influyen, tales como: el conocimiento interno de la UCAB, la antigüedad, la ubicación organizacional, el rol (estudiante, personal docente o administrativo, empleados y obreros) entre otros, y que por ello dicha identificación va de un nivel más superficial a un nivel de mayor profundización y por tanto de involucramiento (Buroz, 2015).

Por ello, plantean un proceso dinámico, considerando que la vida universitaria cumple con tres grandes etapas: (a) Inserción, "período de inducción al modo de ser y proceder de la vida universitaria ucabista" (p. 5), donde se encuentran los estudiantes del primer año de carrera; (b) Vida Universitaria, el cual "comprende el mayor tiempo de estadía en la institución universitaria, caracterizada para la forma de ser, crecer y estar comprometido con la misma" (p. 5), la cual abarca desde segundo a cuarto año de carrera; y (c) Egreso, es decir, el "período de cierre de la experiencia en la institución universitaria" (p. 5), donde se

encuentran los estudiantes de quinto año de carrera y sus equivalentes en semestrales (UCAB, 2012; Buroz, 2015).

Aunado a lo anterior, consideran que durante estas etapas se van configurar tres niveles fundamentales, esbozados en el Modelo para la Consolidación de la Identidad Institucional, a través de tres círculos concéntricos. Los cuales representan los niveles de Identificación y por tanto de profundización que presentan los miembros ucabistas, en este caso, los estudiantes, dichos niveles son (Ver Figura 1):

1. Nivel amarillo o Ser Ucabista, el cual tiene como meta el conocimiento y la identificación con la misión, los valores y el modo de proceder de la UCAB, dirigido a toda la comunidad universitaria.

2. Nivel azul o Ser Líder Ucabista, siendo su meta la consolidación del liderazgo y compromiso universitario y social, dirigido a los voluntarios y personas del gobierno y cogobierno universitario que deseen comprometerse en la formación y acción del liderazgo ucabista.

3. Nivel verde o Ser Laico y Líder Ucabista, que tiene como meta el cultivo y la consolidación del laicado ucabista, dirigida a todos los miembros y líderes universitarios que deseen profundizar en el cultivo de la interioridad, ilustrar su fe o mantener una vida sacramental.

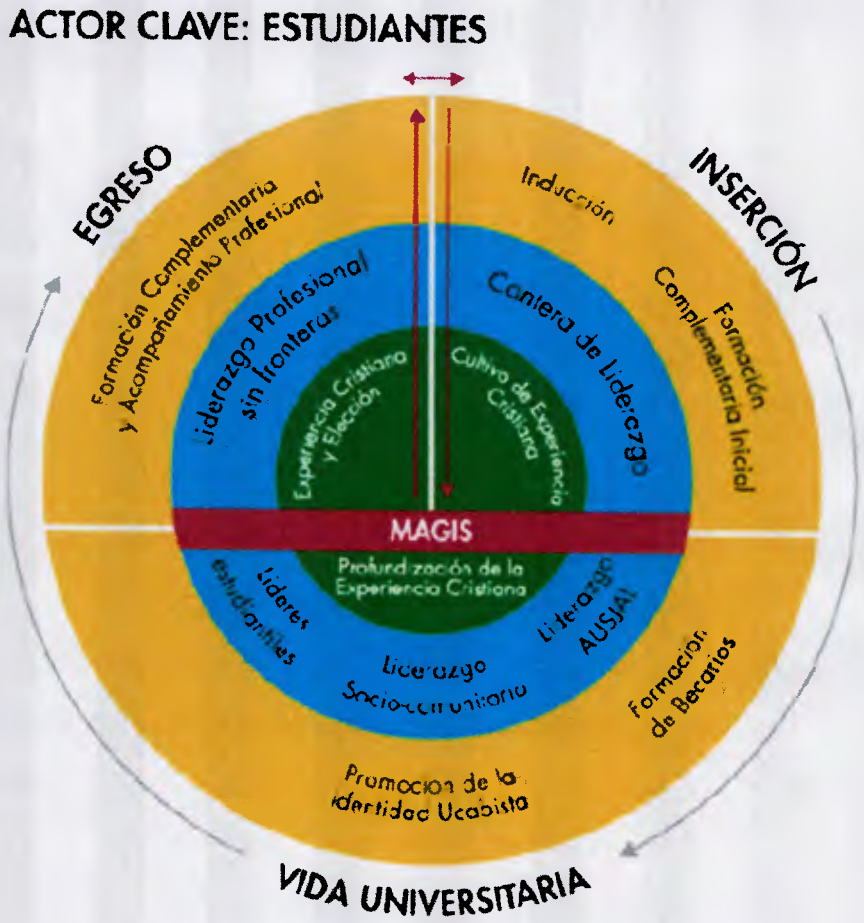

Figura 1. Modelo de Consolidación de la Identidad Institucional de los Estudiantes (UCAB, 2012).

El primer nivel (amarillo) hace referencia a un nivel más superficial de esta identificación, al que denominan Sentido de Pertenencia. En este, el estudiante está iniciando el proceso de identificación con la identidad institucional que supone dicha universidad. Durante este, si bien se espera cierto grado de conocimiento por parte de los actores universitarios con la misión, los valores y el modo de proceder de la universidad, dicha vinculación resulta más pasiva (Socorro, 2017).

Por su parte, el segundo y tercer nivel (azul y verde), corresponden a niveles de mayor profundidad y cercanía, en los que el estudiante pasa a adoptar un rol proactivo dentro de la institución (Socorro, 2017). Esto implica un mayor Involucramiento tanto en las actividades académicas como en las actividades institucionales de la universidad, donde el actor universitario, en este caso el estudiante, va consolidando el liderazgo y compromiso universitario y social (UCAB, 2012; Buroz, 2015).

El Modelo de Consolidación de la Identidad Institucional de los Estudiantes (UCAB, 2012) si bien fue concebido en el año 2012, ha sido estudiado y actualizado con el transcurrir de los años, dando apertura a una línea de investigación sobre la Identificación Universitaria. Entre las investigaciones que forman parte de dicha línea se encuentra la de Alí, Colina, Rivas, Tovar y Ustáriz (2015), quienes realizaron un estudio que buscaba determinar la influencia del sexo, la participación del estudiante y el curso en la Identificación Universitaria, en función de la escuela y de la institución, en estudiantes de distintas carreras de la UCAB. Para ello realizaron una investigación no experimental de campo, de tipo transversal, y seleccionaron una muestra conformada por 566 sujetos voluntarios, 219 mujeres (38,7%) y 347 hombres (61,3%), siendo 100 estudiantes de psicología, 100 de Derecho, 76 de Ciencias Sociales, 114 de Administración y Contaduría, 79 de Comunicación Social y 97 de Ingeniería.

Entre los hallazgos más relevantes de la investigación de Alí et al. (2015), se encuentra el hecho de que los estudiantes poseen mayor identificación con su universidad y menor identificación con su escuela de pertenencia. En cuanto al sexo, no encontraron diferencias significativas en la identificación; mientras que los estudiantes de Comunicación Social tienen mayor identificación con la universidad y su propia escuela, en contraposición de las otras carreras, quedando en último lugar la escuela de psicología, encontrándose diferencias con respecto a la Identificación Universitaria en relación al componente cognitivo y afectivo. Por otro lado, destacaron que los estudiantes de los primeros semestres o años se sienten más identificados con la universidad, lo cual parece ser explicado por una

mayor motivación por parte de los mismos de pertenecer a la universidad, en comparación con los estudiantes de los últimos años. Y finalmente, encontraron que los estudiantes que realizaban actividades extracurriculares en la UCAB se sentían más identificados con su universidad.

Es por ello que Socorro (2017) quien ha llevado a cabo dicha línea de investigación, al gerenciar la dirección de la Universidad Católica Andrés Bello que se encarga de los procesos de identificación de los estudiantes y del personal, después de estudiar lo propuesto por Cortés (2011) sobre Identidad Institucional Universitaria, lo planteado por Tajfel (1981) y Turner (1990) sobre identificación social y las aproximaciones en el área de la Identificación Universitaria; define la Identificación Universitaria como: el grado de adhesión y participación en las normas, valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que se pertenece (Socorro, 2017).

Asimismo, partiendo del Modelo propuesto, expone que la Identificación Universitaria se compone de dos dimensiones: Sentido de Pertenencia (nivel amarillo) e Involucramiento (niveles azul y verde). La primera: Sentido de Pertenencia, hace referencia al grado de adhesión en las normas, valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que se pertenece. Donde el sujeto tiende a ser percibido como pasivo, solo asimila y cumple con el proyecto universitario (Cortés, 2011; Socorro, 2017). Mientras que el Involucramiento es definido como el grado de participación en las normas, valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que se pertenece. En donde el sujeto tiende a mostrarse como una persona proactiva en el quehacer del proyecto universitario (Cortés, 2011; Socorro, 2017).

A su vez, según dicha propuesta el Sentido de Pertenencia está compuesto por dos vectores: Adhesión a las normas y Vinculación. La Adhesión a las Normas hace referencia a los cumplimientos mínimos e indispensables que realizan los estudiantes para permanecer en la institución, llámese cumplir con los requisitos administrativos, asistir a las clases, respetar a los profesores y personal de la universidad, cumplir con los reglamentos institucionales, entre otros (Socorro,

2017). Por su parte, la Vinculación abarca aspectos como el sentimiento de orgullo por formar parte de la institución, la identificación con sus símbolos, el gusto por sus instalaciones, unido al sentimiento de que los profesores son cercanos y de calidad; el estudiante se siente enganchado a su institución (Socorro, 2017).

En lo concerniente al Involucramiento, el mismo se compone de: Participación Extracurricular e Implicación. En la Participación Extracurricular, el estudiante no solo cumple con sus actividades académicas, sino que participa en otras actividades en el campus universitario o fuera del mismo en representación de la universidad; dichas actividades pueden ser de corte deportivo, cultural, religioso, político, logístico, de responsabilidad social, entre otros. Donde en oportunidades, el estudiante no solo participa en dichas actividades, sino que propone nuevas iniciativas y promueve las mismas para que otros estudiantes también puedan participar (UCAB, 2012; Buroz, 2015; Socorro, 2017).

Mientras que en la Implicación, el estudiante no solo participa en diversas actividades académicas y extracurriculares, sino que se apropia de las mismas y en general termina por adueñarse de todo lo que comprende la institución. Lo cual se puede traducir en el paso del extremo interpersonal al Intergrupal expuesto por Tajfel y Turner (1979) en el proceso de Identificación Social. En la Implicación los estudiantes se sienten ofendidos cuando ofenden o descalifican su institución, conocen sus instalaciones y sus propuestas académicas y extracurriculares, se identifican con los lemas de la universidad, hacen un esfuerzo por mantener sus calificaciones y no bajar la calidad académica de la universidad, entre otras (Socorro, 2017).

Esta propuesta teórica intenta sistematizar los estudios y aportes en el área de la Identificación Universitaria, integrando y canalizando los constructos con base no solo en las aproximaciones teóricas existentes, sino también tomando en cuenta la particularidad de la institución universitaria, en este caso de la Universidad Católica Andrés Bello, población meta de la presente investigación. Tomando dicha propuesta como punto de partida, desde este

trabajo de grado se adoptará la definición de Identificación Universitaria propuesta por Socorro (2017), quien plantea que dicho constructo hace referencia al grado de adhesión y participación en las normas, valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que se pertenece. Definición que, como se expuso anteriormente se compone por dos vectores o dimensiones: El Sentido de Pertenencia e Involucramiento.

Ahora bien, luego de exponer los cuatro elementos explicativos que permiten comprender el estudio del constructo principal de esta investigación, la Identificación Universitaria. En primer lugar, la institución vista como un ente complejo caracterizado por dos sistemas: el académico y el social. Segundo, la identidad institucional universitaria como un constructo complejo que requiere un abordaje multidisciplinario (Cortés, 2011).Tercero, la importancia de la intervención de la Psicología Social a través del análisis del proceso de identificación social intragrupal (Turner, 1990; Cava et al., 2011). Y cuarto, las aproximaciones teóricas que explican la Identificación Universitaria y específicamente el Modelo de Consolidación de la Identidad Institucional de los Estudiantes (UCAB, 2012), en el marco del denominado Plan Estratégico UCAB 20-20 y su Proyecto Formativo Institucional -PFI- (UCAB, 2013). Resulta importante establecer un esbozo de aquellas variables que se relacionan y/o explican la Identificación Universitaria.

Para poder lograr dicha tarea en esta investigación, se tomará como marco subyacente una teoría de largo desarrollo y profundas actualizaciones desde los años 70 hasta el día de hoy, el Modelo Teórico Longitudinal de Tinto (1975, 1982, 1988, 2006). Modelo que si bien hace referencia a la retención universitaria, destaca una serie de puntos dentro del contexto universitario que resultan de gran significación en el presente estudio.

Braxton, Hirschy y McCledon (2004), autores que han desarrollado actualizaciones del modelo propuesto inicialmente por Tinto con el fin de recoger evidencia empírica acerca de sus postulados, han encontrado como punto fundamental que la capacidad que tienen los estudiantes de involucrarse y comprometerse con la universidad se incrementa en forma proporcional con la

integración de los mismos en el ámbito social universitario. Cuestión que se había propuesto en estudios anteriores, específicamente en lo referente al Sentido Pertenencia, donde Durkheim (1951) y Tinto (1993) argumentaron que los individuos necesitan integrarse al sistema universitario para sentir que pertenecen a la institución. Indicando a su vez que en la educación superior, la integración implica tanto conexiones sociales (afiliación personal) como intelectuales (compartir valores).

Tinto (1975, 1987) expone que la integración en los sistemas social y académico, refleja la percepción de ajuste que presenta el estudiante dentro del nuevo escenario, lo cual incluye valores compartidos y apoyo en el ambiente universitario; representado en un sentimiento subjetivo de afiliación e identificación con la comunidad universitaria. Por ello, Hoffman, Richmond, Morrow y Salomone (2002-2003) plantean que el Sentido de Pertenencia se teoriza para reflejar la integración de los estudiantes en el sistema universitario.

Los hallazgos indican que el Sentido de Pertenencia y el Involucramiento no son una cualidad personal aislada, sino que está estrechamente relacionada con las oportunidades que la institución brinda al estudiante para integrarse a la vida académica y social de la universidad (Silva, 2011). Es por ello, que del modelo propuesto por Tinto se tomarán dos aspectos conceptuales claves. En primer lugar, el tema institucional, es decir, que el nivel de integración que el estudiante logre está mediado por las características particulares de la institución, y no solo por las características individuales del mismo (Silva, 2011; Tinto, citado en Cabrera, Pérez y López, 2015). Y en segundo lugar, las variables Integración Social y Académica, las cuales surgen de la relación del estudiante con los sistemas institucionales, e incrementan el Involucramiento y compromiso de los estudiantes con su universidad (Braxton, Hirschy y McCledon, 2004). Por ello se definirán a continuación las variables Integración Social e Integración Académica.

La Integración Social hace referencia a las interacciones informales entre estudiantes y profesores, entre los estudiantes y consejeros, y entre pares. Algunos investigadores también han incluido las percepciones y la participación en

actividades extracurriculares sociales del estudiante (Johnston, Crosnoe y Elder 2010). Así mismo, es definida por Tinto (1975) como la interacción entre el individuo con conjuntos dados de características (fondos, valores, compromisos, etc.) y de otras personas de diferentes características dentro de la universidad.

Dicha Integración Social, al igual que la Académica, implica distintos grados de congruencia entre el individuo y su entorno social. En este caso, la Integración Social se produce principalmente a través de las asociaciones informales de grupos de pares, actividades extracurriculares semi-formales, y la interacción con los profesores y el personal administrativo dentro de la universidad (Tinto, 1975). Los encuentros exitosos en estas áreas dan lugar a diferentes grados de comunicación social, el apoyo de las amistades y profesores, y la afiliación colectiva. Estos pueden ser vistos como importantes beneficios sociales, que se convierten en parte de la evaluación generalizada que hace la persona de los costes y beneficios de su asistencia a la universidad, y que modifican sus compromisos educativos e institucionales (Tinto, 1975).

El trabajo inicial de Tinto (1975) fue principalmente teórico y no incluyó ningún enfoque metodológico particular para estudiar el constructo de integración. La mayoría de las investigaciones que utilizan el modelo de integración de Tinto miden las percepciones de las interacciones o conexiones de los estudiantes con el profesorado y el personal, y sus compañeros, junto con la participación en actividades extracurriculares (Borglum y Kubala, 2000; Wolf-Wendel, Ward y Kinzie, 2009).

En el caso de la Integración Social, Pascarella y Terenzini (1980), exponen que la Integración Social se compone de dos vectores, la Interacción Informal con profesores y la Relación con Grupo de Pares. La primera contiene aspectos relacionados con las interacciones informales que presenta el estudiante con el profesor y cómo las mismas pueden influenciar de forma positiva tanto en el crecimiento personal e intelectual, como en las aspiraciones y metas profesionales del estudiante (Pascarella y Terenzini, 1980).

Por su parte, la Relación con Grupo de Pares hace referencia al nivel de apoyo y de relaciones satisfactorias de amistad que tiene el alumno con otros estudiantes de su institución, si ha hecho relaciones cercanas, si las mismas han influenciado positivamente en su crecimiento personal e interés por las ideas, entre otras (Pascarella y Terenzini, 1980). Asimismo, Tinto había planteado en sus estudios que un alumno con una red importante de amistades y que además participara en otras instancias universitarias (deportivas, extracurriculares) se sentiría socialmente integrado a la institución (Saldaña y Barriga, 2010).

Sobre los planteamientos de Tinto, Antunes (2003) destaca la importancia que tiene el hecho de que la institución se encargue de promocionar el desarrollo de relaciones interpersonales entre sus estudiantes que, al facilitar la comunicación y los lenguajes, establecen lazos sólidos en las relaciones humanas, contribuyendo a que los alumnos y las alumnas se sienten bien acogidos en sus instituciones universitarias. Además, estar integrado en un grupo de iguales facilita la transición a la Educación Superior, ya que los colegas funcionan como modelos que ofrecen oportunidades de definición y validación de una nueva identidad como estudiantes universitarios (Ferreira, citado en Sousa, López y Ferreira, 2013).

En la misma línea, Sousa et al. (2013) indican que cuanto mayor sea el nivel de interacción de los estudiantes con sus iguales, mayor será su implicación en el sistema comunicacional de la institución. Ya que las interacciones con otros estudiantes, que inicialmente son meramente recreativas, pueden promocionar la integración ayudando a los estudiantes a familiarizarse y a adherirse en un cultura de escuela, al mismo tiempo que se identifican con su papel de estudiantes (Sousa et al., 2013)

Estos autores proponen que cualquier tipo de participación asociativa, en otras palabras, de participación en actividades dentro del campus universitario, donde el estudiante pueda interactuar con pares y sentirse apoyado, contribuye a que se creen lazos más fuertes entre los estudiantes que conforman el grupo, contribuyendo para una mayor implicación en la vida de la institución y

potenciando el desarrollo de competencias transversales (Sousa et al., 2013). Por ello la Integración Social, vista desde la Relación con Grupo de Pares, puede favorecer e incrementar el Involucramiento, en términos de Implicación y Participación Extra-curricular.

En este sentido, resulta importante destacar que las relaciones de ayuda y de colaboración entre los estudiantes, ocurren principalmente dentro del grupo, concretamente en los trabajos de equipo en los que suele estar en juego la calificación, o en el caso de existir un interés común a la propia institución. De hecho, se puede interpretar que el tipo de relaciones interpersonales que se crean entre iguales en este caso, hace mayor referencia a la dimensión académica del curso (Sousa et al., 2013).

En lo que respecta a la Integración Académica, la misma es definida por Tinto (1993) como las percepciones de las experiencias en el sistema académico formal e informal resultantes de las interacciones con el profesorado, el personal y los estudiantes dentro y fuera de los entornos de clase, que repercuten de forma positiva en el desarrollo intelectual del estudiante. Asimismo, Pascarella y Terenzini (1980) indican que la misma hace referencia al grado de incorporación al sistema académico determinado principalmente por la satisfacción entre el desarrollo intelectual y académico y el aprovechamiento de las oportunidades que facilita el contexto universitario.

A su vez, la Integración Académica contempla el interés de los profesores por el desarrollo de los estudiantes y el desarrollo académico; en el primero el alumno percibe que los profesores con los que tiene contacto directo, se preocupan por que los estudiantes se desarrollen tanto dentro del ámbito académico como fuera de él (Pascarella y Terenzini 1980). Mientras que en el desarrollo académico, el estudiante percibe a la universidad como coadyuvante a su interés por las ideas y asuntos de índole estudiantil, como podría ser la estimulación recibida en el curso de las materias, el cumplimiento de la expectativa de rendimiento académico, entre otras (Pascarella y Terenzini 1980).

Por su parte, Briceño (2017) si bien parte de lo planteado por Pascarella y Terenzini (1980), luego de realizar el análisis factorial correspondiente a dicho constructo, recategoriza los ítems que conforman la escala planteada por estos autores y renombra las categorías. Para Briceño (2017) Integración Académica está compuesta por Experiencias Positivas y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal. La primera hace alusión a la satisfacción que sienten los estudiantes respecto a su experiencia académica en la universidad, su desarrollo intelectual y la percepción que tienen los estudiantes de que sus profesores están realmente interesados en la enseñanza y en apoyar su crecimiento personal. La segunda, hace referencia tanto a la poca estimulación intelectual que pueden percibir los estudiantes cuando cursan ciertas materias, como al hecho de que los profesores estén poco interesados y dispuestos a invertir tiempo fuera de clases para debatir temas de importancia para los alumnos, lo cual hace que estos últimos perciban a sus profesores como profesionales poco destacados (Briceño, 2017).

Sobre esto último, Sousa, López y Ferreira (2013) encontraron que el cuidado que los profesores ponen en la relación pedagógica, es una condición importante de promoción del desarrollo e integración del estudiantado, especialmente en lo que concierne a un modo predominante de relación entre profesores y estudiantes caracterizado por la disponibilidad de los primeros para atender a las peticiones de los segundos. De hecho, y a pesar de que la universidad sea un nivel de educación para adultos jóvenes, no deja de ser fundamental el desarrollo de una relación personalizada y de mayor proximidad entre docentes y alumnos, no sólo por facilitar su proceso de integración, sino también por facilitar el éxito académico de los estudiantes (Sousa et al. , 2013).

Estos autores indican en su estudio, el cual consistió en analizar los discursos de los alumnos participantes de dos escuelas: enfermería y educación; que los estudiantes de enfermería hablaban de las buenas relaciones entre el cuerpo docente, manifestando que los profesores eran competentes, exigentes y

que tenían una preocupación genuina de conexión de saberes, lo cual contribuye y facilita el desarrollo de los estudiantes (Sousa et al., 2013)

McNeely y Falci (2004) concuerdan con dicho planteamiento, refiriendo que la confianza hacia los docentes contribuye a que los estudiantes generen un compromiso con la institución. Inclusive sugieren que con ello los estudiantes se vuelven divulgadores del prestigio de la institución educativa, y en consecuencia resulta más probable que presenten una predisposición futura a ser candidatos para continuar estudios de postgrado en la misma institución.

Según Achrekar (Citado en Brea, 2014) los estudiantes suelen tener mayor éxito cuando se sienten conectados a su centro educativo, es decir, cuando presentan un sentimiento de Identificación y apego con su grupo social o su entorno. El cual tiene que ver con la creencia que tienen los estudiantes de que son importantes para los profesores y para la institución, y que a estos les interesa su aprendizaje, ya que propicia el placer por asistir y participar en el centro educativo, llámese instituto universitario o universidad. Además, es este contexto donde surgen sentimientos de satisfacción y agrado de parte de los estudiantes hacia sus profesores y compañeros, donde ejecutan sus tareas con entusiasmo, participan activamente en las clases y en consecuencia, obtienen resultados positivos.

Por ello, cuando no hay conexión con los profesores y compañeros, aumenta el riesgo de que los estudiantes se enfrenten con potenciales problemas de inadaptación (Achrekar, citado en Brea, 2014). Lo cual puede reflejarse en una baja Integración Académica y Social, que puede repercutir negativamente en la Identificación Universitaria (Sentido de Pertenencia e Involucramiento).

Por su parte, Jones y Volpe (2010) presenta los hallazgos de un estudio que examinó si la Integración Social tiene un impacto diferente en las estudiantes en comparación con los estudiantes hombres. Si bien Tinto (1975) sugiere que la Integración Académica y Social tienen un impacto positivo en el compromiso subsiguiente del estudiante con la institución, existe una falta de atención en la

posibilidad de que existan diferencias en dichas variables con respecto al sexo de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el conocimiento de la relación entre el apoyo social y el género recogido por los académicos en otros campos de estudio, los cuales exponen que las mujeres se benefician más del apoyo social en comparación con los hombres (Reevy, citado en Jones y Volpe, 2010). Jones y Volpe (2010) plantea la posibilidad de que las recompensas sociales y el apoyo social recibidos a través de la Integración Social tengan un impacto más fuerte y positivo en el compromiso institucional subsiguiente de las estudiantes en comparación con los estudiantes varones.

Por otro lado, los investigadores que estudian el estrés y el afrontamiento, han propuesto una segunda forma en la que el apoyo social tiene un impacto diferencial basado en el sexo; estos autores han encontrado que si bien tanto hombres como mujeres parecen beneficiarse del apoyo social, el beneficio puede ser mayor para los hombres que para las mujeres, esto debido a que las mujeres típicamente asumen más responsabilidad y están más implicadas emocionalmente en sus relaciones sociales que los hombres, y por ende las experiencias de las personas dentro de la red social de una mujer pueden convertirse en una gran carga, que a menudo se traduce en niveles más altos de estrés entre las mujeres en comparación con los hombres (Kessler et al., citado en Jones y Volpe, 2010).

A partir de esta idea, Jones y Volpe (2010) también propone que las amistades y el apoyo social que las alumnas obtienen a través de la Integración Social vienen con la carga de las demandas que les impone su red social. Lo cual puede hacer que las alumnas, teniendo en cuenta el impacto de la integración social, tengan niveles de compromiso institucional más bajos que los estudiantes varones. Pero como ninguna de las hipótesis sobre la relación diferencial del sexo entre la integración social y el posterior compromiso institucional ha sido suficientemente examinada dentro de la comunidad de la educación superior, Jones y Volpe (2010) se plantea estudiar dicha relación diferencial para poner a

prueba ambas aproximaciones; para ello utiliza una muestra de 1618 estudiantes de 8 instituciones universitarias de Estados Unidos.

Entre los resultados arrojados, se tiene que existen diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta a la Integración Social, y que las mismas se reflejan en las pruebas t de Student, las cuales muestran que para la muestra seleccionada, las mujeres tienen niveles significativamente más altos de integración social que los estudiantes hombres ($t(409) = -2{,}12$, $p = 0{,}035$).

Asimismo, los resultados indican que la Integración Social tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo sobre el compromiso institucional posterior ($B = 0{,}252$, $p = 0{,}001$). Existiendo además, una interacción estadísticamente significativa ($B = .307$, $p = .019$) entre el sexo y la Integración Social. Esto indica que, controlando otros factores, el impacto de la integración social en el compromiso institucional subsiguiente está condicionado al sexo.

Es por ello que el autor asocia los resultados, a los arrojados en los estudios realizados por los teóricos del rol de género, quienes defienden que a través de la socialización, las mujeres desean más las relaciones personales y el apoyo social que los hombres. Teniendo como resultado, que las estudiantes femeninas, presumiblemente debido al hecho de que buscan activamente dichas relaciones sociales más que los estudiantes varones, tienen mayores niveles de Integración Social (Deaux y LaFrance, citado en Jones y Volpe, 2010).

Así mismo, se han encontrado diferencias en la Integración Académica respecto al sexo. En concreto, Spady (1970) encontró que el desarrollo intelectual está más directamente relacionado al Involucramiento de las mujeres. Sugiriendo que los hombres, a diferencia de las mujeres, estarían mayormente preocupados por las recompensas extrínsecas del sistema académico (rendimiento académico), que sobre las recompensas intrínsecas (desarrollo intelectual) debido a la presión que sienten por la colocación en el trabajo futuro (Tinto, 1975).

En otro orden de ideas, Strayhorn (2008) estimó la influencia de las experiencias sociales y académicas en el Sentido de Pertenencia de estudiantes latinos. Para llevar a cabo dicha estimación, tomó como punto de partida el modelo de retención propuesto por Tinto (1987, 1993). Ante lo cual, Strayhorn (2008) expone que el nivel de participación de los estudiantes en los sistemas académicos y sociales formales e informales de la vida universitaria explica la decisión que estos toman de permanecer en la universidad o de irse. Basándose en esta premisa, Strayhorn (2008) asume que la participación académica y social de los estudiantes puede influir en el Sentido de Pertenencia en el campus.

La muestra de dicho estudio consistió en 289 estudiantes latinos (54% mujeres) y 300 estudiantes blancos, pertenecientes a carreras de 4 años de duración, seleccionados al azar como grupo de comparación (63% mujeres). Strayhorn (2008) utilizó las pruebas de regresión jerárquica con un diseño anidado para estimar el efecto neto de varios conjuntos de predictores sobre la variable Sentido de Pertenencia de estudiantes latinos (y blancos).

Los resultados arrojaron una combinación lineal de factores con una asociación estadísticamente significativa con el Sentido de Pertenencia, $F(13, 247) = 2{,}42$, $p < 0{,}01$; siendo el coeficiente de regresión de .34, indicando que aproximadamente el 11% de la varianza del Sentido de Pertenencia de los estudiantes latinos podría explicarse por las variables del modelo final. Los predictores significativos del Sentido de Pertenencia incluyen: calificaciones, tiempo dedicado a estudiar e interacciones con diversos compañeros.

En conjunto, los hallazgos sugieren que los estudiantes latinos que sobresalen académicamente (por ejemplo, estudiantes de alto rendimiento) se sienten más conectados con la escuela que aquellos que tienen menor rendimiento ($\beta = 0.41$; $p < 0.05$). Indicando que resulta importante prestar atención a las experiencias de los estudiantes latinos de bajo rendimiento, ya que puede ser menos probable que tengan Sentido de Pertenencia con su institución.

En una línea similar, Meeuwisse, Severiens y Born (2010) llevaron a cabo un estudio que tenía por objetivo investigar un modelo para describir las relaciones entre los ambientes de aprendizaje y la interacción de los estudiantes con profesores y compañeros, el Sentido de Pertenencia y el éxito del estudio. Para realizar dicho estudio llevaron a cabo un modelo de ecuaciones estructurales. Los datos fueron obtenidos a través de la aplicación de encuestas auto-administradas a una muestra de 523 estudiantes de cuatro universidades holandesas.

Dichos autores, encontraron que los estudiantes sienten que pertenecen a la universidad, cuando cuentan con una buena relación con profesores y compañeros (Integración Social), ya que la percepción de que son valorados, aceptados y respetados, aumenta su Sentido de Pertenencia y su motivación. Lo cual se refleja en una mayor participación y compromiso con sus estudios y con la institución, y repercute en su progreso académico (Meeuwisse et al., 2010).

Por su parte, De Garay (2013) resalta que el proceso de integración es un periodo de múltiples transiciones que se articulan de manera compleja y desigual, y que a su vez no se distribuyen homogéneamente en todo el cuerpo social del estudiantado. Dicho autor hace hincapié en destacar que el proceso de integración no debe concebirse como algo lineal en todos los sectores estudiantiles, ni con tiempos claramente preestablecidos y en el que sólo el contexto escolar juega un papel relevante.

Para este autor, la integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los estudiantes son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas de clase (De Garay, 2013).

Es por ello que De Garay (2013) desarrolla un modelo analítico que permite hacer observable los distintos niveles de integración de los jóvenes universitarios al sistema académico y cultural de la Universidad, los mismos corresponden al tipo y frecuencia de las prácticas académicas y culturales que llevan a cabo en la universidad. Dicha clasificación fue elaborada sobre la base de los resultados de la aplicación de cuestionarios en todas las licenciaturas que se impartían en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de la Ciudad de México. Los mismos se aplicaron desde el 2003 hasta el 2005, al conjunto de estudiantes que al momento ingresaban a la universidad y luego se aplicaba un año después de su tránsito por la institución.

Tomando como base los resultados obtenidos en la aplicación de dichos cuestionarios, De Garay (2013) propone los siguientes niveles de integración:

a) Baja integración: Se trata de estudiantes que se caracterizan por una nula presencia activa en las sesiones de clase, esto es, pese a que asisten regularmente a sus clases, aunque no son muy puntuales, no establecen una relación productiva con sus compañeros y con el profesorado, además de dedicarle muy pocas horas a la semana a la lectura de textos escolares ya la preparación de trabajos escolares. Son sujetos que transitan por la educación superior, pero sin ajustarse plenamente a las reglas y normas que formalmente la institución ha establecido para cumplir sus objetivos.

b) Media integración: Los jóvenes agrupados en esta categoría comprende dos perfiles: uno se caracteriza por sujetos que tienen una esporádica presencia activa en clase, pero que emplean buena parte de su tiempo extraclase en leer y preparar trabajos académicos; otros son participativos pero no dedican tiempo, o lo hacen muy poco, en la realización de trabajos y a la lectura de libros especializados de sus propias carreras. Son alumnos que han interiorizado fragmentariamente la practicidad de las reglas de la vida académica de la universidad.

c) Alta integración: Son jóvenes que tienen una constante presencia activa en clase e invierten una importante cantidad de su tiempo extraclase en la lectura de textos relacionados con el contenido de sus cursos, o bien en la elaboración de diversos trabajos académicos que sus profesores les encargan. Se trata de un sector plenamente incorporado a los códigos y exigencias de las pautas de aprendizaje de la institución universitaria.

Respecto a los resultados obtenidos y tomando en cuenta aquellos que atañen para la presente investigación, De Garay (2013) encontró que el sexo no es un factor que permita explicar el hecho de que los jóvenes universitarios se integren al mundo académico de la Universidad. El autor explica este resultado, indicando que tantos hombres como mujeres han desarrollado las habilidades y capacidades suficientes para estar en igualdad de condiciones para integrarse al sistema académico.

Por otro lado, De Garay (2013) indagó de qué forma los jóvenes universitarios participaban e incorporaban a su vida cotidiana la oferta cultural que la universidad les ofrecía, es decir, cuántas y cuáles eran las prácticas de consumo típicas de los jóvenes universitarios de la UAM (asistencia y el consumo de obras de teatro, danza, funciones de cine, exposiciones pictóricas y conciertos de música, etc.). En este sentido, la dimensión de prácticas de consumo cultural de la oferta de la universidad resultó ser significativa, esto implica que la probabilidad de ser un joven integrado al sistema académico es mayor si presentan un alto o medio nivel de asistencia a la mayoría de las opciones culturales que tiene la universidad en comparación con los que tienen un nulo consumo.

Este autor afirma que en la medida que la institución universitaria se conciba como un espacio donde los jóvenes no sólo acuden a sus aulas a nutrirse de conocimientos, sino también como un espacio privilegiado donde pueden tener contacto y formarse en torno a distintas expresiones culturales, las posibilidades

de integración académica son mayores. Indicando que la socialización entre estudiantes no se limita a las interacciones que puede tener el joven dentro de su salón de clases, sino que la participación en actividades culturales en el campus universitario son también espacios poderosos para la socialización y por ende para facilitar el proceso de integración institucional (De Garay, 2013).

Ahora bien, resulta importante realizar algunas acotaciones respecto a estudio realizado por De Garay (2013). En primer lugar dicho autor propone una definición de Integración que si bien comparte cierta similitud con lo planteado por Tinto (1975) y por Pascarella y Terenzini (1980), parece hacer mayor hincapié en lo que concierne a las actividades extracurriculares, las cuales son tomadas en cuenta en el presente estudio como un componente del Involucramiento. Igualmente, es de interés citar dicho estudio, ya que el mismo realiza aportes importantes que sirven de sustento para la literatura en el área. Puesto que sus resultados concuerdan con otros estudios y aportan evidencia a la presente investigación, ya que expone que cuando los estudiantes participan extracurricularmente y se involucran en las actividades planificadas en el campus logran una mayor integración a su institución, en términos de que pueden interaccionar más tanto con la institución como con sus pares.

Sin embargo, De Garay (2013) fusiona dichos datos y realiza los niveles de Integración en donde logra categorizar y describir la situación de los estudiantes muestreados. Además, dichos niveles podrían ser comparados con los niveles de Identificación planteados por el Modelo de Consolidación propuesto por la UCAB, solo que en los expuestos por el autor se hace mayor énfasis en el tipo y frecuencia de las prácticas académicas y culturales que llevan a cabo los estudiantes en la universidad.

En un estudio más reciente, Mitchell, Kensler y Tschannen-Moran (2016) plantean que un fuerte Sentido de Pertenencia de los estudiantes hacia su institución depende de las relaciones de alta calidad con sus maestros y compañeros. Por ello llevan a cabo un estudio que pretendía examinar el grado en que la Identificación de los estudiantes con la escuela varía individual y

colectivamente con las percepciones de los estudiantes sobre la confianza en sus maestros y las percepciones de seguridad en la escuela.

Según estos autores la confianza de los estudiantes en los maestros sirve como un indicador de la calidad de la relación profesor-alumno y las percepciones de seguridad de los estudiantes dicen mucho sobre la calidad de la relación entre compañeros (Mitchell et al., 2016). Ellos exponen que debido a que la Identificación con la institución se basa en la vinculación emocional con la institución, es lógico que sea en gran parte el resultado de las relaciones que tienen los estudiantes con los profesores. Incluso las evaluaciones cognitivas que los estudiantes hacen sobre el valor de la institución pueden basarse en esas relaciones (Mitchell et al., 2016).

Mitchell et al. (2016), parten de lo encontrado por Whelage (1989) quien sostuvo que la Identificación con la escuela ocurre como resultado de los lazos que los alumnos desarrollan con otros significativos dentro de la escuela, llámese profesores, personal administrativo o pares, y con las normas que rigen la institución. La fuerza de los lazos que dichos alumnos desarrollan con el personal de la escuela depende de la medida en que el estudiante se siente apoyado y capaz de establecer y experimentar relaciones positivas continuas con otros importantes en el ambiente escolar (Mitchell et al., 2016).

Trabajos más recientes en el área de la Identificación con la institución apoyan la importancia de establecer un contexto escolar que promueva relaciones de confianza entre estudiantes y profesores, ya que las mismas son de vital importancia para la formación y el mantenimiento de la identificación con la escuela (Adams, 2014). Así mismo, Adams (2014) encontró que confianza al colectivo estudiantil, que fue concebido también como una condición social de las escuelas, es el predictor más fuerte de la identificación de estudiantes después de controlar el estado socioeconómico) y el logro.

Mitchell et al. (2016) exponen que si los estudiantes creen que pueden confiar en sus maestros, van a ser más propensos a cooperar con los objetivos

educacionales y participar más activamente y, en consecuencia, experimentar una mayor identificación con la institución. También pueden ser más propensos a trabajar con el personal de la institución para cultivar y mantener las instituciones seguras. Por otra parte, los estudiantes que han establecido una relación de confianza con los profesores probablemente tendrán un mayor sentido de afiliación y vinculación con la escuela (Mitchell et al., 2016).

Asimismo, los autores sostienen que cuando los estudiantes confían en los maestros y creen que ellos tienen interés en ayudarlos, son más propensos a valorar los resultados escolares, a sentirse como pertenecientes y trabajar junto con los maestros para alcanzar metas académicas (Mitchell et al., 2016). Como los estudios en el área concordaban en que la confianza entre los profesores y los estudiantes parece ser vital para la formación de la identificación con la escuela, Mitchell et al. (2016) buscaron confirmar esta relación y añadir evidencias al cuerpo de literatura sobre este tema, examinando la relación de la confianza del estudiante en el profesor con la identificación con la escuela.

Para llevar a cabo dicho estudio, los autores encuestaron a 5.441 estudiantes, donde el 59.8% eran estudiantes de primaria, el 22.6% eran estudiantes de escuela intermedia y el 17.6% eran estudiantes de secundaria. Los autores midieron Identificación a través de la escala desarrollada por Voelkl (1995), los ítems reflejaban el Sentido de Pertenencia de los estudiantes y la valoración de la escuela (Ejemplo: "Me siento orgulloso de ser parte de mi escuela", "Siento que soy parte de mi escuela"). Por su parte la confianza del estudiante en el profesor, consistió en 10 ítems; algunos ítems de la escala son: "los maestros siempre están dispuestos a ayudar", "los maestros siempre hacen lo que se supone que deben hacer" y "los maestros de esta escuela siempre son honestos conmigo".

Los autores obtuvieron mediante un análisis correlacional bivariado los siguientes resultados: la Identificación del estudiante con la escuela se correlacionó positivamente con la confianza del estudiante en el profesor ($r = .96$, $p < .01$), asimismo la identificación con la escuela se correlacionó negativamente

con el nivel escolar (r = -. 78, p <.01), lo que indica que la Identificación con la escuela disminuyó a medida que los estudiantes eran de cursos superiores (Mitchell et al. (2016).

Por su parte, Goncalvez et al. (2016) realizaron una investigación con la finalidad de estudiar la influencia del sexo, la participación en actividades extracurriculares, la imagen universitaria percibida, la carrera y el año que cursan los estudiantes universitarios sobre el Sentido de Pertenencia con la universidad. Para lo cual emplearon una muestra de 510 estudiantes de pre-grado de la Universidad Católica Andrés Bello, sede Montalbán. Entre los hallazgos de dichos autores se resalta que los estudiantes con una imagen universitaria positiva (β= .38, p= .00) y que se encuentran en años o semestres superiores (β= .12, p=.40) tendrán un mayor sentido de pertenencia afectivo, es decir, una mayor conexión de sentimientos y emociones con el grupo con el que interactúan (profesores, compañeros, personal académico y administrativo), y con el lugar donde se desarrolla su vida académica.

En lo que concierne a la dimensión social del sentido de pertenencia, se encontró que esta correlaciona de forma positiva, moderada y significativa (β= .30, p= .00) con la imagen universitaria. Es decir, tener mayores puntajes en la escala de imagen universitaria conlleva a tener un mayor sentido de pertenencia social, el cual hace referencia a las características de la interacción social con profesores y compañeros, y al hecho de sentirse parte de ésta colectividad. Por otra parte, se encontró que el factor académico correlaciona de forma positiva-moderada y significativa (β= .29, p= .00) con la imagen universitaria, lo que implica que apunta a la experiencia formativa en cuanto a sus contenidos, su transmisión y las características organizativas del ambiente.

En resumen, tal y como se ha venido exponiendo por medio de la literatura, la Integración Social y Académica constituyen constructos que resultan claves para la comprensión de una variable focal en el presente estudio como lo es la Identificación. Esto debido a que las investigaciones que competen a esta área ponen de manifiesto que la calidad y el tipo de las interacciones que establece el

estudiante con sus profesores y pares (Integración Social) resultan piezas fundamentales tanto en la consolidación del Sentido de Pertenencia como del Involucramiento que el estudiante desarrolla dentro del contexto universitario; ambos componentes de la Identificación (Mitchell et al., 2016; De Garay, 2013; Achrekar, Citado en Brea, 2014; Sousa, et al., 2013). De igual modo, señalan que las experiencias académicas positivas, entre ellas estar satisfecho con la experiencia académica universitaria y el hecho de que los profesores dediquen tiempo a sus estudiantes, fomentando relaciones de confianza y ayuda, y mostrando interés en apoyar el crecimiento de estos últimos (McNeely y Faci, 2004; Sousa, et al., 2013), repercuten en el grado en que los estudiantes sienten que pertenecen y se involucran con la institución (Sthayhorn, 2008).

Una vez planteado lo anterior, resulta importante mencionar que, existen numerosos estudios que destacan a la Integración Social y Académica como predictoras significativas del progreso académico de los estudiantes universitarios, entre ellos resalta la investigación de Tinto (1975) y la de Woosley y Miller (2009), quienes a través de modelos de regresión investigaron si la integración académica, la integración social y el compromiso institucional medidos durante la tercera semana del primer semestre universitario podían predecir la retención al siguiente año, así como el Rendimiento Académico de los siguientes dos semestre, encontrando que la Integración Académica y el compromiso institucional tienen un impacto positivo en el promedio de calificaciones y que a su vez, la Integración Social se relaciona de manera inversa con el Rendimiento cuando el estudiante se encuentra al inicio de su formación superior, es decir, durante el primer semestre de asistencia a la universidad.

Por ende la Integración Académica y Social son variables que influyen en el Rendimiento Académico del estudiante universitario, y a su vez, el Rendimiento Académico funge como predictora o variable que puede explicar el Sentido de Pertenencia y el Involucramiento de los estudiantes con su institución, lo cual ha sido acotado por autores como Strayhorn (2008) quien encontró que el Rendimiento Académico, visto como el promedio de calificaciones del alumno, es

un predictor significativo del Sentido de Pertenencia. Asimismo, autores como Furlong et al. (2003), Willms (2003) y Arguedas (2010) han considerado el Involucramiento como un proceso fundamental que se relaciona y promueve el Rendimiento Académico Alto.

Esto debido a que el Rendimiento académico es una variable de compleja conceptualización, que no solamente puede ser influida por numerosos factores, sino que también influye en el curso de otras variables del ámbito académico y no académico (Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; Edel, 2003;). Por ello y tomando en cuenta los hallazgos expuestos previamente en referencia al Rendimiento Académico, dicha variable será incluida como variable de estudio; motivo por el cual, a continuación se procede a exponer con mayor detenimiento algunos argumentos teóricos y empíricos que aportan al estudio y a la comprensión del Rendimiento Académico como variable fundamental dentro del contexto universitario.

En primer lugar, resulta importante destacar que el Rendimiento Académico presenta diversas denominaciones, puede aparecer en la literatura como aptitud escolar, desempeño académico, logro académico, rendimiento universitario, éxito escolar, etc. Sin embargo, generalmente las diferencias sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que con frecuencia en las bibliografías, la vida académica y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Edel, 2003; García, 2015).

El Rendimiento Académico, es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Midiéndose habitualmente por medio de las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa y/o cualitativa, cuyos resultados muestran las materias aprobadas o reprobadas, y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007).

Por otra parte, resulta notable el hecho de que el Rendimiento Académico se determina tomando en cuenta variables cualitativas y/o cuantitativas que

permiten determinar si el estudiante, la institución y el docente han tenido éxito o han sido eficientes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2015). Así mismo, las notas obtenidas o record académico, tomadas como un elemento que certifica el logro académico alcanzado, constituyen un indicador preciso y accesible para valorar el Rendimiento Académico. Por lo cual, se asume que las notas reflejan los logros académicos del estudiante en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales, es decir, el perfil completo de formación (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

En consonancia con lo anterior, Jiménez (2000) define Rendimiento Académico como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel. Igualmente, autores como Edel (2003) y Garbanzo (2007) explicitan que cuando se toman las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final.

Para fines de la presente investigación, se tomará en cuenta la dimensión cuantitativa del Rendimiento Académico, en otras palabras, el promedio de notas o calificaciones que presenta el estudiante universitario, ya que como exponen Rodríguez et al. (2004) son un indicador preciso y accesible para valorarlo. Igualmente se mantendrá presente para su posterior análisis lo indicado por Edel (2003) y Garbanzo (2007) respecto a los factores que pueden mediar dichas calificaciones. Justamente la Integración Social y Académica contemplan muchos de los aspectos expuestos por dichos autores, entre ellas: la Interacción Informal con profesores, Relación con Grupo de pares, las experiencias positivas y negativas. Ya que en concordancia con lo expuesto por Vázquez et al. (2012) un ambiente estudiantil marcado por la solidaridad, el compañerismo y el apoyo social, es un elemento de impacto en el Rendimiento. Finalmente, pero no menos importante es la relación estudiante profesor tanto académica como afectiva y las

pruebas de admisión a la universidad, o las específicas de aptitud con la carrera (Vázquez et al. 2012).

Por tanto, el Rendimiento Académico refleja, en parte, la noción de que el estudiante está siendo evaluado y juzgado por el sistema de evaluación de atributos y logros, en relación con los valores y los objetivos del sistema. En consecuencia, el Rendimiento Académico o de grado se convierte entonces, tanto en un reflejo de la capacidad de la persona, como en un reflejo de las preferencias de la institución para los estilos particulares de comportamiento académico (Tinto, 1975).

En este sentido, Herrera et al. (1999) publica un estudio con el fin de profundizar en el conocimiento y análisis del Rendimiento Académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca, estudiando por tanto los factores que pueden estar contribuyendo a explicar la variabilidad de este producto educativo. Para ello, encuestó a una muestra de 6.947 alumnos, siendo este el 23% de la matrícula estudiantil. Al momento de realizar el análisis de datos utilizó la regresión múltiple paso a paso, análisis de covarianza y análisis discriminante.

Los resultados hallados muestran que las variables que más contribuyen a explicar la variabilidad del criterio son: Rendimiento anterior del estudiante, satisfacción del alumno con la carrera elegida, asistencia a clases, astucia y estudios del padre (Herrera et al., 1999). Más específicamente, en el análisis discriminante, el autor concluyó que el perfil de los estudiantes con Rendimiento Académico más alto y en orden de importancia sería: a) alumnos de alto rendimiento en la enseñanza media (0,838), b) con alta valoración en sus hábitos de estudio (0,443), c) que asiste regularmente a las clases que se imparten (0,389), d) con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida (0,300), e) de cursos inferiores (-0,226), f) motivados culturalmente desde el ámbito familiar (0,144), g) con una actitud positiva hacia la Universidad (0,143) y h) un concepto de autoeficacia elevado (0,117), con un Lambda de Wilks de 0,89 (Herrera et al., 1999).

De los hallazgos expuestos por Herrera et al. (1999), resulta importante destacar diversos elementos que resultan pertinentes para la presente investigación. Entre ellos, el hecho de que la participación académica, mediante la asistencia a clases, así como la valoración positiva de la universidad, que puede verse en términos de Sentido de Pertenencia (dimensión de Identificación Universitaria), está asociada con un Rendimiento Académico elevado.

Por otra lado, Almeida et al. (2000) llevan a cabo un estudio con el fin de analizar en qué medida la participación o no participación de los estudiantes en actividades extracurriculares proporcionadas por el campus universitario, tanto de naturaleza asociativa (deportivas, culturales, co-gobierno, voluntariado) como académica (por ejemplo delegados de curso, tutores académicos, etc.) afecta la calidad de sus vivencias o experiencias académicas, así como la calidad de su adaptación al campus, Rendimiento Académico y desarrollo experimentado.

Para ello seleccionaron una muestra de 223 estudiantes de 28 carreras de licenciatura de la Universidad do Minho (UM), de los cuales 64 participaban en actividades extracurriculares de naturaleza académica, 71 de naturaleza asociativa y 88 no participaban en ninguno de estas actividades, ni en otros proyectos de colaboración con profesores o de servicios ligados al campus. Asimismo, 94 de los participantes eran de sexo masculino y 129 del sexo femenino.

Almeida et al. (2000) aplicaron el Cuestionario de Vivencias Académicas constituido por 17 subescalas que cubren las dimensiones: personales, interpersonales e institucionales de adaptación e integración de los estudiantes al contexto universitarios. También aplicaron un cuestionario de características sociodemográficas y de participación extracurricular en el campus. Para la presente investigación resultan importantes las dimensiones adaptación a la institución, interacción con colegas e interacción con profesores, ya que el contenido de las dos últimas concuerda con los componentes de la Integración Social y con algunos de la Integración Académica. Mientras que el cuestionario de

participación extracurricular, comparte contenido con Participación Extracurricular, componente de la dimensión Involucramiento del presente estudio.

Al analizar los datos Almeida et al. (2000) encontraron que aquellos estudiantes que no participaban ni en actividades extracurriculares asociativas (deportivas, culturales, co-gobierno, voluntariado) o más relacionadas con el ámbito académico (por ejemplo delegados de curso, tutores académicos, etc.) dentro del campus universitario presentaban niveles más bajos de adaptación a la institución, en otras palabras reportaban que no se sentían bien en la institución, que presentaban baja adaptación a los horarios y al funcionamiento de los servicios, poco gusto por la institución y por el entorno circundante. Así como poca interacción con los colegas, reflejado en una baja interacción y cooperación con los pares, baja tolerancia intercultural y pocas relaciones de amistad. Dichos resultados aportan evidencia al hecho de que el bajo o nulo Involucramiento del estudiante con su institución, en términos de Participación Extracurricular, se asocia con una baja Relación con Grupo Pares (Integración Social).

Los autores encontraron que la participación en actividades extracurriculares se relaciona con una mayor integración y satisfacción con la institución universitaria. Específicamente aquellos alumnos que se desempeñan en actividades extracurriculares de corte académico, presentan mayor interacción con los profesores, lo cual se refleja en mayor diálogo con los profesores, la posibilidad de contactos dentro y fuera de las clases y la percepción de que los profesores disponen de tiempo para atenderlos fuera de clase. Por ende, la Participación Extracurricular de corte académico, se va a relacionar con Interacción con Profesores (Integración Social) y con Experiencias Positivas para el Desarrollo Académico y Personal (Integración Académica).

Almeida et al. (2000) también hallaron que los estudiantes que reportaban mayor participación en actividades extracurriculares en el campus universitario cursaban 2do, 3er y 4to año de su licenciatura, encontrando que muy pocos estudiantes participaban en 1er y 5to año. Los autores explican que esto último ocurre porque los estudiantes de 5to año ya se encuentran en prácticas

profesionales, y los de 1er año están apenas ingresando a la institución y por ende no conocen por completo las actividades extracurriculares que ofrece el campus, ya que están más centrados en su adaptación a la universidad.

Finalmente, respecto al Rendimiento Académico, los resultados arrojaron que los estudiantes que no participaban en ninguna actividad extracurricular presentaban mayor Rendimiento Académico en el primer semestre del período académico, seguidos de aquellos estudiantes que participaban en actividades extracurriculares de naturaleza académica, presentando un rendimiento más bajo aquellos que participaban en actividades de corte asociativo.

En el mismo orden de ideas, Suleman, Kaur y Zeeshan (2014) llevaron a cabo una investigación con el propósito de examinar los efectos de la participación excesivamente programada en las actividades co-curriculares sobre el desempeño académico (Rendimiento Académico) de los estudiantes de secundaria en el Distrito de Kohat, Pakistan. Entendiendo las actividades co-curriculares como aquellas que son necesarias para equilibrar la personalidad de los chicos. Plantean que anteriormente, el término "actividades extracurriculares" se utilizaba para definir estas actividades, pero que en la actualidad no se consideran extra porque la palabra "extra" se refiere a algo "innecesario" o "poco importante".

De igual forma Suleman et al. (2014) proponen que, dichas actividades son necesarias para el desarrollo mental, físico, moral y social de un individuo. La participación en tales actividades da como resultado mayor rendimiento académico y buen desempeño físico. Además, aseguran un desarrollo de personalidad equilibrado y nutritivo, haciendo que los individuos estén bien adaptados física, mental, emocional y socialmente. Siendo por otra parte, útiles en la formación de la moral, puesto que brindan la oportunidad de aprender acerca de la autodisciplina, la moderación, la fraternidad, la verdadera democracia y la cooperación.

La muestra del estudio estuvo conformada por 50 estudiantes de secundaria pertenecientes a décimo grado, seleccionada por medio de un

muestreo aleatorio simple. Además, los sujetos de la muestra fueron divididos en dos grupos, es decir, el grupo control y el grupo experimental a través de las puntuaciones pretest. Durante el experimento, ambos grupos recibieron clases en dos salas separadas. Ambas salas estaban equipadas con instalaciones similares. Además, participaron en diferentes actividades co-curriculares por 40 minutos diarios en la escuela (Suleman et al., 2014).

Los estudiantes del grupo experimental también participaron en actividades durante 2 horas después del horario escolar diario, pero los estudiantes del grupo de control no participaron en ninguna actividad después de este horario. El proceso experimental se completó en seis semanas. Posteriormente se realizó una prueba posterior para investigar los logros académicos de ambos grupos. Para este propósito los profesores de ciencias hicieron examen con preguntas de los cuatro capítulos de química que fueron enseñados durante el proceso experimental. De esta manera, los datos fueron recolectados, organizados, tabulados, analizados y comparados (Suleman et al., 2014).

Para fines de su investigación, los autores se plantearon dos hipótesis: 1) No hay diferencias significativas entre el desempeño de los grupos control y experimental en el pre-test. Y 2) no hay diferencias significativas entre el desempeño de los grupos control y experimental en el post-test. Los resultados estadísticos del estudio indicaron claramente que no hay diferencia significativa entre las puntuaciones medias del grupo experimental (media = 67,24, DE = 1,13) y el grupo de control (media = 67,12, SD = 1,06) en el pre-test ya que el valor t calculado (t = 0,39) se encontró menor que el valor tabulado t (t = 2,011) a un nivel de confianza de 0,05. Por lo tanto, la afirmación no es significativa ($p = 0.70 > 0.05$). Es por esto que se supone que los resultados académicos de los estudiantes de ambos grupos fueron los mismos en la pre-test.

Por otra parte, encontraron una diferencia significativa entre las puntuaciones medias del grupo experimental (media = 54,32, DE = 1,24) y el grupo de control (media = 88,36, DE = 0,96) en el post-test ya que el valor de t calculado (t = 108,53) era mayor que el valor tabulado t (t = 2,011) a un nivel de

confianza de 0,05. Es decir que, la afirmación es significativa (p = 0,00 <0,05). Por lo tanto, se concluyeron que el rendimiento del grupo experimental fue insatisfactorio y decepcionante en comparación con los sujetos del grupo de control en el post-test. Lo que indica que, la participación excesivamente programada en actividades co-curriculares tiene efectos adversos en los resultados académicos de los estudiantes (Suleman et al., 2014).

En otro orden de ideas, investigaciones como la de Oliva y Narváez (2012) partiendo del hecho de que la evaluación del Rendimiento Académico está influida por variables que no necesariamente se relacionan con la cantidad de materia asociada, ya que existen componentes psicosociales que influyen en el desempeño de los estudiantes, entre los que se encuentran la motivación y el Sentido de Pertenencia a la carrera que estudian. Realizaron un estudio comparativo transversal, con 130 estudiantes pertenecientes a 4° y 5° año de odontología, mediante un muestreo aleatorio simple. Estos autores evaluaron la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y la asociación mediante la prueba de T-Student, y posteriormente, efectuaron entrevistas semiestructuradas con análisis de discurso para evaluar cualitativamente la motivación del alumno, para así corroborar los datos estadísticos.

Los resultados indicaron que la distribución es paramétrica, y señalan en primer lugar, que el Rendimiento Académico y la motivación para estudiar se asocian de forma significativa (p=0,02), por lo cual la motivación del alumno influye en el Rendimiento Académico, encontrándose dentro de la motivación variables como: respuesta a la retroalimentación (p=0,001), estilo de docencia en aula (p=0,01) e interés en la asignatura (p=0,042), todas significativas.

En segundo lugar, dichos autores encontraron que la variable Sentido de Pertenencia se asocia con la variable Rendimiento Académico (p=0,032), lo cual implica que sentirse representado por la institución motiva e influye en el Rendimiento Académico. El Sentido de Pertenencia se descompone en prestigio de la universidad (p=0,04), reconocimiento de la carrera (p=0,032), integración con

la institución (p=0,038), siendo todas asociaciones significativas (Oliva y Narváez, 2012).

Respecto a la relación entre Rendimiento Académico e Integración Social y Académica, Próspero y Vohra-Gupta (2007) realizaron un estudio que presentaba como foco de interés, la motivación y las dimensiones de la Integración Institucional que influyen en el Rendimiento Académico de estudiantes universitarios de primera generación, es decir, aquellos cuyos padres o representantes legales no han completado un programa universitario, en comparación con estudiantes de no primera generación (cuyos padres o representantes legales si completaron un programa universitario).

Próspero y Vohra-Gupta (2007) señalan que se ha encontrado que la Integración del estudiante en la universidad puede tener un impacto significativo en el Rendimiento Académico. Por ejemplo, aunque los estudiantes de primera generación son menos propensos a participar en actividades extracurriculares, sus niveles de participación con las redes sociales tienen fuertes efectos positivos en el pensamiento crítico, el sentido de control sobre su propio éxito académico, la preferencia por tareas cognitivas de orden superior, el razonamiento científico, las habilidades de escritura y sus planes de estudios (Pascarella et al., 2004).

La muestra del estudio estuvo constituida por 277 estudiantes étnicamente diversos. Esta muestra a su vez estuvo dividida en dos, una formada por 197 estudiantes de primera generación; de los cuales 70% fueron mujeres y 30% hombres, con una edad promedio de 22 años, siendo el 65% estudiantes de primer año, y 35% estudiantes de segundo año. Por su parte, la otra muestra estuvo formada por 80 estudiantes de no primera generación, de los cuales 54% eran mujeres y 46% hombres, siendo 55% estudiantes de primer año y 45% estudiantes de segundo año. Todos los participantes fueron reclutados de las clases de psicología general de pregrado.

Los autores realizaron dos regresiones múltiples para examinar el valor predictivo de las dimensiones de motivación e integración en el Rendimiento

Académico entre estudiantes de primera generación en comparación con estudiantes de no primera generación. Las variables independientes en ambas regresiones múltiples fueron motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, Integración Social e Integración Académica, y la variable dependiente fue el promedio de calificaciones. Los resultados del análisis de regresión múltiple para estudiantes de primera generación indicaron que el modelo de cinco variables contribuyeron significativamente a la calificación de los estudiantes de primera generación, $F(5,119)=6,905$, $p<0,001$.

Las cinco variables representaron el 23% de la varianza de las calificaciones de los participantes. Tres de las variables individuales contribuyeron significativamente a la ecuación: Integración Académica ($t=3.728$, $p<.001$), amotivación ($t=-2.398$, $p<.05$) y motivación extrínseca ($t=-3.637$, $p<.001$). El análisis sugiere que los estudiantes de primera generación que están académicamente integrados en el sistema universitario tienen más probabilidades de tener calificaciones significativamente más altas. Contrario a los resultados de los estudiantes de primera generación, el análisis de regresión múltiple para los estudiantes de no primera generación mostraron que el modelo de cinco variables no contribuyó significativamente a sus calificaciones, $F(5,119)=1,285$. Los análisis de regresión múltiple también encontraron que la Integración Académica tuvo la mayor contribución positiva al logro académico que cualquier otra variable entre estudiantes de primera generación.

Aunque para la presente investigación no se tome como variable lo que denominan Próspero y Vohra-Gupta (2007) como primera generación, se espera que la Integración Académica, llámese la satisfacción entre el desarrollo intelectual y académico y el aprovechamiento de las oportunidades que facilita el contexto universitario (Pascarella, 1980; Briceño, 2017), pueda influir de forma positiva sobre el Rendimiento Académico y que por tanto, los estudiantes que estén mayormente integrados académicamente, tengan un Rendimiento Académico más alto.

En una línea similar, Montero, Villalobos y Bermúdez (2007) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de estudiar la relación entre un indicador de Rendimiento Académico (calificación final en cursos) y un conjunto de factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos, en una muestra aleatoria de la población estudiantil que llevó cursos de segundo y tercer año de carrera en la Universidad de Costa Rica.

En cuanto a los factores pedagógicos, Montero et al., (2007) consideran que la función del profesor influye en gran medida en el rendimiento que obtienen sus alumnos. Su capacidad para comunicarse, las relaciones que establece con el alumno y las actitudes que adopta hacia él, juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje del estudiante (Marín, citado en Montero et al., 2007). Con respecto a los factores psicosociales, consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres. Por su parte, los factores sociodemográficos que los autores incluyeron en el estudio consideraron variables como el sexo del estudiante, el nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio donde terminó la educación secundaria y el nivel educativo de los padres y madres de familia (Montero et al., 2007).

La muestra del estudio estuvo conformada por 848 alumnos, utilizaron un muestreo aleatorio estratificado de conglomerados completos, tomando los grupos como conglomerados y las áreas académicas como estratos. En cada uno de los grupos seleccionados también administraron un instrumento al profesor, de tal manera que la muestra de profesores fue de 55.

Los autores emplearon para los análisis estadísticos la regresión múltiple. La prueba de análisis de varianza general para el modelo de regresión arrojó un valor de F igual a 15.37 con una significancia de 0.000. El valor de la variancia explicada para este modelo de regresión es considerable, puesto que un 51,7% de la variabilidad en la nota del curso específico puede explicarse por el conjunto de variables independientes incluidas en el modelo.

A fin de establecer el poder explicativo de las variables en cada nivel, Montero et al. (2007) realizaron un análisis de componentes de varianza. En el cual, obtuvieron que las variables del estudiante (primer nivel) solo explican alrededor de un 9% de la variabilidad en la nota del curso, mientras que las del profesor y el curso (segundo nivel) explican conjuntamente más del 40% de la variabilidad en el rendimiento. A partir de este análisis sobre fuentes de variabilidad, quedó claro que las variables asociadas al profesor(a) tienen una mayor influencia en el Rendimiento Académico que las variables del estudiante o del curso (Montero et al, 2007). Por lo que la Integración Social, específicamente en lo que concierne a la relación estudiante-profesor influye sobre el Rendimiento Académico del estudiante de forma positiva.

DAA (2012) realizan un importante estudio en conjunto con la Dirección de Asuntos Académicos del Vicerrectorado Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a fin de explorar un conjunto de características que permitieran tipificar al estudiante que ingresa a la universidad y así poder analizar las posibles relaciones entre dichas características y el rendimiento académico. En dicho estudio incluyeron diversos constructos agrupados por dominio: Antecedentes (Historia Cultural y Estilos Parentales), Características Personales (Estatus de Identidad y Autoeficacia académica), Motivos para optar por la vida universitaria y el dominio que más atañe a ésta investigación: Integración y soporte institucional, comprendido por Integración Institucional y Dificultades académicas y nivel de apoyo PUCP.

La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 359 alumnos, de los cuales el 44% (n=158) eran mujeres y el 55% (n=201) hombres, cuya edad promedio variaba entre los 16 y 18 años (93.1% del total de alumnos). Los autores realizaron un muestreo aleatorio estratificado, que consideró el sexo de los ingresantes, el canal de ingreso y la unidad académica a la que pertenecían.

Respecto a los resultados que interesan para la presente investigación, se tiene que la Integración Académica es una de las variables que más se relaciona con Rendimiento Académico ($r = .338$, $p < .01$), y que aquellos que tienen un

Rendimiento Académico alto se encuentran, a su vez, altamente satisfechos con los logros académicos alcanzados al momento en la PUCP.

Ahora bien, en lo que concierne al Rendimiento Académico y las variables sociodemográficas, Sepúlveda et al. (2011) quienes tenían por objetivo evaluar las diferencias entre el rendimiento académico, los estilos y estrategias de aprendizaje con respecto al sexo, en una muestra de estudiantes de Química y Farmacia de la Universidad de Concepción. Encontraron que las estudiantes de sexo femenino presentaban un mayor rendimiento académico en comparación con los estudiantes hombres.

En una línea similar, Acevedo y Rocha (2011) realizaron un estudio que tenía como uno de sus objetivos determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el sexo con el rendimiento académico, en una muestra de 121 estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción (Chile). Sus resultados evidencian que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre hombres y mujeres.

Por su parte, Parada y Pérez (2014) estudian las características académicas y sociodemográficas que se asocian con el compromiso académico, en una muestra de 109 estudiantes de odontología de una universidad privada chilena, pertenecientes a los 2do. y 6to años de la carrera. Del total de la muestra, el 52,29% (n= 57) correspondía a mujeres y el 47,71 % (n= 52) a hombres, con edades entre los 18 y 32 años, con una media de 21,62 años. Los resultados muestran que las mujeres presentaban un mayor engagement global, llevaban más tiempo en la universidad, tenían mejores calificaciones y mayor satisfacción con la carrera. Específicamente resultados arrojaron que el promedio ponderado o rendimiento académico se correlaciona de forma moderada baja con el compromiso ($r=0,22$, $p< 0,05$), y con la escala de Involucramiento académico ($r = 0,24$, $p< 0,01$).

En lo referente a las variables Rendimiento Académico, Sexo y Curso, Feldman et al. (2008) llevaron a cabo una investigación de tipo no experimental-

descriptivo-correlacional, que tenía por objetivo evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de Caracas. Para ello tomaron una muestra de 321 estudiantes de los primeros años de carreras técnicas en Caracas, Venezuela (Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo, Biología, Física, Química y Matemática); de los cuales 135 eran mujeres (42.05%) y 186 eran hombres (57.94%). Donde la edad promedio para las mujeres fue ligeramente menor (X = 19.90 años; Desv. Típica = 2.20) a la de los hombres (X = 20.30 años; Desv. típica = 2.10; t de student = -2.00; p = 0.04).

Del estudio antes mencionado, entre los hallazgos importantes para la siguiente investigación se menciona que, para ambos sexos, el número de trimestres cursados en la universidad estuvo asociado al Rendimiento Académico (Total r=0.463 $p < 0.001$; Mujeres= 0.546 $p < 0.001$; Hombres= 0.438, $p < 0.001$), lo que indica que a medida que se avanza en la formación profesional también aumenta el índice académico de los estudiantes.

A modo de recuento, luego de la revisión de la literatura presentada previamente, se plantea que la psicología social como disciplina da pie al estudio de los individuos y las identidades que movilizan bajo un marco ya sea colectivo o grupal, lo que en el caso de las universidades cobra expresión en la identidad de actores y grupos universitarios (Cortés, 2011). Es así como la UCAB bajo este marco conceptual y consciente de que como institución juega un rol primordial en la formación de la Identificación Universitaria de sus estudiantes desarrolla el Plan Estratégico UCAB 20-20 y el Proyecto Formativo Institucional (PFI), a fin de atender tan importante constructo del medio universitario y de orientar sus proyectos estratégicos en función de esta variable (UCAB, 2013).

Atendiendo esta inquietud de la UCAB como institución por la consolidación de la Identificación Universitaria en sus estudiantes, la presente investigación buscó indagar a profundidad en este constructo, encontrando en la revisión bibliográfica que se trata de una conceptualización de gran complejidad y novedad dentro del área de estudio, lo cual reafirma la necesidad de llevar a cabo estudios

referentes a dicho constructo a fin de aportar al marco de conocimiento de la universidad como institución (Cortes, 2011). Puesto que, tal y como muestran diversas investigaciones la Identificación de los estudiantes resulta una pieza clave para su consecución en los estudios universitarios (Arguedas, 2010; Achrekar, citado en Brea, 2014; Finn, 1989).

Ante tal necesidad de comprender el comportamiento de dicha variable se pudo observar en la revisión bibliográfica de antecedentes teóricos y empíricos que existen distintas variables que influyen y se relacionan con la Identificación Universitaria entre estas: La Integración Social, Integración Académica, Rendimiento Académico, Sexo y Curso de los estudiantes.

La información recabada muestra que la Integración Social y Académica son variables que han sido principalmente estudiadas dentro del contexto de la deserción estudiantil, y que por tanto, su aporte explicativo al Sentido de Pertenencia e Involucramiento (Identificación) ha sido poco atendido y explorado. Sin embargo, las limitadas investigaciones en relación a la Identificación Universitaria demuestran que la Relación con Grupo de Pares y Profesores (Integración Social) mantienen un efecto directo y positivo sobre el grado en que los estudiantes sienten que pertenecen a la institución y sobre el grado en que se involucran en las diferentes actividades que implica la vida universitaria. De igual modo, se recalcó que el grado en que los estudiantes tienen más experiencias académicas positivas y perciben mayor interés por el desarrollo intelectual de parte de sus profesores (Integración Académica) repercute de forma positiva en el grado de Identificación que adquieren los estudiantes con su institución educativa (Mitchell et al. 2016; Voelk, 1995; Garay, 2013; Sousa, et al., 2013; Strayhorn, 2008).

Por su parte, en lo que concierne al Rendimiento Académico al ser una variable ampliamente estudiada en el contexto educativo, la bibliografía refleja que suele estar estrechamente vinculado con el Sentido de Pertenencia, el grado de Participación (Involucramiento), la Integración Social y Académica, y variables sociodemográficas como el Sexo y el Curso.

Manifestando por una parte que, estudiantes con mejores calificaciones (Rendimiento Académico) mantendrán un mayor Sentido de Pertenencia e Involucramiento (Stayhorn, 2008; Furlong et al. 2003; Willms, 2003; Arguedas, 2010; Herrera et al., 1999). Mientras que a su vez, el Rendimiento de los estudiantes se verá influenciado de forma positiva por las Interacciones con diferentes miembros de la comunidad universitaria, como profesores y compañeros de clase (Integración Social), por experiencias académicas positivas y por el interés que perciban los estudiantes de parte de sus profesores (Integración Académica) (Montero et al., 2007; DAA, 2012). Por último, queda demostrado que estudiantes del Sexo femenino suelen tener un mejor Rendimiento en comparación con estudiantes masculinos (Sepúlveda et al., 2011). Y que a medida que los estudiantes avanzan en los Cursos académicos, aumenta su Rendimiento (Feldman et al., 2008).

Partiendo de lo anterior, esta investigación propone un modelo de ruta que incluye las relaciones entre las variables mencionadas anteriormente; y tiene como propósito determinar la influencia del Sexo, Curso, Integración Social, Integración Académica y el Rendimiento Académico sobre la Identificación Universitaria en los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

III. Método

Problema de Investigación

¿Cómo influyen la integración social, la integración académica, el rendimiento académico, el sexo y el curso sobre la identificación universitaria, y cómo es la relación entre estas variables?

Hipótesis

Se verificaron las predicciones planteadas en el siguiente modelo:

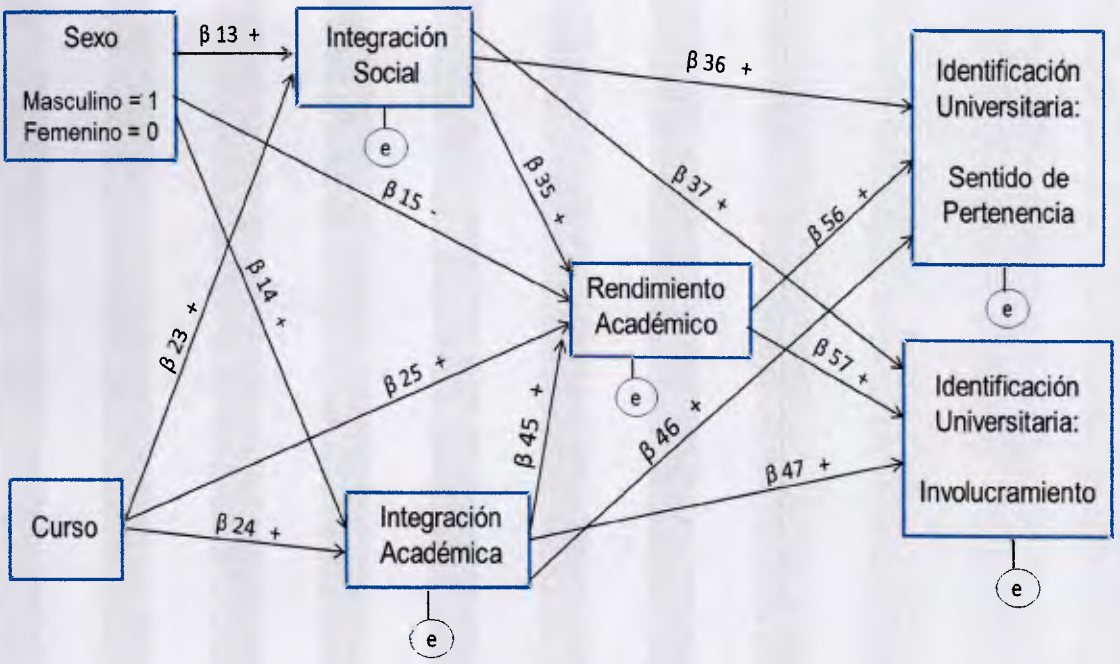

Figura 2. Diagrama de ruta propuesto. Nota: A mayor puntaje en cada una de las dimensiones de Identificación Universitaria, mayor será la Identificación Universitaria. La codificación correspondiente al Curso es 2= 2do semestre; 3= 3er semestre; 4 = 4to semestre; 5= 5to semestre; 6= 6to semestre y 7= 7mo semestre.

Definición de variables

Variables endógenas

Identificación universitaria

Definición constitutiva

Grado de adhesión y participación en las normas, valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que se pertenece (Cortés, 2011; Socorro, 2017).

Definición operacional

Puntaje obtenido en las dimensiones Sentido de Pertenencia e Involucramiento de la Escala de Identificación Universitaria de Socorro (2017). Donde a mayor puntaje en cada una de las dimensiones, mayor grado de Identificación Universitaria. Los puntajes, obtenidos a través de una escala tipo Likert, van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). La puntuación mínima a obtener es 36 y la máxima es 144 (Ver Anexo A).

- ***Sentido de pertenencia***

Definición constitutiva

Grado de adhesión en las normas, valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que se pertenece. El sujeto tiende a ser percibido como pasivo, solo asimila y cumple con el proyecto universitario (Cortés, 2011; Socorro, 2017).

Definición operacional

Puntaje obtenido en cada una de las sub-dimensiones de Sentido de Pertenencia (Adhesión a las Normas y Vinculación Institucional), en la Escala de Identificación Universitaria de Socorro (2017). Donde a mayor puntaje en estas sub-dimensiones mayor Sentido de Pertenencia. Los puntajes por ítem abarcan de

mayor puntaje en estas sub-dimensiones mayor Integración Social. Los puntajes por ítem abarcan de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). La puntuación mínima a obtener es 12 y la máxima es 48 (Ver Anexo B).

Integración académica

Definición constitutiva

Grado de incorporación al sistema académico determinado principalmente por la satisfacción entre el desarrollo intelectual y académico y el aprovechamiento de las oportunidades que facilita el contexto universitario (Pascarella, 1980; Briceño, 2017).

Definición operacional

Puntaje obtenido en cada una de las sub-dimensiones de Integración Académica (Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal), en la Escala de Integración Institucional original de Pascarella y Terenzini (1980), traducida al español por DAA (2012) y adaptada por Briceño (2017). Donde a mayor puntaje en estas sub-dimensiones, mayor Integración Académica. Los puntajes por ítem abarcan de 0 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). La puntuación mínima a obtener es 10 y la máxima es 40 (Ver Anexo B).

Rendimiento académico

Definición constitutiva

Valoración cuantitativa, que refleja las materias aprobadas o reprobadas, y el grado de éxito académico de los estudiantes (Garbanzo, 2007).

Definición operacional

Promedio exacto de las calificaciones de los estudiantes desde su ingreso a la universidad, obtenidos por medio del sistema Banner de la UCAB a partir de

los números de cédula de identidad de los participantes del estudio. El rango de calificaciones oscila entre 0 a 20 puntos.

Variables exógenas

Sexo

Definición constitutiva

"Diferencias anatómicas, fisiológicas y funcionales producto de factores genéticos presentes en el momento de la concepción" (Baron y Byrne, 2005, p. 494).

Definición operacional

Respuesta dada por el sujeto al aspecto "sexo", ubicado en la sección de datos de identificación, el cual se encontrará al inicio del instrumento de evaluación, el sujeto debe colocar una equis "x" en la opción que corresponda (femenino o masculino). Estas respuestas serán codificadas para los análisis de datos como masculino=1 y femenino=0.

Curso

Definición constitutiva

Año o semestre académico en el que se encuentra inscrito un estudiante.

Definición operacional

Respuesta dada por el sujeto al aspecto "Año/Semestre", ubicado en la sección de datos de identificación, el cual se encontrará al inicio del instrumento de evaluación.

Variables a controlar

Orden de presentación

Esta variable se controló por medio de la homogenización, técnica que en este caso implica, aplicar las escalas que componen el instrumento a todos los sujetos en el mismo orden de presentación y exposición.

Curso

Se controló la variable Curso, por medio de la técnica de eliminación. Siendo que, en los primeros reactivos del instrumento de medición se solicitó a los sujetos que identifiquen el curso al que pertenecen. A fin de reducir la muestra de estudio sólo a estudiantes pertenecientes a segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo semestre, y a sus equivalentes en el régimen anual. Ya que según el Modelo de Consolidación de la Identidad Institucional propuesto por la UCAB, estas etapas son críticas para evaluar los niveles de Identificación del estudiante con la universidad, es decir, el Sentido de Pertenencia y el Involucramiento.

Instrucciones

Se controlaron mediante la homogeneización de las mismas a todos los sujetos partícipes del estudio, esta técnica implicó presentarle a los sujetos las mismas instrucciones para responder a los instrumentos aplicados, así como responder las dudas a modo general para todos los sujetos.

Tipo de Investigación

La presente investigación, según el objetivo y el grado de conocimiento se clasifica como explicativa, puesto que permite responder a preguntas de investigación complejas. De igual forma, este tipo de investigación permite describir el fenómeno, conocer con qué factores está relacionado y, además

proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno que se está estudiando (Hernández-Sampieri, Fernández-Collada, y Baptista-Lucio, 2006).

Según el grado de control de las variables, se clasifica como no experimental, entendida como una búsqueda empírica y sistemática en la cual no se posee un control directo sobre las variables: Identificación Universitaria, Rendimiento Académico, Integración Académica y Social, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido, y porque son inherentemente no manipulables (Kerlinger y Lee, 2002).

Lo anteriormente descrito es posible gracias a la utilización del diagrama de ruta, el cual permite la comprensión y estudio de diferentes comportamientos bajo la perspectiva de la complejidad y causalidad de los fenómenos, representando el medio para construir rutas causales a partir de supuestos teóricos y para verificar, a su vez, estos supuestos (Angelucci, 2009)

Por otro lado, según la cantidad de momentos en los que se realizaron las mediciones de las variables de estudio, se empleó un estudio de tipo transversal, con el cual se buscó indagar acerca de los valores que adopta la identificación universitaria, a partir de una única medición en el tiempo, permitiendo de este modo poner a prueba hipótesis de una investigación relacional-causal. (Hernández-Sampieri, et al. 2006).

Diseño de Investigación

En el presente estudio se recurrió a un diseño de ruta, a fin de observar si la Integración Social y Académica, el Rendimiento Académico, el Curso y el Sexo inciden en la Identificación Universitaria de los estudiantes de la UCAB. Las variables Sexo y Curso constituyen las variables exógenas del modelo, es decir, estas variables ejercen una influencia sobre las otras variables del modelo (Identificación Universitaria, Rendimiento Académico, Integración Social y Académica), pero no reciben efecto de ninguna de las variables planteadas. Por otro lado, el Rendimiento Académico, la Integración Social y Académica, y la Identificación Universitaria conforman las variables endógenas del modelo, ya que

estas reciben influencias directas e indirectas de las variables que conforman el modelo. La variable Identificación Universitaria se considera la variable principal del estudio, la cual recibe influencias directas e indirectas de las demás variables mencionadas anteriormente (Ruiz, Pardo y San Martin, 2010).

El diseño de ruta presenta las siguientes características: (a) relación no bidireccional entre las variables de estudio, (b) susceptibilidad de presentar las relaciones mediante ecuaciones lineales y relaciones de causalidad, (c) expresión de la variable en forma cuantitativa, y (d) la consideración de que las variables que pueden influir en el sistema y que no están incluidas, no correlacionan entre sí (Sierra-Bravo, 1981).

Diseño muestral

La población de la presente investigación estuvo conformada por estudiantes, cursantes de pregrado en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en la sede de Montalbán, Caracas. Dicha población para el período académico 2016 – 2017 fue de 12.179 estudiantes (información extraída del sistema Banner de la UCAB, Octubre 17, 2016).

La muestra utilizada estuvo constituida por 300 estudiantes de pregrado (152 mujeres y 148 hombres), los cuales se dividieron en dos grandes bloques a fin de obtener una diferenciación entre períodos iniciales de la vida universitaria, y los períodos posteriores. Por lo tanto el primer bloque estuvo constituido por 101 estudiantes 2do semestre, 41 de 3er semestre y 38 de 4to semestre, mientras que el segundo bloque se conformó por 35 estudiantes de 5to semestre, 70 de 6to semestre y 15 de 7mo semestre, y sus equivalentes en el régimen anual, inscritos para el período académico 2016- 2017.

Así mismo, para la muestra se incluyeron todas las carreras impartidas en el campus (Administración, Contaduría, Economía, Relaciones Industriales, Comunicación Social, Derecho, Educación, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería de Telecomunicaciones, Letras, y Psicología),

exceptuando filosofía debido a dificultades para acceder a dicha muestra. En la Figura 3, se presenta la distribución de los estudiantes por carrera.

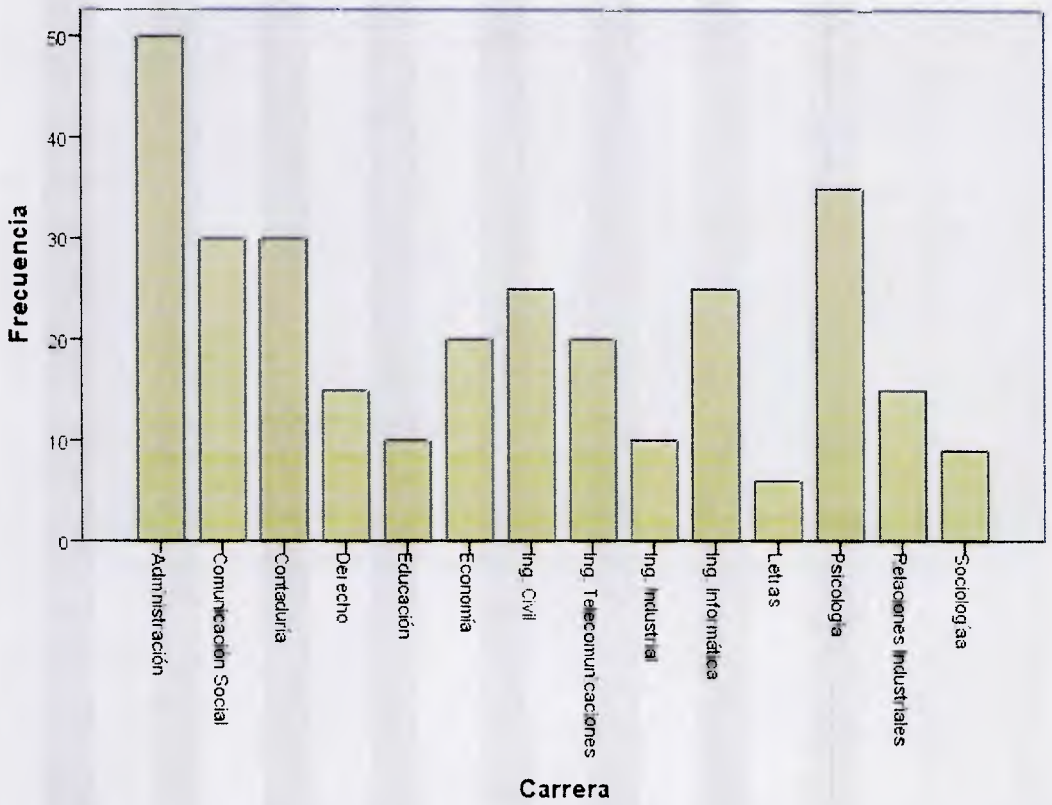

Figura 3. Gráfico de barras de la distribución de estudiantes por carrera.

En este orden de ideas Angelucci (2009) expone que en los modelos de ruta se debe considerar como mínimo unos 40 sujetos por cada variable incluida en el modelo, obteniéndose asó para el modelo planteado en la investigación un total de 280 sujetos, cantidad que se aproximó a 300 sujetos a fin de tener en cuenta un margen de error debido a la posible muerte experimental.

Se empleó un muestreo no probabilístico, intencional y por cuotas en el cual los sujetos no poseen la misma probabilidad de ser elegidos, el aspecto intencional o propositivo es caracterizado según Kerlinger y Lee (2002) por el uso de juicios e intenciones deliberadas para obtener muestras representativas al

incluir áreas o grupos que se presumen son típicos en la muestra. Mientras que el aspecto por cuotas viene dado por el hecho de fijar "cuotas" que consisten en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones, en el caso de la presente investigación, estudiantes pertenecientes a segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, y séptimo semestre (Kerlinger y Lee 2002).

Instrumentos

Escala de Identificación Universitaria de Socorro (2017) (Anexo A).

La variable Identificación Universitaria es medida a través de la Escala de Identificación Universitaria elaborada por Socorro (2017). Quien partiendo del Modelo de Consolidación de la Identidad Universitaria propuesto por la UCAB (2012), que plantea tres niveles diferenciales de Identificación y por tanto de profundización en el quehacer universitario. Partiendo de esto, y en un intento por sistematizar la información en el área, construyó la Escala de Identificación Universitaria, en el marco de la línea de investigación que lleva como Gerente de la Dirección de Identidad y Misión, encargada de promover y estudiar la Identificación de los estudiantes.

El instrumento cuenta con 36 ítems, distribuidos en dos dimensiones:

La primera dimensión se denomina: Sentido de Pertenencia. Cuenta con un total de 18 ítems, las afirmaciones correspondientes a dicha dimensión son los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Los puntajes son obtenidos a través de una escala tipo Likert de cuatro (4) puntos: Totalmente Desacuerdo (1), Desacuerdo (2), de Acuerdo (3), Totalmente de Acuerdo (4). El puntaje mínimo que se puede obtener es dieciocho (18), mientras que el puntaje máximo es setenta y dos (72).

La segunda dimensión se denomina: Involucramiento. Está conformada por 18 ítems. Son las afirmaciones 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 20, 21, 23, 24, 29, 34, 35, 36 y 37 del instrumento. Los puntajes obtenidos son medidos igualmente por una escala tipo Likert de cuatro (4), tal cual como en la

dimensión Sentido de Pertenencia. El puntaje mínimo que se puede obtener es dieciocho (18), mientras que el puntaje máximo es setenta y dos (72).

Además de obtener puntajes por cada una de las dimensiones, se obtiene un puntaje total, sumatoria de las dos dimensiones, que indica el nivel de Identificación Universitaria de cada uno de los sujetos. Por tanto, el puntaje total oscila entre treinta y seis (36) y ciento cuarenta y cuatro (144). Lo cual indica que puntuaciones que oscilen en treinta y seis (36) o cercano a treinta y seis (36) señala que los estudiantes no están nada identificados con la Universidad y su proyecto educativo; mientras que quien obtenga el puntaje máximo de ciento cuarenta y cuatro (144) o cercano a él, indica que el estudiante está totalmente identificado con la Universidad y su proyecto educativo.

Esta versión del instrumento fue administrada a 100 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCAB, elegidos de forma aleatoria. Arrojando una confiabilidad de 0,835 para la escala general, medido por el Índice Alfa de Crombach. A su vez, la dimensión de Sentido Pertenencia arrojó un Alfa de Crombach de 0,757, obteniéndose además dos factores denominados por los autores como Vinculación Institucional (factor 1), correspondiente a los ítems: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18 y 19, y un segundo factor denominado Adhesión a las Normas, correspondiente a los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Por su parte, para la dimensión de Involucramiento, se obtuvo una confiabilidad de 0.805, arrojando igualmente dos factores, el factor 1 se denominó participación extracurricular compuesto por los ítems 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32 y 33. Y un factor 2 denominado Implicación Institucional conformado por los ítems 20, 21, 23, 24, 29, 34, 35, 36 y 37 (Socorro, 2017).

Escala de Integración Institucional original de Pascarella y Terenzini (1980), traducida al español por DAA (2012) y adaptada por Briceño (2017) (Anexo B)

Las variables integración social e integración académica se midieron y extrajeron de la Escala de integración institucional original de Pascarella y

Terenzini (1980), traducida al español por DAA (2012) y adaptada por Briceño (2017).

La escala original construida por Pascarella y Terenzini (1980) tomo como base el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto (1975), a fin de evaluar la integración a la universidad. Motivo por el cual la escala incluye tres elementos claves de dicho modelo, que se trabajan como subescalas a saber; la Integración Académica, Integración Social y, las Metas y Compromiso Institucional (DAA, 2012).

Tales subescalas se componen a su vez, por dos factores cada una, exceptuando la correspondiente a Metas y Compromiso Institucional, la cual no presenta una estructura unifactorial. Continuando con las escalas multifactoriales, se tiene que la relación con el grupo de pares y la interacción informal con profesores corresponden a la subescala de Integración Social. Mientras que el interés de los profesores por el desarrollo de los estudiantes y la enseñanza, y el desarrollo académico e intelectual serían los pertinentes a la subescala de Integración Académica (DAA, 2012).

En el estudio realizado por Pascarella y Terenzini (1980), la muestra estuvo conformada por 763 estudiantes universitarios, y fueron extraidos los cinco factores resultantes a través del scree test o gráfico de sedimentación. Evidenciandose un alfa de Cronbach en las subsecalas entre 0.71 a 0.83.

Por su parte, en una investigación llevada a cabo por la Dirección de Asuntos Académicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que tenía como fin medir las características de los estudiantes que ingresan a dicha universidad y su rendimiento académico, realizaron una validación al español de la escala de Pascarella y Terenzini (1980). Arrojando entre sus resultados más relevantes una correlación moderada-baja positiva (r= 0.338) entre el desarrollo académico e intelectual y el rendimiento académico, con un valor predictivo de 0.29. Así como, una correlacion moderada negativa (r= -0.314) entre integración academica y dificultades académicas asociadas a las evaluaciones (DAA, 2012).

Posteriormente, Briceño (2017) realizó una validación de esta escala en estudiantes universitarios venezolanos. Para ello utilizó una muestra piloto de 320 estudiantes, pertenecientes a la Universidad Simón Bolívar (160), y a la Universidad Católica Andrés Bello (160) en la ciudad de Caracas. Realizaron un análisis factorial, el cual coincide con la escala original, siendo que cinco factores explican el 47,52% de la varianza. En donde el factor 1, interacción informal con los profesores mostró una confiabilidad (según el Alfa de Crombach) de 0,823; el factor 2, Relación con grupos de pares, presentó un Alfa de Crombach de 0,748; el factor 3, Compromiso institucional y con metas, la confiabilidad fue de 0,168; el factor 4, Desarrollo académico, presentó un Alfa de Crombach de 0,654; y, por último, el factor 5, Interés de los profesores por el desarrollo de los estudiantes y la enseñanza, presentó un índice de confiabilidad de 0,569. Sin embargo, tras el análisis factorial dicha autora decide reagrupar los ítems correspondientes a los factores 4 y 5, realizando además un cambio en la denominación para estos, pasando a llamarlos Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal.

Tal y como se señaló al principio del apartado, para fines de la presente investigación se trabajó únicamente con las subescalas de Integración Social e Integración Académica. Por lo que el instrumento final estuvo conformado por la subescala de Integración Social constituida a su vez por las dimensiones; Relación con Grupos de Pares (7 ítems) e Interacción Informal con Profesores (5 ítems). Y por la subescala de Integración Académica, formada por las dimensiones; experiencias positivas del desarrollo académico y personal (6 ítems), y experiencias negativas del desarrollo académico y personal (4 ítems). Dando así un total de 22 ítems para este instrumento.

Estos ítems se responden mediante una escala tipo Likert 4 puntos (1. Totalmente desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Totalmente de acuerdo), donde a mayor puntaje, mayor Relación con el Grupo de Pares, Interacción Informal con Profesores, Experiencias Positivas del Desarrollo

Académico y Personal, y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal. (Ver Anexo B).

Cuestionario de Datos Personales

Este cuestionario consistió en 3 reactivos de única respuesta, a fin de recolectar datos referentes al sexo, curso y número de cédula de identidad, este último a fin de tener acceso al promedio de calificaciones de los sujetos.

Procedimiento

En principio se realizó la administración del instrumento de medida (Ver Anexo C) a la muestra final seleccionada, la cual estuvo conformada por 300 estudiantes cursantes de segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo semestre, y sus equivalentes en el régimen anual. Para contactar con los mismos se realizó una revisión en las distintas escuelas de los horarios de los años de interés para la presente investigación, a fin de aplicar el instrumento dentro de los salones de clases de los cursos correspondientes, dicha aplicación se llevó a cabo con los alumnos inscritos para el período académico 2016-2017.

Antes de que los sujetos procedieran al llenado de la instrumento, se les presentó una carta de consentimiento, puesto que en los datos de identificación del instrumento, se solicitó el número de cédula de identidad para conocer el promedio de notas de los sujetos desde el inicio de su carrera. Una vez los sujetos brindaron su autorización, prosiguieron con el llenado de los ítems del instrumento.

Por último, partiendo de las respuestas proporcionadas por los sujetos se procedió al cómputo de los datos, para luego realizar el análisis de los mismos, en este caso se realizó un análisis de ruta lo cual permite establecer conclusiones respecto a las hipótesis planteadas.

IV. Análisis de resultados

El análisis de los datos recolectados en el presente apartado se organizó de la siguiente forma: (a) análisis de confiabilidad y estructura factorial de los instrumentos finales empleados; (b) análisis descriptivos de las variables y (c) análisis de ruta.

Análisis de instrumentos

Para cada uno de los instrumentos se realizó un análisis de confiabilidad calculando el coeficiente alfa de Cronbach y un análisis de estructura factorial por medio del análisis de componentes principales, fijando un autovalor de 1,5 utilizándose además la rotación Varimax para mejorar la interpretación de los factores (Fernández, 2011) y obtener así el puntaje factorial, estableciéndose como punto de corte para la constitución de las dimensiones un criterio igual o mayor a 0.30. Esto con la finalidad de evaluar la validez de los instrumentos y buscando conocer si los ítems se comportan de la forma esperada y si se relacionan con las dimensiones o factores previamente expuestos en la teoría.

Sub-escala de Sentido de Pertenencia correspondiente a la Escala de Identificación Universitaria de la Dirección de Identidad y Misión de la UCAB (2017)

En relación a esta sub-escala, se obtuvo a través del coeficiente Alpha de Cronbach, una consistencia interna alta y significativa (α=0,897). En el proceso del análisis factorial, se decide eliminar el ítem 16, debido a que el análisis indica que al eliminarlo aumenta la confiabilidad del instrumento.

Como se evidencia en la Tabla 1 se obtuvo un KMO de 0,916 el cual al ser mayor a 0.5 evidencia la existencia de correlación entre los ítems. Igualmente, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (0.000) para una chi cuadrado de 2123,629, lo cual evidencia la existencia de inter-correlación entre los ítems.

Tabla 1.

Prueba de KMO y Barlett de la Sub-Escala Sentido de Pertenencia

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,916
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2123,629
	Gl	153
	Sig.	,000

Una vez comprobada la correlación entre los ítems, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio (utilizando el método de componentes principales; con un autovalor de 1,5), a partir del cual se extrajeron dos factores, los cuales en conjunto explican el 49,217 % de la varianza total. El primer factor explica el 25,611% de la varianza con un autovalor asociado de 6,978, mientras que el segundo factor explica el 23,606% de la varianza total de la prueba, con un autovalor de 1,882 (Ver Anexo D).

Para una descripción exhaustiva de los componentes de la Sub-Escala de Sentido de Pertenencia, se utilizó la rotación Varimax, con un punto de corte de 0,30, dando lugar a que todos los ítems cargaran en alguno de los factores. El factor 1 compuesto por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7, se denomina Adhesión a las Normas. Este factor hace referencia al cumplimiento de requerimientos mínimos administrativos, la asistencia a clases, cuidado de las instalaciones y respeto por los profesores y personal universitario (Tabla 2).

Asimismo, ocurre que los ítems 12 "Me siento identificado con mi carrera" y 18 "Me siento a gusto con las instalaciones de la UCAB" cargan en ambos factores (Ver Tabla 2), por tanto el criterio elegido para la ubicación en los factores fue el contenido de los ítems, siguiendo además lo planteado por Socorro (2017). Por ende el factor 2 o Vinculación Institucional está compuesto por los ítems 8, 9, 10,

11, 12, 13, 14, 15, 17, 18 y 19. El contenido de los mismos hace referencia a la adhesión de los estudiantes a los valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que pertenecen.

Tabla 2.

Cargas Factoriales de la Sub-Escala de Sentido de Pertenencia.

Ítems	Factor 1	Factor 2
IU1	,780	
IU2	,693	
IU3	,656	
IU4	,773	
IU5	,706	
IU6	,420	
IU7	,732	
IU8		,572
IU9		,476
IU10		,687
IU11		,656
IU12	,549	,392
IU13		,709
IU14		,739
IU15		,609
IU17		,388
IU18	,545	,450
IU19		,729

Sub-escala de Involucramiento correspondiente a la Escala de Identificación Universitaria de la Dirección de Identidad y Misión de la UCAB (2017)

Este instrumento presentó una confiabilidad de 0.862, calculada a través del Alpha de Cronbach, lo que significa que tiene una consistencia interna significativamente alta y por ende refleja la precisión del instrumento para la

medición del constructo. Respecto al análisis factorial, se obtuvo un KMO de 0,865 el cual al ser mayor a 0.5 evidencia la existencia de correlación entre los ítems. Igualmente, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (0.000) para un chi cuadrado de 1785,510 lo cual evidencia la existencia de inter-correlación entre los ítems (Tabla 3).

Tabla 3.

Prueba de KMO y Barlett de la Sub-Escala de Involucramiento.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,865
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1785,510
	Gl	153
	Sig.	,000

A partir del análisis de componentes principales, con un autovalor de 1,5, se obtuvieron 2 factores que explican el 44,101% de la varianza total de la prueba. El primer factor tiene un autovalor asociado de 5,584 y explica el 27,027% de la varianza total de la prueba, mientras que el segundo factor tiene un autovalor asociado de 2,354 y explica 17,074% de la varianza de la prueba (Ver Anexo E).

El primer factor encontrado está conformado por los ítems 22, 25, 26,27, 28, 30, 31, 32 y 33. El contenido de los ítems se refiere a la participación que tienen los estudiantes en las actividades extracurriculares que ofrece al campus, desde la promoción de las mismas, la canalización de iniciativas o propuestas, formar parte de alguna agrupación, asistir a eventos, entre otras.

Por su parte, ocurre que el ítems 23 "Tiendo a conversar con mis profesores", carga en ambos factores, por ende, tomando como criterio de ubicación el contenido del ítem, el mismo es agrupado en el factor 2, el cual está compuesto por los ítems: 20, 21, 23, 24, 29, 34, 35, 36 y 37, bajo el nombre de Implicación Institucional (Tabla 4).

Tabla 4.

Cargas Factoriales de la Sub-Escala de Involucramiento

Ítems	Factor 1	Factor 2
IU20		,571
IU21		,670
IU22	,660	,302
IU23		,408
IU24		,641
IU25	,767	
IU26	,668	
IU27	,777	
IU28	,711	
IU29		,567
IU30	,701	
IU31	,673	
IU32	,706	
IU33	,663	
IU34		,657
IU35		,375
IU36	-	,495
IU37		,584

Sub-escala de Integración Social perteneciente a la Escala de Integración Institucional original de Pascarella y Terenzini (1980), traducida al español por DAA (2012) y adaptada por Briceño (2017).

Esta sub-escala presenta un índice de confiabilidad de 0,779, es decir, su consistencia interna es significativamente alta. Asimismo, se cumplen todos los supuestos para continuar con el análisis factorial, obteniéndose un KMO mayor a

0.5 (KMO=0,836), lo cual revela la existencia de correlación entre los ítems. Igualmente, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (0.000) para un chi cuadrado de 1825,597, evidenciando la existencia de inter-correlación entre los ítems (Tabla 5).

Tabla 5.

Prueba de KMO y Barlett de la Escala de Integración Social.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,836
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1825,597
	Gl	66
	Sig.	,000

Luego de comprobarse la correlación entre los ítems, se realizó al análisis factorial exploratorio utilizando el método de componentes principales. Al tomar en cuenta un autovalor ≥ 1.5 resultaron dos componentes que explican el 57,551% de la varianza total (Ver Anexo F). El primer factor, denominado Interacción con profesores para crecimiento intelectual y personal, con un autovalor asociado de 4,413, explica el 33,765% de la varianza de la prueba y está conformado por los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Mientras que el segundo factor, denominado Interacción con grupos y pares explica el 23,785% de la varianza, con un autovalor asociado de 2,493; agrupando los ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14 (Ver Tabla 6). Dichos resultados permiten corroborar los hallazgos expuestos por Briceño (2017).

Tabla 6.

Cargas Factoriales de la Escala de Integración Social

Items	Factor 1	Factor 2
INTEG1	,890	
INTEG2	,909	
INTEG3	,895	
INTEG4	,782	
INTEG5	,734	
INTEG6	,508	
INTEG9		,716
INTTEG10		,847
INTEG11		,741
INTEG12		,832
INTEG13		-,453
INTEG14		-,309

Sub-escala de Integración Académica perteneciente a la Escala de Integración Institucional original de Pascarella y Terenzini (1980), traducida al español por DAA (2012) y adaptada por Briceño (2017).

Esta escala mostró tener una consistencia interna baja o pobre (α=0,584) lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Briceño (2007) en su investigación. Asimismo, como se evidencia en la tabla se obtuvo un KMO de 0,680 el cual al ser mayor a 0.5 evidencia la existencia de correlación entre los ítems. Igualmente, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (0.000) para un chi cuadrado de 502,026 (Tabla 7).

Tabla 7.

Prueba de KMO y Barlett de la Escala de Integración Académica

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,680
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	502,026
	Gl	45
	Sig.	,000

Por otro lado, como se observa en la Tabla 8, al tomar en cuenta un autovalor ≥ 1.5 resultan 2 factores que explican el 44,436% de la varianza total de la prueba (Ver Anexo G).

El primer factor, denominado experiencias positivas para el desarrollo académico y personal, integrando los ítems 15, 19, 20, 21 y 22, bajo el nombre de experiencias negativas para el desarrollo académico y personal; dicho factor, con un autovalor asociado de 2,85, explica el 22,846% de la varianza total de la prueba. El segundo factor, integra los ítems 7, 8, 16, 17 y 18, explica el 21,59% de la varianza de la prueba, con un autovalor asociado de 2,159.

Asimismo, cabe destacar que en la investigación realizada por Briceño (2017), el ítem 19 "La mayoría de los estudiantes de esta universidad tienen valores y actitudes diferentes a las mías", cargaba en el factor 1 o Experiencias positivas para el desarrollo académico y personal, pero en la presente investigación su comportamiento varió al cargar en el factor 2.

Tabla 8.

Cargas Factoriales de la Escala de Integración Académica

Ítems	Factor 1	Factor 2
INTEG7		,648
INTEG8		,720
INTEG15	,646	
INTEG16		,683
INTEG17		,419
INTEG18		,728
INTEG19	,391	
INTEG20	,709	
INTEG21	,706	
INTEG22	,754	

Análisis descriptivos

Para llevar a cabo todos los análisis en el presente estudio se utilizó el programa "Statistical Package for Social Sciences" (SPSS) en su versión 23, en idioma español.

Se realizó un análisis descriptivo de cada variable y sus dimensiones con el objetivo de evaluar de forma exhaustiva su distribución y comportamiento en la muestra. Para lo cual se calcularon medidas de tendencia central como media, la cual permite conocer el valor típico o representativo del conjunto de datos; y la mediana, que hace referencia al punto más central de la distribución.

En cuanto a las medidas de variabilidad se calculó la desviación estándar, y entre los estadísticos de distribución se calcularon valor mínimo y valor máximo, la asimetría y la kurtosis siendo estos dos últimos valores relevantes al momento de determinar el patrón de la distribución y la forma de ésta, es decir, si los datos

tienden a agruparse por encima o por debajo de la media (asimetría positiva o negativa) o si bien, se ajustan a la normal; así como determinar el grado de achatamiento o levantamiento de la curva en relación con la normal (platicúrtica, mesocúrtica, leptocúrtica) (Alcalá, 2010) (Anexo H). Asimismo, en el análisis se incluyen representaciones graficas que permiten evaluar visualmente la distribución de los datos en cada variable implicada en el modelo de ruta.

Identificación universitaria: Sentido de pertenencia

De este modo, en lo que concierne a la Escala de Identificación Universitaria, en donde a mayor puntaje mayor Identificación del estudiante con la universidad, se encontró que la sub-escala de Sentido de Pertenencia, la cual está dividida en dos factores: Adhesión a las Normas y Vinculación Institucional, se comporta de la siguiente forma: En Adhesión a las Normas, el puntaje mínimo fue 7 y el máximo 28, siendo éste el mismo rango posible de oscilación de los puntajes. Por su parte, el puntaje promedio de respuesta fue de 25,42, con una mediana de 26 y una dispersión de 3,09 puntos (Ver Anexo H). Presentando una distribución leptocúrtica (Ku= 0,281) y asimétricamente negativa (As= -3,29), en otras palabras; las respuestas tienden a agruparse más en la parte superior de la distribución. Lo planteado permite decir que, la mayor parte de los estudiantes presentan una alta adhesión a las normas de la institución, cumpliendo por tanto con los requisitos mínimos institucionales, académicos y sociales (Figura 4).

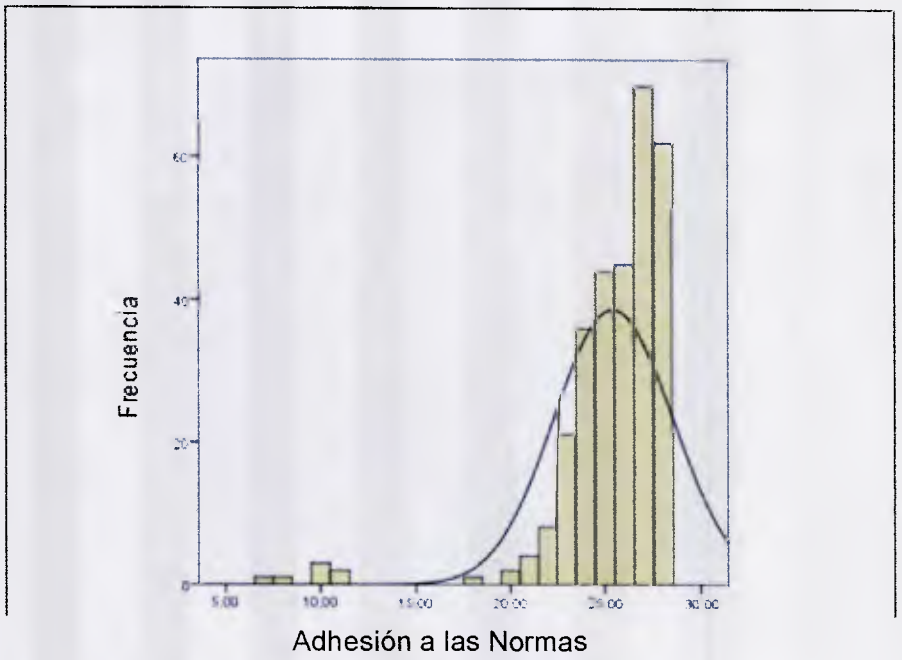

Figura 4. Histograma de frecuencias para Adhesión a las Normas.

En lo que concierne a la Vinculación Institucional, los datos se distribuyen en un rango de puntuaciones de mínimo 13 y máximo 44, ubicándose dentro del rango posible entre 10 y 44 puntos. Se observó un valor medio de 36,89 puntos, mediana 37,50, con una tendencia a variar 5,04 desviaciones por arriba o por debajo de valor medio. La distribución se presentó como leptocúrtica (Ku=2,69) y asimétricamente negativa (As=-1,22), lo cual revela que los puntajes se reúnen en mayor medida en la parte superior de la distribución donde se encuentran los puntajes más altos. Con base a estos resultados, se puede sugerir que los estudiantes de la muestra tienden a vincularse con los valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas de la institución universitaria a la que pertenecen (Figura 5).

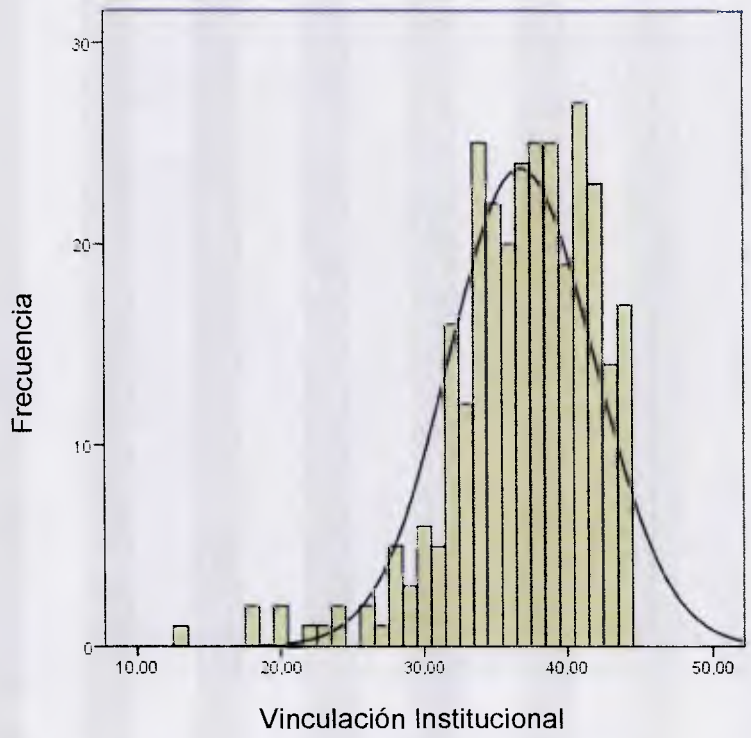

Figura 5. Histograma de frecuencias para Vinculación Institucional.

Identificación universitaria: Involucramiento

Siguiendo con la Escala de Identificación Universitaria, se obtuvo que la sub-escala de Involucramiento, se divide igualmente en dos factores: Participación Extracurricular e Implicación Institucional. En relación a la Participación Extracurricular, se obtuvo una media de 17,19 puntos, mediana de 17, con una tendencia a variar de 6,17 desviaciones por arriba o por debajo de valor medio, donde los puntajes mínimo y máximo fueron 9 y 36 respectivamente. La mayor parte de los puntajes se ubican en la parte inferior de la distribución (Ver Figura 6), de manera que es una distribución leptocúrtica (Ku= 0,307) y asimétricamente positiva, lo que expresa bajos puntajes por parte de los sujetos e indica que los

mismos presentan baja participación en las actividades extracurriculares que ofrece la universidad.

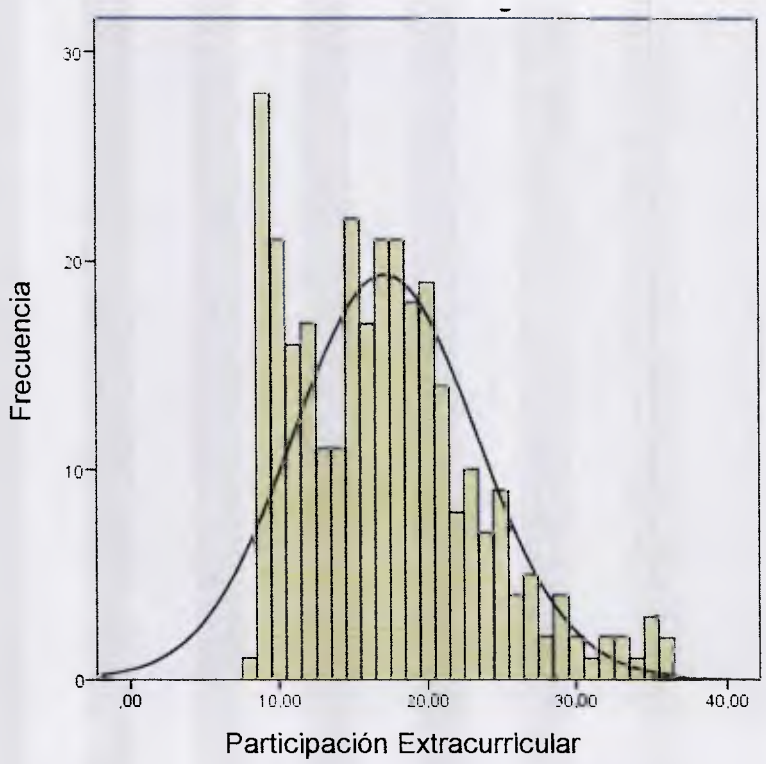

Figura 6. Histograma de frecuencias para Participación Extracurricular.

Respecto a la Implicación Institucional, los datos se distribuyen dentro de un rango que va de mínimo 13 a máximo 36, ubicándose dentro del rango posible entre 9 y 36 puntos. El promedio de respuesta se ubica en el valor 27,76 con una mediana de 28 puntos y una dispersión de 4,23 puntos. La presente variable se distribuye de forma leptocúrtica (Ku=0,227), con una asimetría negativa (As=-0,469), por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media (Ver figura 7). Dichos resultados indican que los estudiantes de la muestra tienden a puntuar alto, lo que se traduce en que la mayoría de ellos presentan un papel más proactivo en el quehacer del proyecto universitario.

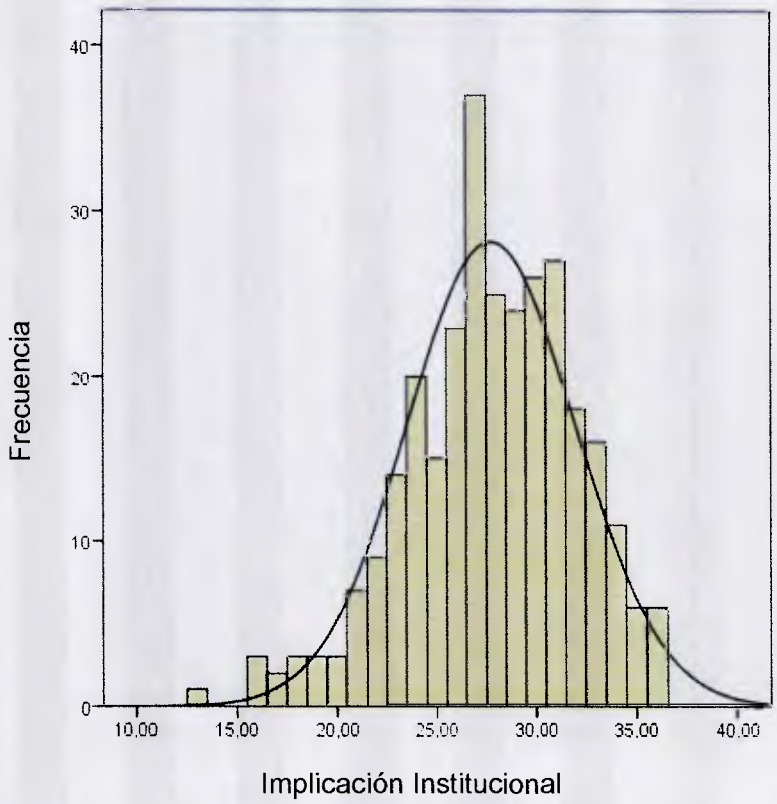

Figura 7. Histograma de frecuencias para Implicación Institucional.

Integración Social

En cuanto a la Escala de Integración Institucional, se encontró que la sub-escala Integración Social, específicamente en la dimensión Interacción Informal con Profesores, arrojó puntajes moderados-altos, mostrando un valor promedio de 17,47, con una mediana de 18 puntos, siendo el valor mínimo 6 y el máximo 24 (Ver Figura 8). Asimismo, los puntajes presentan una dispersión de 4,16, tomando una forma platicurtica (Ku=-,236) y asimétricamente negativa (As=-,422), por lo que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntuaciones de moderadas a altas, lo cual revela que los estudiantes tienden a interactuar con sus profesores fuera de clase y que dichas interacciones influyen positivamente en el crecimiento personal, académico y profesional de los mismos.

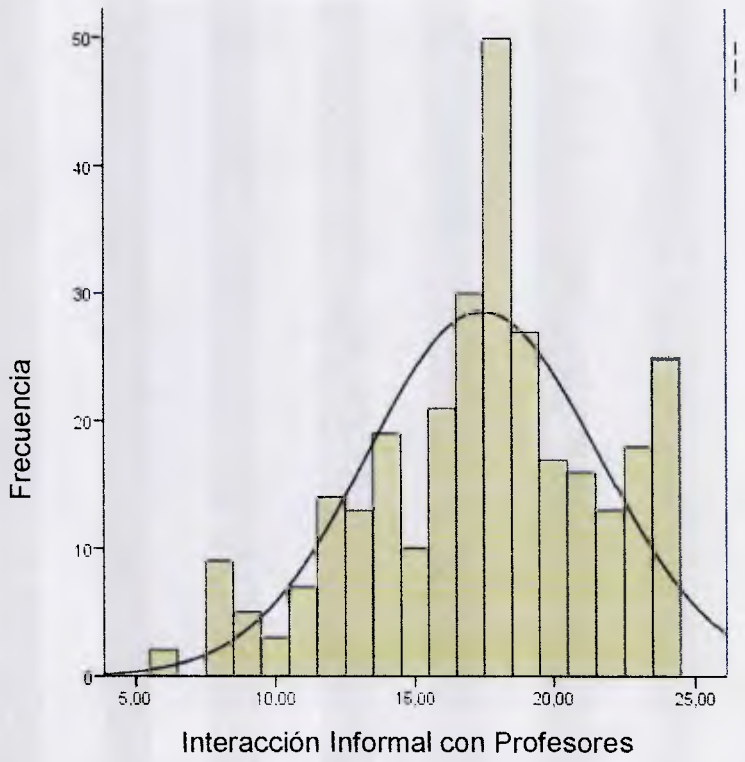

Figura 8. Histograma de frecuencias para Interacción Informal con Profesores.

Por su parte, la otra dimensión de Integración Social: Relación con Grupo de Pares, presentó un puntaje mínimo y máximo de 6 y 24 respectivamente, siendo éste el mismo rango en cual podían oscilar los puntajes. La puntuación media fue de 17, 79, con una mediana de 18 y una dispersión 2,51 puntos. La distribución de los puntajes es asimétrica negativa (As=-0,390) y leptocúrtica (Ku=1,848), por lo que los datos se reúnen hacia la derecha de la media donde se ubican los puntajes más altos, lo cual indica que los estudiantes muestreados tienden a relacionarse con su grupo de pares y perciben dicha interacción como satisfactoria y positiva (Figura 9).

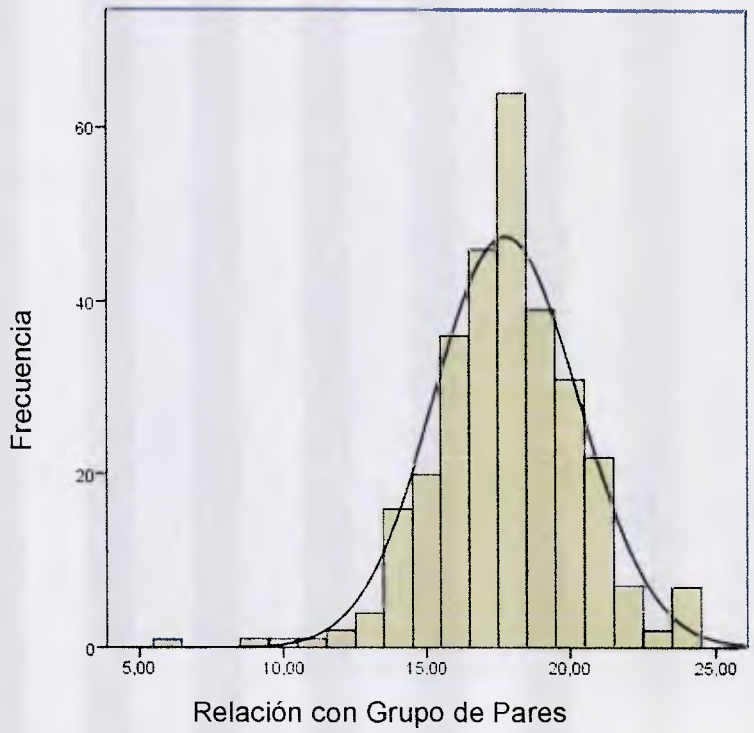

Figura 9. Histograma de frecuencias para Relación con Grupo de Pares.

Integración académica

En relación a la sub-escala de Integración Académica, la cual mostró una estructura factorial de dos componentes. En el primer factor, referido a las Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, los datos se distribuyen en un rango de puntuaciones de mínimo 10 y máximo 20 (Ver Figura 10), ubicándose dentro del rango posible entre 5 y 20 puntos. El puntaje promedio se ubica en el valor 15,7191, con una mediana de 16 y una dispersión de 2,308 puntos. La distribución es asimétricamente negativa (As=-0,151) y platicúrtica (Ku=0-,50), por lo que mayoría de los sujetos muestreados obtuvieron puntuaciones de moderadas a altas, lo cual refleja que los estudiantes se sienten satisfechos con sus experiencias académicas y su desarrollo intelectual desde que estudian en la universidad.

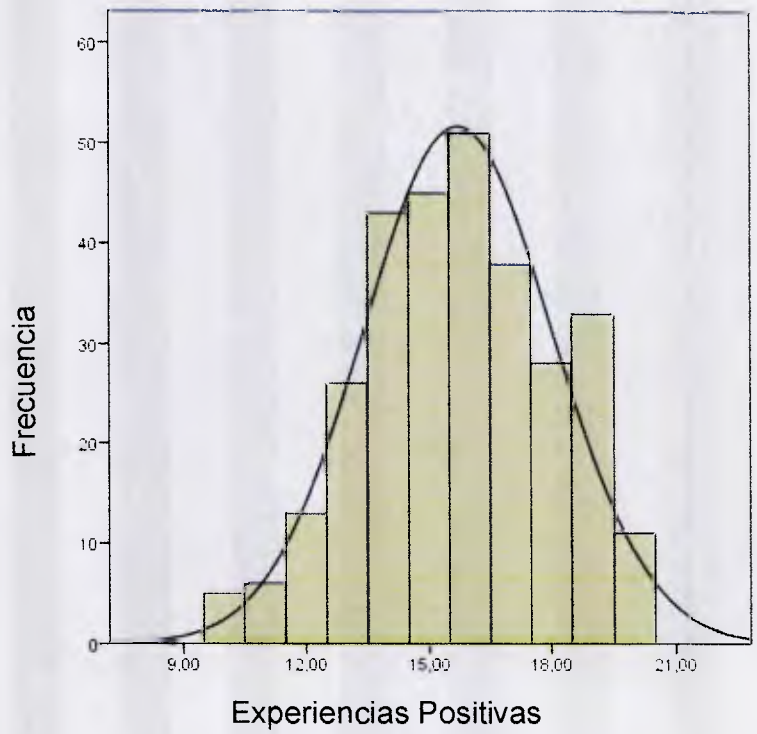

Figura 10. Histograma de frecuencias para Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal

Respecto al segundo factor de dicha sub-escala denominado Experiencias Negativas para el Desarrollo Académico y Personal, se observa que los estudiantes puntúan un valor promedio de 12,47, dentro de un rango que va de mínimo 5 y máximo 20 puntos, con una mediana de 13 y una tendencia a variar 2,78 desviaciones por arriba o por debajo del valor medio. La mayoría de los estudiantes se encuentran en los puntajes de moderados a altos de la escala, siendo una distribución asimétricamente negativa (As= -,056) y leptocúrtica (Ku=0,169), por lo que los valores están concentrados cercanos a la media aritmética (Ver figura 11).

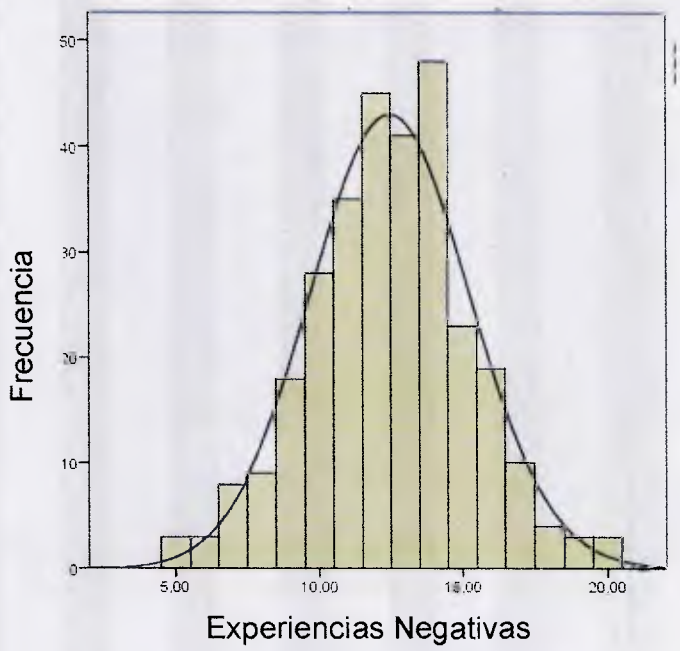

Figura 11. Histograma de frecuencias para Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal

Rendimiento académico

En cuanto a la variable Rendimiento Académico, se encontró que el puntaje promedio de los estudiantes encuestados es de 13,40, con una mediana de 13,18 puntos y una dispersión de 1,46. La distribución resultó ser asimétrica positiva (As=0,649) y leptocúrtica (Ku=0,286), lo que revela un mayor agrupamiento de datos en la parte inferior de la distribución donde se ubican los puntajes con calificaciones más bajas (Ver Figura 12). Lo cual se traduce en que la mayoría de los sujetos encuestados presenta un rendimiento académico menor a la media, es decir bajo.

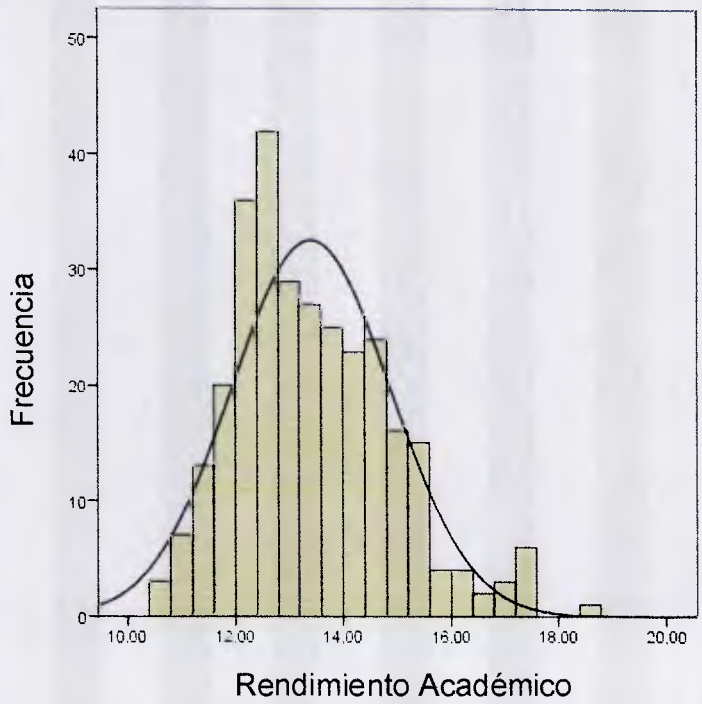

Figura 12. Histograma de frecuencias para Rendimiento Académico

Análisis de ruta

Con el objetivo de verificar los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, siendo que este constituye la base del análisis de ruta. Se llevó a cabo una evaluación de los criterios de normalidad de las variables endógenas del modelo, los supuestos referidos a los errores (independencia y homocedasticidad de los residuos), así como, la multicolinealidad entre las variables predictoras del modelo planteado.

En primer lugar, se realizó el cálculo de la matriz de correlaciones entre las variables predictorias del estudio, empleando para ello el coeficiente de correlación de Pearson, para de este modo, evaluar la presencia o no de multicolinealidad entre las variables mencionadas. De este procedimiento se obtuvieron coeficientes de correlación significativos al 0.01 que oscilan entre 0.008

y 0.636, de lo cual se deduce que no existe multicolinealidad entre las variables predictoras tomando como punto de corte una correlación de 0.70 (Ver anexo I).

Por otra parte, el supuesto de la normalidad, evaluado mediante del estadístico Kolmogorov-Smirnov, arrojó que las variables no se ajustan de forma adecuada a la distribución normal ($p<0.05$). Sin embargo, aunque las variables no se distribuyen normalmente, el contar con una muestra grande (300 sujetos) permite continuar con el análisis de regresión planteado (Ver Tabla 9).

Tabla 9.

Prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

		Sexo	Rendimiento Académico	Curso	Relación con Grupo de Pares	Interacción Informal con Profesores	Implicación Institucional	Participación Extracurricular	Experiencias Negativas	Experiencias Positivas
N		300	300	300	300	299	299	299	300	299
Parámetros normales[a,b]	Media	,49	13,4062	3,93	17,7900	17,4716	27,8963	17,2040	12,4700	15,7191
	Desviación estándar	,501	1,46950	1,755	2,51934	4,16864	4,77964	6,19552	2,78477	2,30872
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,344	,082	,201	,107	,110	,081	,089	,086	,087
	Positivo	,344	,082	,201	,107	,062	,064	,077	,085	,084
	Negativo	-,338	-,040	-,164	-,107	-,110	-,081	-,089	-,086	-,087
Estadístico de prueba		,344	,082	,201	,107	,110	,081	,089	,086	,087
Sig. asintótica (bilateral)		,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]

En lo concerniente, al supuesto de independencia de los errores, se obtuvieron los valores del estadístico Durbin-Watson para cada uno de los modelos propuestos señalados.

Para el primer modelo se buscó predecir Adhesión a las Normas por medio del Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con Profesores, Sexo, Rendimiento Académico, Relación con Grupo de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal obteniéndose un coeficiente de 1,839. Por su parte, en el segundo modelo el objetivo fue predecir Vinculación Institucional a través del Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con

Profesores, Sexo, Rendimiento Académico, Relación con Grupos de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal se obtuvo un coeficiente de 1,946. En el tercer modelo, donde se predice Participación Extracurricular por medio del Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción con Profesores, Sexo, Rendimiento Académico, Relación con Grupos de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal el coeficiente obtenido fue de 1,659. (Tabla 10)

Por su parte, el cuarto modelo correspondiente a la variable predicha implicación institucional por medio del Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con Profesores, Sexo, Rendimiento Académico, Relación con Grupo de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal el coeficiente obtenido fue de 1,945. El quinto modelo, cuyo objetivo fue predecir Rendimiento Académico a través del Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con Profesores, Sexo, Relación con Grupos de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal arrojó un coeficiente de 1,587 (Tabla 10).

Se calculó un sexto modelo, donde se buscó predecir la Interacción Informal con Profesores por medio del Curso y el Sexo, para lo cual se obtuvo un coeficiente de 1,934. Para el séptimo modelo, se tuvo como variable predicha la Relación con Grupos de Pares por medio del Sexo y el Curso, obteniéndose un coeficiente de 2,083. (Tabla 10)

En el octavo modelo se buscó predecir Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal por medio del Sexo y el Curso, para lo cual se obtuvo un coeficiente de 1,517. Por último, el noveno modelo busco predecir Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal a través del Curso y el Sexo, arrojando un coeficiente de 1,960. (Tabla 10).

Tabla 10.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error típico de la estimación	Durbin – Watson
1	,334	,112	,090	2,95493	1,839
2	,510	,261	,243	4,39479	1,946
3	,417	,174	,154	5,69555	1,659
4	,628	,394	,380	3,34839	1,945
5	,318	,101	,082	1,40752	1,587
6	,097	,009	,003	4,16315	1,934
7	,069	,005	-,002	2,52177	2,083
8	,120	,014	,008	2,29986	1,517
9	,098	,010	.003	2,78063	1,960

Lo que indica que estando todos los valores de los estadísticos Durbin-Watson cercanos a 2, los errores residuales no se correlacionan entre sí; lo cual permite afirmar que el supuesto se cumple (Tabla 10).

El supuesto de homocedasticidad de los residuos, se comprobó mediante los diagramas de dispersión de los residuos tipificados (ZRESID) frente a los pronósticos tipificados (ZPRED). En dichos diagramas para cada variable endógena del modelo, se evidenció que los puntos se encuentran diseminados en el plano gráfico y sin manifestar alguna tendencia determinada; revelando así que existe independencia de los residuales.

Con la finalidad de comprobar el modelo de ruta propuesto y estudiar las relaciones planteadas, se procedió al cómputo de las regresiones simples y múltiples para cada una de las variables endógenas propuestas en el modelo, para así verificar las influencias directas e indirectas que se ejercen entre las mismas, el análisis se realizó de derecha a izquierda. Se tomaron como relevantes aquellos coeficientes con una significancia igual o menor a 0.05.

En primer lugar, se realizó el análisis de regresión múltiple para el primer modelo concerniente a Adhesión a las Normas, la cual se relaciona de forma moderada baja (R= ,334) con las variables Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con Profesores, Sexo, Rendimiento Académico, Relación con Grupo de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal. De este modo, la mejor combinación lineal de estas variables explica de forma significativa el 11,2% de la varianza total de Adhesión a las Normas (R^2 ajustado = ,090; F= 5,214; Sig = ,000)

La variable que más aporta a la explicación de la varianza de Adhesión a las Normas es las Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal de los estudiantes. El coeficiente estandarizado beta es bajo, significativo y positivo (B= 0,231), lo que significa que en la medida en que los estudiantes tengan mayores experiencias positivas en la universidad, tendrán una mayor Adhesión a las Normas (Tabla 11)

La segunda variable que más aporta como antecedente de Adhesión a las Normas es el Curso. Arrojando un coeficiente estandarizado beta bajo, significativo y negativo (B= -0,139), lo que implica que estudiantes pertenecientes a cursos inferiores presentaran una mayor adherencia a las normas (Tabla 11).

Por su parte, las variables Sexo, Rendimiento Académico, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Relación con Grupos de Pares e Interacción Informal con Profesores, no resultaron predictoras significativas de Adhesión a las Normas (Tabla11).

Tabla 11.

Coeficientes de Regresión para Adhesión a las Normas

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	18,650	2,387		7,813	,000
	Sexo	,286	,353	,046	,810	,419
	Rendimiento Académico	,120	,123	,057	,977	,329
	Curso	**-,245**	**,100**	**-,139**	**-2,444**	**,015**
	Experiencias Positivas	**,311**	**,093**	**,231**	**3,326**	**,001**
	Experiencias Negativas	-,067	,065	-,060	-1,027	,305
	Relación con Grupo de Pares	,137	,075	,112	1,819	,070
	Interacción Informal con Profesores	-,029	,050	-,039	-,581	,562

En negritas significativas al 0.05

En cuanto a la Vinculación Institucional, se encontró una correlación múltiple baja con las variables Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con Profesores, Sexo, Rendimiento Académico, Relación con Grupo de Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal (R= 0,510). Siendo que, la mejor combinación lineal de estas variables explica de forma significativa el 26,1% de la varianza total de Vinculación Institucional (R^2 ajustado = ,243; F= 14,599; Sig = ,000).

La variable más fuerte como antecedente de Vinculación Institucional son las Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal. Presentando un coeficiente estandarizado beta moderado bajo, significativo y positivo (B = 0,305), lo cual se traduce en que la medida en que los estudiantes tengan más experiencias positivas que aporten a su desarrollo académico y personal dentro de la universidad, mayor será su vinculación con dicha institución.

Así mismo, la Interacción Informal con Profesores evidencia un coeficiente estandarizado beta bajo, significativo y positivo (B= ,199), por tanto, a mayor interacción de los estudiantes con los profesores fuera del espacio de clases, mayor será la Vinculación con la universidad. Por su parte, la Relación con el Grupo de Pares, también arrojó un coeficiente beta estandarizado bajo, significativo y positivo (B= ,122), lo que refleja que, a mayor interacción de los estudiantes con sus pares, mayor vinculación tendrán con la institución. Las variables Rendimiento Académico, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Sexo y Curso resultaron no significativas en la predicción de la Vinculación Institucional (Tabla 12).

Tabla 12.

Coeficientes de Regresión para Vinculación Institucional

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	24,246	3,550		6,829	,000
Rendimiento Académico	-,305	,183	-,089	-1,668	,096
Interacción Informal con Profesores	**,240**	**,074**	**,199**	**3,225**	**,001**
Relación con el Grupo de Pares	**,245**	**,112**	**,122**	**2,184**	**,030**
Experiencias Positivas	**,669**	**,139**	**,305**	**4,811**	**,000**
Experiencias Negativas	-,097	,097	-,054	-1,004	,316
Sexo	-,850	,526	-,084	-1,617	,107
Curso	-,179	,149	-,062	-1,202	,230

En negrita significativas al 0.05

Al realizar el análisis correspondiente al modelo de Participación Extracurricular, se encontró una correlación múltiple y moderada con las variables Curso, Rendimiento Académico, Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Relación con Grupo de Pares e Interacción Informal con Profesores (R = 0,417).

Evidenciando así que, la mejor combinación lineal de estas variables explica de forma significativa el 17,4% de la varianza total de Participación Extracurricular (R^2 ajustado = 0,154; F = 8,703; Sig = ,000).

La variable con mayor aporte a la explicación de la varianza de Participación Extracurricular es la Interacción Informal con Profesores, presentando un coeficiente estandarizado beta moderado bajo, significativo y positivo (B = 0,371), lo cual implica que en la medida en que los estudiantes presenten una mayor interacción con sus profesores de manera informal, mayor será su participación en actividades extracurriculares.

La segunda variable que más aporta a la explicación del modelo es el Curso, evidenciando un coeficiente beta estandarizado bajo, significativo y positivo (B = 0,127), es decir que, en la medida en que los estudiantes se encuentren en semestres superiores, mayor será su participación en actividades extracurriculares. Rendimiento Académico, Relación con Grupos de Pares, Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, y Sexo, no resultaron significativas en la explicación del modelo de regresión múltiple correspondiente a Participación Extracurricular (Tabla 13).

Tabla 13.

Coeficientes de Regresión para Participación Extracurricular

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	10,384	4,605		2,255	,025
Rendimiento Académico	-,401	,237	-,095	-1,688	,092
Interacción Informal con Profesores	**,549**	**,097**	**,371**	**5,689**	**,000**
Relación con Grupo de Pares	,064	,145	,026	,443	,658
Experiencias Positivas	,037	,180	,014	,204	,838
Experiencias Negativas	-,033	,126	-,015	-,261	,794
Sexo	-,988	,682	-,080	-1,449	,148
Curso	**,450**	**,194**	**,127**	**2,323**	**,021**

En negritas las significativas al 0.05

Al realizar el análisis de regresión múltiple para el modelo concerniente a Implicación Institucional, se obtuvo una relación moderada alta (R = 0,628) con las variables Rendimiento Académico, Interacción Informal con Profesores, y Relación con Grupo de Pares. De esta forma, la mejor combinación lineal de estas variables explica de forma significativa el 39,4% de la varianza total de Implicación Institucional (R^2 ajustado = ,380; F = 26,888; Sig = ,000).

La variable más fuerte como antecedente de Implicación Institucional es la Interacción Informal con Profesores, arrojando un coeficiente beta estandarizado moderado bajo y positivo (B = 0,372). Lo cual indica que, estudiantes que tengan mayor interacción con profesores fuera del aula de clases, tendrán una mayor implicación con la institución.

La segunda variable con antecedente más fuerte de Implicación Institucional es la Relación con el Grupo de Pares, la cual evidencia un coeficiente beta estandarizado bajo, significativo y positivo (B = ,124), esto se traduce en que

estudiantes con una mayor interacción con los pares tendrán una mayor Implicación Institucional. Finalmente, el Rendimiento Académico constituye la tercera variable con mayor aporte al modelo, presentando un coeficiente beta estandarizado de bajo, significativo y negativo (B = -,109), indicando así que a menor Rendimiento Académico mayor Implicación Institucional (Tabla 14).

Tabla 14.

Coeficientes de Regresión para Implicación Institucional

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	16,358	2,707		6,042	,000
Rendimiento Académico	**-,315**	**,140**	**-,109**	**-2,254**	**,025**
Curso	-,149	,114	-,061	-1,311	,191
Sexo	-1,111	,401	-,131	-2,769	,066
Relación con Grupos de Pares	**,209**	**,085**	**,124**	**2,441**	**,015**
Interacción Informal con Profesores	**,378**	**,057**	**,372**	**6,669**	**,000**
Experiencias Negativas	-,115	,074	-,076	-1,554	,121
Experiencias Positivas	,501	,106	,272	4,732	,098

En negritas significativas al 0.05

En cuanto al Rendimiento Académico, se encontró una correlación múltiple baja con las variables Curso, Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, Interacción Informal con Profesores, Sexo, Relación Informal con Pares y Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal (R= 0,510). Siendo que, la mejor combinación lineal de estas variables explica de forma significativa el 10,1% de la varianza total de Rendimiento Académico (R^2 ajustado = ,082; F= 5,437; Sig = ,000).

La variable más fuerte como antecedente de Rendimiento Académico es el Sexo, arrojando un coeficiente beta estandarizado bajo, significativo y negativo (B = -,206), indicando así que las mujeres presentan un Rendimiento Académico mayor que el de los hombres. La segunda variable que más aporta a la explicación del modelo son las Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, presentando un coeficiente beta estandarizado bajo, significativo y negativo (B = -,202), lo cual implica que mientras menos experiencias negativas que perjudiquen el desarrollo académico y personal del en la institución, mayor será el Rendimiento Académico de los estudiantes (Tabla 15).

Tabla 15.

Coeficientes de Regresión para Rendimiento Académico

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	13,916	,792		17,568	,000
Interacción Informal con Profesores	,023	,024	,064	,947	,344
Relación con Grupo de Pares	,002	,036	,004	,067	,947
Experiencias Positivas	,031	,044	,049	,704	,482
Experiencias Negativas	**-,106**	**,030**	**-,202**	**-3,495**	**,001**
Sexo	**-,604**	**,165**	**-,206**	**-3,670**	**,000**
Curso	,047	,048	,056	,981	,327

En negrita significativas al 0.05

Por su parte, la correlación múltiple entre la combinación lineal de las variables Sexo y Curso resultó ser no significativa, por lo que ninguna de estas variables explican alguna varianza de la Integración Social, constituida por las dimensiones de Relación con Grupo de pares, e Interacción Informal con Profesores. Ni de la Integración Académica, conformada por las dimensiones de Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal.

esboza el siguiente modelo resultante

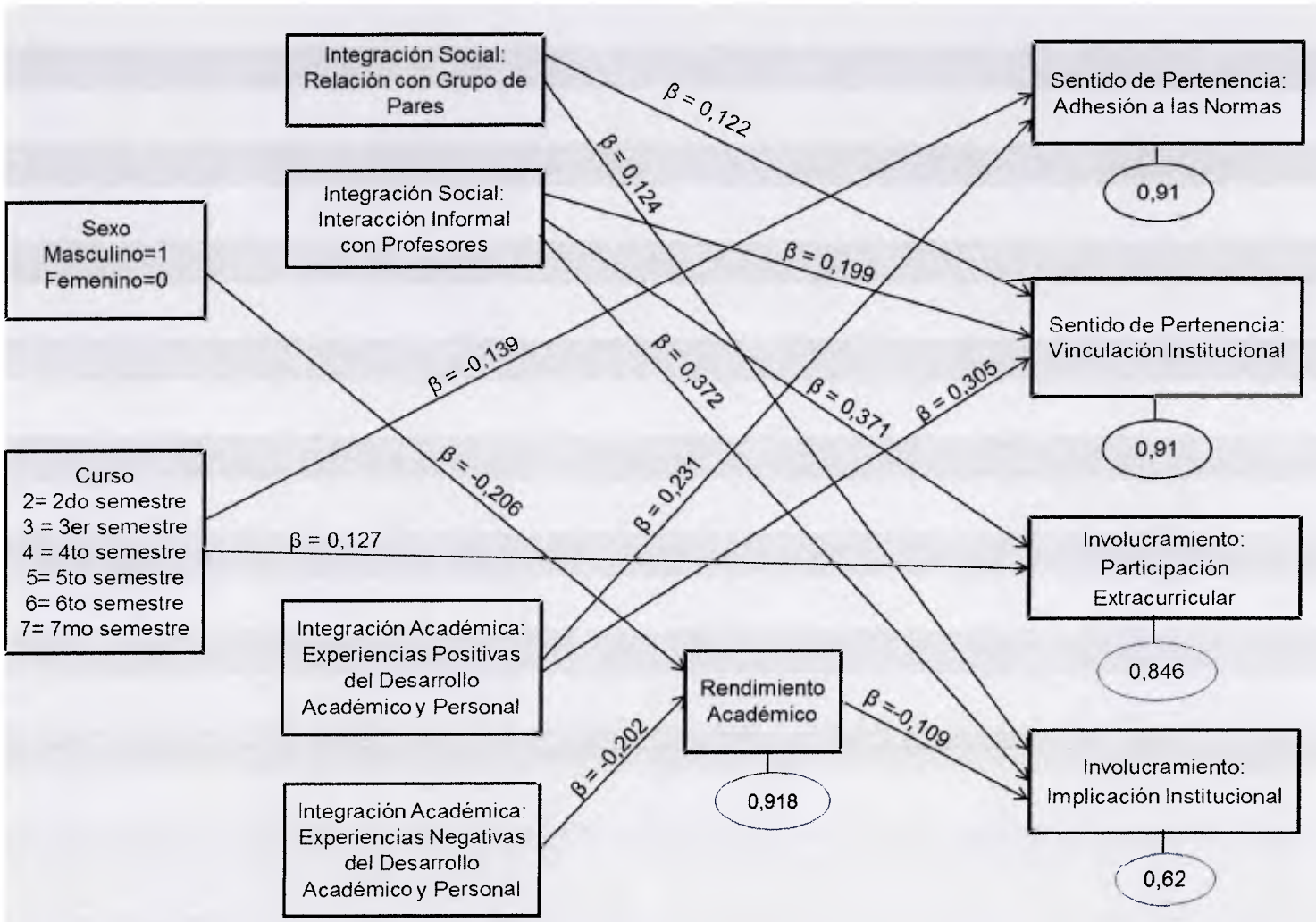

Figura 13. Diagrama de ruta resultante

V. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la influencia de la Integración Social, la Integración Académica, el Rendimiento Académico, el Sexo y el Curso sobre la Identificación Universitaria, y cómo es la relación entre éstas variables, en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, sede Montalbán (Caracas – Venezuela).

La Identificación Universitaria se concibió como un nuevo constructo, de carácter multidimensional, compuesto por dos grandes dimensiones: primero, el Sentido de Pertenencia, especificado por la Adhesión a la Normas y la Vinculación Institucional; segundo, el Involucramiento, determinado por la Participación Extracurricular y la Implicación Institucional (Socorro, 2017).

En el Sentido de Pertenencia, específicamente la Adhesión a las Normas, los resultados muestran que los universitarios presentan puntajes elevados, lo cual indica que los estudiantes tienden a cumplir con los requerimientos necesarios para permanecer en la institución, llámese cumplir con los requisitos administrativos, asistir a las clases, respetar a los profesores y personal de la universidad y cumplir con los reglamentos institucionales. En esta misma dimensión, al analizar la Vinculación con la institución universitaria, se observó que los universitarios se sienten afectivamente vinculados con su casa de estudio, incorporando, de esta manera, los valores, símbolos, fines, procedimientos y prácticas, propios de la tradición universitaria de la que forman parte.

Por tanto, desde esta dimensión de la Identificación Universitaria, se evidencia que los estudiantes presentan un alto Sentido de Pertenencia con su casa de estudio. Estos hallazgos son importantes debido a que, primero, los miembros perciben que sus características personales se articulan o se complementan con el sistema o el medio ambiente (Hagerty et al., 1992); segundo, porque esto conlleva, de forma activa y continua, a una significativa

implicación de la persona con el grupo de referencia y con el ambiente donde desarrolla su vida (Brea, 2014).

La segunda dimensión de la Identificación Universitaria es el Involucramiento, compuesta por la Participación Extracurricular y por la Implicación Institucional. Con respecto al primero, se encontró que es baja la participación de los estudiantes en las actividades extracurriculares propuestas por la universidad. Ante esto, Astin (1984) plantea que cada estudiante manifiesta diferentes grados de participación en diferentes objetos y en diferentes momentos; y que por ende, la participación es específica del estudiante y de la experiencia. Pero, por otro lado, de acuerdo con Michavila y Parejo (2007), la participación estudiantil no sólo depende del estudiante, sino que la institución también juega un papel fundamental, dado que es una relación bidireccional. La universidad también debe propiciar los espacios y generar estrategias para consolidar la cercanía y participación con sus estudiantes (Arguedas, 2010), por ende resultaría pertinente realizar una revisión tanto con los estudiantes como con la institución acerca de los motivos asociados a la baja Participación Extracurricular, además de indagar el rol que juega actualmente la universidad en el desarrollo de los elementos de relevancia para fomentar la participación entre los miembros de la comunidad.

La Implicación Institucional es el otro componente del Involucramiento. Los resultados indican que los estudiantes de la muestra tienden a puntuar alto, lo que se traduce en que la mayoría de ellos perciben que tienen un papel proactivo en el quehacer del proyecto universitario. El hecho de que la muestra encuestada refleje puntuaciones más elevadas en Implicación que en Participación Extracurricular puede deberse a que esta última, incluye pertenecer a alguna agrupación, representar a la universidad como miembro de esta, y/o haber sido líder estudiantil. Tales actividades suponen gran cantidad de energía física y psicológica (Astin, 1984), además de implicar elementos de mayor peso conductual y mayor inversión de tiempo, ya que son actividades que cuentan con cierta frecuencia estipulada. Mientras que la Implicación presenta, un abanico más amplio que si bien abarca lo conductual, le da bastante peso a lo cognitivo y

afectivo, como por ejemplo, identificarse con el lema de la universidad, percibir a la institución como segunda casa, y otros aspectos más académicos como lo pueden ser, estudiar constantemente para obtener un buen promedio.

Turner y Tajfel (1979) desde las teorías de dinámica intra-grupal exponen diversos elementos que resultan de utilidad para complementar la explicación de los resultados obtenidos en torno a la Implicación. Entre ellos se destaca lo que los autores denominan despersonalización, proceso que parece llevarse a cabo dentro de la Implicación Institucional, ya que por medio de este, la percepción que el estudiante tiene de sí mismo termina siendo resultado tanto de elementos propios, como de elementos derivados de la pertenencia a su institución universitaria. En consecuencia, el estudiante no sólo piensa en sí mismo como estudiante, sino que el estudiante y la institución se vuelven uno solo, ocasionando entre otras cosas que, se sienta ofendido cuando ofenden a su universidad. Lo cual ocurre porque el estudiante se identifica con los lemas de su institución, cuestión que lo impulsa a luchar para que la calidad académica de su universidad no baje. Ante esto, resulta fundamental señalar que, el hecho de que estas acciones se lleven a cabo supone que el estudiante se encuentra implicado institucionalmente.

Esta investigación se realizó desde un abordaje multivariado, por ende, al estudiar a la Identificación Universitaria se analizó cómo algunas variables influyen sobre ella. Por ello, en primer lugar, se incluyó en el modelo dos variables que han sido estudiadas durante varias décadas y que según su autor, Vicent Tinto (2006), son cruciales en el sistema universitario: Integración Social e Integración Académica. Los resultados de la presente investigación evidencian que tal inclusión es de gran importancia en el proceso investigativo. Además se confirma, tal y como sostiene Silva (2011), que el Sentido de Pertenencia y el Involucramiento no ocurren de forma aislada en cada persona, sino que están estrechamente relacionadas con las oportunidades que la institución brinda al estudiante para integrarse a la vida académica y social de la universidad.

La Integración Social está constituida por dos dimensiones: Relación con Grupos de Pares e Interacción Informal con Profesores. En esta última, los estudiantes obtuvieron puntuaciones de moderadas a altas, lo cual revela que tienden a interactuar con sus profesores fuera de clase y que dichas interacciones influyen positivamente en su crecimiento personal, académico y profesional. En la Relación con Grupos de Pares, los universitarios también presentaron puntuaciones de moderadas a altas, evidenciando de esta manera su tendencia a relacionarse con su grupo de pares y a percibir dicha interacción como satisfactoria y positiva. Estos hallazgos son importantes porque, según Tinto (1993), generan diferentes grados de comunicación social, promueven el apoyo de las amistades y profesores y fortalecen la vinculación y el compromiso entre los miembros de la institución universitaria. A esto, añade Ferreira (citado en Sousa et al., 2013), que para los que están iniciando la carrera universitaria, estar integrados en un grupo de iguales, facilita la transición a la Educación Superior.

En la Integración Académica se encontró que, en concordancia con lo mostrado por Pascarella y Terenzini (1980), DAA (2012) y Briceño (2017), la variable está conformada por dos dimensiones teórica y estadísticamente y diferenciables: Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal. Al analizar la primera dimensión, se hallaron puntuaciones de moderadas a altas, lo cual refleja que los estudiantes se sienten satisfechos con sus experiencias académicas y su desarrollo intelectual desde que estudian en la UCAB. Estos resultados son importantes porque, según Pascarella y Terenzini (1980), dichas experiencias satisfactorias, por un lado, llevan a los universitarios a percibir a su casa de estudios como una aliada en sus intereses, a esto agregan McNeely y Falci (2004), generando un fuerte compromiso con la institución; y, por otro lado, estimula a un mayor aprovechamiento de los cursos recibidos y al cumplimiento de la expectativa de Rendimiento Académico. En palabras de Sousa et al., (2013), estas experiencias no sólo facilitan el proceso de integración de los estudiantes, sino también el éxito académico.

Paralelamente, se encontraron puntuaciones moderadamente altas en Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, por lo que hay estudiantes que perciben materias del período académico como poco estimulantes y a los profesores como poco interesados en su desarrollo intelectual y personal. Estos resultados deben llamar la atención de la institución universitaria, dadas las políticas y el plan estratégico que llevan a cabo, porque según Achrekar (citado en Brea, 2014) este tipo de experiencias pueden llevar a una baja integración y repercutir negativamente en la Identificación con la institución educativa, que según el modelo de Tinto (1975, 1987), conllevan a una pronta deserción universitaria.

Para determinar el tipo de influencia de las diferentes variables de estudio planteadas sobre la Identificación Universitaria, la presente investigación se valió de la técnica del Modelo de Ruta, encontrando los siguientes hallazgos.

En primer lugar se encontró que la Identificación Universitaria, en sus respectivas dimensiones, fue influenciada por la mayoría de las variables planteadas en este estudio, a excepción del Sexo y de las Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, dimensión de la Integración Académica.

En lo que respecta al Sentido de Pertenencia, para que los alumnos se adhieran a las normas requieren tener una importante Integración Académica, especialmente experimentar Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal. En esta misma área, se encontró que los alumnos de los primeros cursos presentan mayores conductas de Adhesión a las Normas, que los alumnos que llevan más tiempo en la institución universitaria. Además, para que los alumnos muestren mayores indicadores de Vinculación Institucional, las variables Integración Académica e Integración Social son cruciales, es decir, requieren tener significativas interacciones con sus pares y con sus profesores y sentirse satisfechos con sus experiencias de desarrollo académico y personal.

Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal, resulta ser una variable significativa que influye en el hecho de que los estudiantes se

adhieran a las normas. La relación encontrada indica que cuanto mayor sea la satisfacción que sienten los estudiantes respecto a su experiencia académica en la universidad, su desarrollo intelectual, así como la percepción que tienen de que sus profesores están realmente interesados en la enseñanza y en apoyar su crecimiento personal, mayor será la adherencia a la normativa institucional, el respeto por los profesores y personal de la institución, y el cumplimiento general de todos los requerimientos básicos que plantea la institución para la adecuada permanencia en ella.

Lo anterior puede explicarse tomando como referencia lo encontrado por De Garay (2013), quien expone que los profesores juegan un rol fundamental en la promoción e incorporación de los estudiantes a las reglas de la vida académica. Por ello se plantea que, si estos últimos perciben a sus profesores como modelos de enseñanza, que están genuinamente interesados en su crecimiento como estudiantes, lo cual abarca su bienestar y adecuada integración al sistema académico y social, van a poder percibirlos como profesionales respetables, asistirán a las clases que éstos imparten y cumplirán con los requisitos mínimos para aprobar las materias

Por otra parte, Anderman (2003) también destaca que cuando los estudiantes perciben por parte de sus docentes una mayor promoción de la mejora personal y del dominio del contenido, aumentan la probabilidad de mantener el Sentido de Pertenencia con su institución. Este mismo autor encontró que los estudiantes tienden a disminuir su Sentido de Pertenencia a lo largo del tiempo, pero que dicha disminución es parcialmente dependiente de la percepción de los estudiantes sobre la promoción de las normativas y del respeto mutuo en las clases. Lo cual concuerda con los resultados encontrados en la presente investigación, ya que las experiencias positivas o satisfactorias con los profesores, aumentan el Sentido de Pertenencia de los estudiantes muestreados, en lo que respecta a la adherencia a las normas.

Otra de las variables que resultó significativa y que se relaciona con la Adhesión a las Normas, es el Curso, específicamente los resultados arrojaron que

a menor Curso, mayor Adhesión a las Normas. En otras palabras, cuanto menor sea el semestre cursado, mayor será la adhesión de los estudiantes a las normativas de la institución.

Lo anterior podría explicarse tomando en primera instancia lo planteado por el Modelo para la Consolidación de la Identidad Institucional (UCAB, 2012), quienes exponen que la vida universitaria cumple con tres grandes etapas: (a) Inserción, (b) Vida Universitaria y c) Egreso. Según dicho modelo, en la primera etapa se encuentran los estudiantes del primer año de carrera y sus equivalentes en semestres (1er y 2do semestre), quienes están en un "período de inducción al modelo de ser y proceder de la vida universitaria ucabista" (p. 5).

De lo establecido anteriormente, surge el planteamiento de que los estudiantes de los primeros semestres al estar iniciando la vida universitaria, presentan mayor adherencia a la normativa, ya que en primer lugar para poder iniciar la carrera deben cumplir una serie de procedimientos académicos y administrativos sin los cuales no pueden iniciar. En segundo lugar, los nuevo ingreso son instruidos mediante talleres y actividades para conocer y/o hacer notable para la comunidad universitaria, aspectos fundamentales que son necesarios para que la UCAB mantenga sus rasgos esenciales de Universidad (Buroz, 2012), por lo que los estudiantes ingresan siendo motivados e inspirados por la propia institución a pertenecer a la universidad, a cumplir sus normativas y consecuentemente a seguir creciendo en la misma. Dichas actividades se preparan para todos los estudiantes que ingresan por primera vez a la institución, y por la misma situación de novedad, la mayoría de los estudiantes asisten y se informan de todas ofertas que presenta la institución. Sin embargo, luego de que inician las actividades académicas y se construyen los grupos de pares, pasan a reconsiderarse algunos aspectos normativos, de este modo, cada estudiante puede hacer su propia interpretación de las normativas y, por tanto, si la institución no se encarga de recordarlas constantemente y hacerlas cumplir, puede que las mismas vayan quedando modificadas o se les reste importancia.

Lo anteriormente descrito concuerda con lo expuesto por Coulon (Citado en Soler, 2013), quien afirma que resulta importante para los estudiantes la naturalización de las prácticas universitarias, para hacer buen uso de las reglas. Además expone que muchas de estas reglas a menudo son informales e implícitas; por lo que el estudiante debe comprenderlas y apropiarse de ellas para actuar. Los estudiantes de los primeros semestres, especialmente del primero y segundo se encuentran atravesando dicho proceso de apropiación y pueden ser más cuidadosos en la adherencia a las normas. Sin embargo, al momento de entrar en lo que la UCAB (2012) denomina etapa de Vida Universitaria, en donde el estudiante ha naturalizado las normas, conoce las claves explícitas e implícitas, entre ellas aspectos importantes del reglamento de la escuela y de la institución en general; sabe hasta dónde y cómo puede o no forzar lo establecido, y en consecuencia, puede volverse menos escrupuloso y cumplir aquellas normativas más estrictas o fundamentales para permanecer en la institución, permitiéndose ser más flexible en otros aspectos.

En la misma línea de investigación, Soler (2013) concuerda con dicho hallazgo, manifestando que la etapa de entrada a la universidad implica numerosos cambios, motivo por el cual, para que el estudiante sienta que pertenece a determinada institución debe adherirse y adaptarse a los nuevos tiempo de trabajo, al espacio de la institución, a los saberes o campos intelectuales, y por sobre todo a las normas establecidas por la institución para la adecuada permanencia y participación en la misma. Tal propuesta apunta a la importancia de que la universidad como institución mantenga un rol activo, de acompañamiento y supervisión durante todas las etapas de la vida universitaria, pero en especial en la etapa de inserción por tener un papel prácticamente decisivo en los siguientes períodos, en cuanto a la adherencia a las normas y por tanto en lo que respecta a la formación del Sentido de Pertenencia.

Por su parte Alí et al. (2015) y Mitchell et al. (2016), también realizaron planteamientos entorno a la propuesta anteriormente descrita, pero partiendo desde una postura más general en cuanto a la dimensionalidad de los constructos.

Sin embargo, obtuvieron resultados similares a los de la presente investigación, ya que encontraron que los estudiantes de los primeros semestres o años se sienten más identificados con la universidad. Dichos autores, concuerdan en que este fenómeno puede deberse a que los estudiantes de los primeros semestres presentan una mayor motivación para pertenecer a la universidad, y por tanto, buscan adherirse fielmente a las normativas de la institución, en comparación con los estudiantes de los últimos años, quienes al llevar más tiempo estudiando en la universidad han naturalizado su estancia. Es por ello, que resultaría de gran provecho profundizar en dichos elementos en próximas investigaciones, las cuales podrían incluir el Primer Año de Carrera como variable a influir tanto en la Integración del estudiante como en su Identificación Universitaria, ya que son numerosos los estudios que destacan la importancia de dicha variable (Tinto, 1975; Sousa, et al. 2013; Soler, 2013).

En lo que respecta a la Vinculación Institucional, los hallazgos demuestran que existe una relación entre esta última y la Interacción Informal con Profesores (Integración Social). Evidenciándose que las interacciones informales entre estudiantes y profesores, la satisfacción que las mismas producen en los estudiantes, y el hecho de que hayan influido positivamente en el estudiante, se relaciona con un mayor nivel de Vinculación con la institución universitaria. Tal hallazgo permite confirmar lo descrito por Meeuwisse, et al. (2010) quienes encontraron que los estudiantes sienten que pertenecen a la universidad, cuando cuentan con una buena relación con profesores, ya que la percepción de que son valorados, aceptados y respetados, aumenta su enganche con la institución.

Al igual que lo encontrado en la presente investigación, Mitchell et al. (2016) exponen que debido a que la Identificación con la institución se basa en la vinculación emocional con la institución, resulta lógico que gran parte de ello sea resultado de las relaciones que tienen los estudiantes con los profesores. Acorde con este razonamiento, se plantea que los profesores desempeñan un papel crucial ya que son los representantes más accesibles y cercanos de la institución, con los cuales el estudiante puede vincularse de una forma más directa e informal.

Por ende, interactuar con los profesores es interactuar con la institución, si los profesores son de calidad, y los estudiantes los perciben como tal, también percibirán a la universidad como una institución de calidad, lo mismo ocurrirá en caso contrario. Asimismo, si los profesores se vinculan con la institución, están orgullosos de la institución y se sienten a gusto en la misma, transmitirán dicho orgullo a sus estudiantes cuando interactúan con ellos, influyendo de forma positiva; ya que los profesores fungen también como modelos a seguir de los estudiantes.

En el caso específico de la institución en la que se contextualiza la presente investigación, es decir, la UCAB, la misma es reconocida por su excelencia académica y por ende por la excelencia de sus profesores. Por lo tanto, relacionarse de forma cercana con dichos profesores, es también vincularse con la excelencia de la institución y sentirse orgulloso de la misma. Inclusive McNeely y Falci (2004) sugieren que con ello los estudiantes se vuelven divulgadores del prestigio de la institución educativa, y en consecuencia resulta más probable que presenten una predisposición futura a ser candidatos para continuar estudios de postgrado en la misma institución.

Otro hallazgo relevante evidenciado en la presente investigación, es la relación encontrada entre Relación con Grupo de Pares y Vinculación Institucional. Esto indica que los estudiantes que perciben un alto nivel de apoyo, así como relaciones satisfactorias de amistad con otros estudiantes de la universidad, reflejado en el hecho de tener relaciones cercanas que influencien positivamente en su crecimiento personal e interés por las ideas, van a presentar mayor enganche con su institución, en otras palabras, aumenta su sentimiento de orgullo por formar parte de la institución, la identificación con los símbolos de la misma, el gusto por sus instalaciones, unido a un mayor sentimiento de que los profesores son cercanos y de calidad (Socorro, 2017).

Dicho hallazgo se corresponde con los resultados obtenidos por Strayhorn (2008), los cuales apoyan la idea de que los estudiantes que interactúan con diversos compañeros forman un mayor Sentido de Pertenencia o apego al

campus. Entendiéndose el Sentido de Pertenencia para este autor, como un reflejo del apoyo social que los estudiantes perciben en el campus universitario, en otras palabras, el estudiante al sentirse apoyado, siente a su vez que es importante para los demás (Strayhorn, 2008), lo cual al mismo tiempo, aumenta la Vinculación con la Institución. Confirmando además lo expuesto por Antunes (2003), quien explica que la interacción entre los estudiantes y el establecimiento de lazos sólidos entre estos, contribuye a que los estudiantes se sientan bien acogidos en sus instituciones universitarias.

Asimismo, dicha relación entre la Interacción con Pares y la Vinculación Institucional permite corroborar los argumentos de autores como Durkheim (1951) y Tinto (1993), referidos a que los individuos necesitan integrarse al sistema universitario para experimentar el sentimiento de arraigo hacia la institución propio del Sentido de Pertenencia. Cotejando a su vez que en la educación superior, tal integración implica tanto conexiones sociales (afiliación personal) como intelectuales (compartir valores).

Otra posible explicación, proviene de lo expuesto por Cava et al. (2011) quienes exponen que gran parte de los comportamientos, y también de los sentimientos y pensamientos de las personas, en este caso de los estudiantes, se relacionan con su pertenencia a diferentes grupos. Por ende, si las interacciones de los estudiantes con su grupo de pares dentro de la universidad son positivas, aumenta la probabilidad de que la universidad también sea vista de la misma forma, y aumente por ende la Vinculación con la misma. De igual modo ocurre si el grupo de pares se siente enganchado con la misión y visión de la universidad. Como evidencia a esto último, Tajfel (Turner, 1987) expone que tanto los aspectos cognitivos como los evaluativos del grupo y la pertenencia al mismo, pueden estar acompañados de emociones dirigidas tanto al grupo como hacia otros individuos que ocupan posiciones definidas frente a él, por lo que dicha pertenencia a la universidad está acompañada o mediada por las emociones, sentimientos y actitudes que presenten los pares hacia la universidad, y de cómo estos se vinculen con la universidad.

En otras palabras si el grupo de pares se identifica con los símbolos de la universidad, considera que los profesores son de calidad, y además estudian juntos y/o presentan relaciones cercanas y de confianza, aumenta la posibilidad de que sus miembros presenten también una mayor vinculación con la universidad, ya que conforme aumenta la identificación con el endogrupo se pasa del extremo interpersonal, al extremo intergrupal, es decir, a las interacciones entre los individuos que están determinadas totalmente por su pertenencia al grupo (Tajfel y Turner, 1979). A su vez, dicho planteamiento es apoyado por Brea (2014) quien indica que el Sentido de Pertenencia, específicamente lo concerniente a la Vinculación, es un sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, ya que se basa en la memoria y el simbolismo compartido por una comunidad, en este caso universitaria, en donde claramente los estudiantes son los actores principales.

En resumen, se obtiene que ambas dimensiones de la Integración Social (Relación con Grupo de Pares e Interacción Informal con Profesores) resultan elementos claves en la predicción de la Vinculación Institucional de los alumnos; dimensión correspondiente al Sentido de Pertenencia. Dicha afirmación, permite afianzar la información propuesta por autores como Mitchell et al. (2016) y Whelage (1989) quienes parten de la idea de que la Identificación con la institución ocurre como resultado de los lazos que los alumnos desarrollan con otros significativos dentro de esta institución, llámese profesores, personal administrativo o pares. Asimismo, se establece que la fuerza de los lazos que los estudiantes desarrollan con los miembros de la comunidad universitaria depende de la medida en que el alumno se siente apoyado y capaz de establecer y experimentar relaciones positivas continuas con otros importantes en el ambiente estudiantil.

Por otra parte, se encontró que la variable Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal (Integración Académica) resulta ser una variable significativa que influye de manera positiva y directa sobre la Vinculación Institucional. La relación encontrada indica que los estudiantes que se sienten

satisfechos respecto a su experiencia académica en la universidad, presentan mayor enganche con la institución. Dicho resultado concuerda con lo expuesto por McNeely y Falci (2004) quienes refieren que la confianza hacia los docentes contribuye a que los estudiantes generen una mayor vinculación con la institución.

En torno a este hallazgo, otra explicación alternativa incluye los costes y beneficios de llevar a cabo determinados comportamientos. En otras palabras, cuando los estudiantes sienten que sus expectativas respecto a su desempeño académico se cumplen (Experiencias Positivas), específicamente cuando esperan resultados altos y obtienen los mismos, aumenta a su vez la identificación con la carrera, las horas de estudio, y la percepción de que los profesores son de calidad. A la vez que dichos resultados se convierten en parte de la evaluación generalizada que realiza el estudiante de los costes y beneficios de su asistencia a la universidad, y que modifican sus compromisos educativos e institucionales (Tinto, 1975). En consecuencia, al existir beneficios que retribuyan los costos dentro del contexto académico, lo cual se puede ilustrar en los casos en lo que el estudiante obtiene el Rendimiento Académico esperado, aumenta la Vinculación con la universidad.

La otra gran dimensión de la Identificación Universitaria, es el Involucramiento. Esta dimensión tiene como supuesto que el universitario asume una actitud de mayor proactividad dentro del campus y en proyecto educativo institucional en el que está inmerso (Socorro, 2017). Los hallazgos indican que, por un lado, para participar activamente en las actividades extracurriculares, los estudiantes deben tener una importante Integración Social, especialmente, una significativa interacción con los profesores y deben encontrarse en cursos académicos más allá de su primer año de carrera. Por otro lado, para implicarse con la casa de estudio y su proyecto educativo, los universitarios deben tener una completa Integración Social, es decir, tener una importante interacción con sus pares y con sus profesores. En esta misma área, también se encontró que los estudiantes con menor Rendimiento Académico tienden a estar más implicados institucionalmente.

Este último hallazgo resulta contrario a lo esperado en el presente estudio y en otras investigaciones como como Furlong et al. (2003), Willms (2003) y Arguedas (2010) quienes consideran el Involucramiento como un proceso fundamental que se relaciona y promueve el Rendimiento Académico Alto.

La explicación del bajo rendimiento asociado con mayor implicación institucional, puede venir dada por varias razones relacionadas con las características propias de la muestra. Una de estas razones puede ser la carrera que cursan dichos estudiantes, variable que no fue incluida en el modelo y que puede explicar en alguna medida el resultado obtenido. Esto debido a que tal y como exponen Herrera et al. (1999) y Edel (2003) el Rendimiento Académico puede ser influido por numerosos factores, y uno de ellos es la carrera.

En el caso específico de la UCAB, existen algunas carreras cuyos estudiantes son más involucrados, pasan más tiempo en el campus universitario, conversan más con sus profesores, pero presentan bajas calificaciones o bajo Rendimiento Académico debido al nivel de exigencia de estas carreras, la carga horaria, la baja adaptación de los estudiantes a los horarios (Almeida et al., 2000) u otras variables que no se contemplan en este estudio. Sin embargo no se han realizado estudios que demuestren o descarten tal influencia de dichas variables en los niveles de implicación de los estudiantes, por lo cual sería de provecho incluir dicha variable para futuras investigaciones.

Otro hallazgo relevante evidenciado en la presente investigación es la relación encontrada entre la Participación Extracurricular y la Interacción Informal con Profesores. De acuerdo a lo propuesto, a mayor Interacción con Profesores fuera del contexto de clases, mayor es la Participación del estudiante en las actividades extracurriculares que ofrece el campus universitario. Concordando con Almedia et al. (2000), quien sugiere que esta relación tiende a presentarse principalmente en alumnos que desempeñan actividades extracurriculares de corte académico.

Por otra parte, tal resultado se corrobora en líneas generales con lo anticipado por autores como Braxton, Hirschy y McCledon (2004), al referir que la capacidad que tienen los estudiantes de involucrarse con la universidad, en este caso, por medio de la Participación Extracurricular, se incrementa en forma proporcional con la integración de los mismos en el ámbito social universitario, siendo los profesores uno de los actores principales dentro de dicho ámbito. Ya que además, tal y como exponen Pascarella y Terenzini (1980) dichas interacciones tienen el poder de influenciar de forma positiva en las aspiraciones y metas de los estudiantes. Por lo cual, partiendo del planteamiento formulado por Pascarella y Terenzini (1980), se obtiene que si los profesores fomentan el crecimiento personal, los valores y actitudes de los estudiantes; es decir, van más allá del ámbito académico, aumentan las probabilidades de influir positivamente en sus alumnos. Con lo cual, crecen las posibilidades de que al promover las ofertas de actividades extracurriculares de la universidad estas sean absorbidas de forma más eficaz por los estudiantes.

El Curso por su parte, también resultó ser un predictor significativo de la Participación Extracurricular, concretamente los hallazgos permiten vislumbrar que los estudiantes que se encuentran en cursos superiores tienden a mostrar una mayor participación que aquellos pertenecientes a los primeros semestres. Dicha afirmación se corresponde parcialmente con lo encontrado por Almeida et al. (2000) quienes exponen que los estudiantes cursantes de 2do, 3ero y 4to año de licenciatura tienen a exhibir una Participación Extracurricular más elevada. Mientras que, en la muestra de la presente investigación los semestres superiores se encuentran representados por el 5to, 6to y 7mo semestre de la carrera, los cuales equivalen al 3er y 4to año de la muestra expuesta por Almeida et al. (2000).

Almeida et al. (2000), en torno a este tema explicita que los estudiantes de primer año no participan en dichas actividades porque al encontrarse atravesando la etapa de inserción o ingreso, no tienen un conocimiento completo de las ofertas del campus en cuanto a actividades extracurriculares, además de permanecer más centrados en su adaptación a la universidad. En contraste con los cursos

superiores, los cuales además de presentar un mayor manejo de información acerca de lo que ofrece el campus universitario, tienden a presentar una mayor organización respecto a los horarios y cargas académicas, y por ende, son capaces de hallar espacios propicios para participar en actividades extracurriculares.

Dicho hallazgo se compagina además, con lo que la UCAB (2012) denomina Vida Universitaria, etapa que para el estudiante "comprende el mayor tiempo de estadía en la institución universitaria, caracterizada por la forma de ser, crecer y estar comprometido con la misma" (p. 5) y que abarca desde segundo a cuarto año de carrera. Por lo que resulta esperado que los estudiantes de la muestra que cursan 5to, 6to y 7mo semestre sean los que más participan.

En lo que respecta a las variables que se relacionan de forma significativa con la Implicación Institucional, resalta en primer lugar la Interacción Informal con Profesores. Los resultados arrojan que a mayor interacción y cercanía con los profesores fuera de clases, así como a mayor interés por las ideas y asuntos intelectuales, mayor es la Implicación de los estudiantes con su institución. Ante cual cabe señalar que, los estudiantes implicados tienden a ser más proactivos, y a apropiarse del proyecto institucional, ya que no solo velan por sus intereses sino que muestran preocupación por los intereses de la institución, conociendo no solo las instalaciones de la misma sino también sus ofertas académicas y extracurriculares.

Este hallazgo ratifica lo encontrado por Voelkl (1995), quien plantea que los estudiantes que se sienten cómodos al interactuar con los profesores pueden presentar mayor esfuerzo en el trabajo escolar, involucrarse más en las actividades de la clase y lograr altas ganancias educativas. Asimismo, Mitchell et al. (2016) exponen que si los estudiantes creen que pueden confiar en sus maestros, van a ser más propensos a cooperar con los objetivos educacionales, a participar más activamente y, en consecuencia, experimentar una mayor identificación con la institución. De ahí la importancia de lo referido por Almeida et al. (2000) en cuanto a que la existencia de un diálogo frecuente con los

profesores, tanto dentro como fuera de clases, y por tanto, la percepción que crean los estudiantes referida a que los profesores disponen de tiempo para atenderlos fuera de clases. Por su parte, Muñoz y Campos (2013) concuerdan en que los elementos formulados por Almeida et al. (2000) terminan por favorecer además, el hecho de que los estudiantes se involucren en los proyectos y la gestión universitaria, no sólo opinando sobre ello sino cooperando en su mejora.

Otra variable que resultó clave en la explicación de la Implicación Institucional fue la interacción de los estudiantes con su grupo de pares. En otras palabras, los alumnos que logran establecer amistad con otros estudiantes dentro de la universidad, y que además perciben dichas relaciones como cercanas e influyentes en sus actitudes y valores de forma positiva, presentan mayor profundidad y cercanía con la institución, pudiendo adoptar en consecuencia un rol más proactivo dentro de la institución.

En conformidad con dicho resultado, Sousa et al. (2013) indican que cuanto mayor sea el nivel de interacción de los estudiantes con sus iguales, mayor será su implicación en el sistema institucional. Además, los autores destacan que estar integrado en un grupo de pares facilita la transición en la Educación Superior, ya que los colegas funcionan como modelos que ofrecen oportunidades de definición y validación de la identidad como estudiantes universitarios.

Finalmente, al analizar la variable Rendimiento Académico, se encontró que los estudiantes presentan puntuaciones bajas, y que por ende su desempeño académico tiende a ser bajo. Tales puntuaciones pueden deberse a la incidencia de múltiples factores, ya que como exponen Edel (2003) y Garbanzo (2007) cuando se toman las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final.

Por su parte, los resultados arrojaron una relación significativa y negativa entre Rendimiento Académico y Experiencias Negativas del Desarrollo Académico

y Personal. Es decir, que en la medida en que las percepciones de los estudiantes acerca de que sus profesores son profesionales poco destacados disminuyen, y por el contrario los perciben como profesores interesados y dispuestos a invertir tiempo fuera del espacio de clase para debatir asuntos de interés para ellos, aumentan las posibilidades de que su Rendimiento Académico sea más elevado.

Así mismo, se refleja que el hecho de que los estudiantes sientan poca estimulación intelectual al cursar ciertas materias, aunado a una percepción de profesores poco interesados y dispuestos a invertir tiempo en las inquietudes de los alumnos (Experiencias Negativas en el Desarrollo Intelectual) repercute de forma negativa en el Rendimiento Académico de los estudiantes. Tal planteamiento permite aseverar lo propuesto por Sepúlveda et al. (2011) respecto a que la Integración Académica es una de las variables que más se relaciona con Rendimiento Académico, y que aquellos que tienen un Rendimiento Académico alto se encuentran, a su vez, altamente satisfechos con los logros académicos alcanzados.

En lo que concierne a la relación entre Sexo y Rendimiento Académico, se observó que las estudiantes de pregrado presentan un mayor Rendimiento Académico en comparación con sus coetáneos hombres. Estos resultados coinciden con el trabajo realizado por Feldman et al. (2008), quienes obtuvieron, en una muestra de estudiantes universitarios caraqueños, que las estudiantes presentan un mayor Rendimiento Académico en comparación con los estudiantes hombres.

Dicho resultado también es secundado por la investigación de Sepúlveda et al. (2011), quienes evaluaron las diferencias entre el Rendimiento Académico, los estilos y estrategias de aprendizaje con respecto al sexo, en una muestra de estudiantes de Química y Farmacia de la Universidad de Concepción. Y encontraron que las mujeres presentaban un promedio de notas superior al de sus compañeros hombres. Por su parte, Parada y Pérez (2014), quienes estudiaron las características académicas y sociodemográficas que se asocian con el compromiso académico, en una muestra de 109 estudiantes de odontología de

una universidad privada chilena, pertenecientes a los 2do y 6to años de la carrera, también encontraron que las universitarias presentaban mayor Rendimiento Académico.

Una vez que se ha analizado el comportamiento de cada una de las variables y las diferentes influencias resultantes entre ellas, puede obtenerse una visión de conjunto del modelo planteado. En primer lugar, el diagrama de ruta permitió observar las influencias directas de la Integración Social, en sus dimensiones Relación con Grupo de Pares e Interacción Informal con Profesores, la Integración Académica, en su dimensión de Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal y de la variable sociodemográfica curso, con dos influencias cada una sobre algunas sub-dimensiones de Sentido de Pertenencia e Involucramiento; mientras que Rendimiento Académico influye únicamente en la Implicación Institucional.

A su vez, el Rendimiento Académico, resulta explicado o influido por Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal, y por la variable sociodemográfica Sexo. Mientras que Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal influye de forma indirecta en la Implicación Institucional, componente de Involucramiento Institucional.

Asimismo, se considera sustancial destacar la importancia de la consideración multidimensional de las variables Identificación Universitaria, Integración Social y Académica; dado que dicha distinción permitió especificar la naturaleza de las relaciones entre estas y otras variables.

En fin, el presente estudio se considera de relevancia, primero, porque con sus importantes aportes sigue profundizando, ampliando el cuerpo teórico y encontrando apoyo empírico al nuevo constructo y, en consecuencia, a la línea de investigación llevada en la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas - Venezuela) por Socorro (2017), para comprender el proceso de identificación que acontece en los estudiantes con su institución universitaria y de esta forma poder llevar a cabo procesos de intervención, contemplados en los planes estratégicos

institucionales. Segundo, porque al comprender a profundidad los procesos de Identificación Universitaria se puede contribuir efectivamente en la consolidación de un sistema educativo de alcance universal, inclusivo, que promueva el desarrollo de capacidades y talentos, que desarrolle competencias asociadas a la innovación y el avance científico y tecnológico y que genere un profundo compromiso con la construcción de una sociedad más justa y solidaria, en la que se fortalezcan las instituciones, la participación ciudadana y los valores democráticos (UCAB, 2013).

VI. Conclusiones y Recomendaciones

En la presente investigación se confirmaron aspectos que son relevantes para la Psicología Social, entre ellos el comportamiento de la variable Identificación Universitaria, constructo que presenta un largo recorrido desde las teorías clásicas de la identidad social, pero que hoy en día se ha difuminado y complejizado debido a la falta de consenso respecto a su definición y medición. Como se hizo explícito en el desarrollo del presente estudio, los límites de dicha variable se han desdibujado por la presencia de otros constructos ampliamente investigados que también contemplan la relación de los estudiantes con su institución.

En consecuencia, el hecho de que los resultados reflejaran una estructura multidimensional para la Identificación Universitaria, en concordancia con lo planteado por Socorro (2017), aporta mayor sistematización al área y robustece la importancia de la presente investigación. Según los resultados obtenidos en el análisis factorial, la Identificación Universitaria se compone de dos dimensiones, las cuales a su vez se subdividen, dada la naturaleza del instrumento de medición el cual lo componen dos subescalas, una para cada dimensión del constructo.

La primera dimensión de la Identificación Universitaria es el Sentido de Pertenencia, la cual se compone de dos vectores: Adhesión a las Normas y Vinculación, los cuales comprenden en primera instancia los aspectos más superficiales de la Identificación. Y la segunda dimensión denominada Involucramiento, la cual abarca dos componentes: Participación Extracurricular e Implicación Institucional, que en conjunto corresponden a niveles de mayor profundidad y cercanía con la institución. Dicha estructura multidimensional resulta beneficiosa ya que abarca tanto aspectos afectivos como cognitivos y conductuales, sin tener que ser excluyente; además el Involucramiento se contempla de una forma integral, ya que comprende tanto el área académica

como extracurricular, dando la posibilidad de obtener ambos aspectos dentro de una misma subescala.

En lo que respecta a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en dicha variable, se destaca en primer lugar que los mismos presentan una elevada adherencia a las normas, pero que conforme van alcanzando los cursos superiores dicha adherencia es menor, por lo que resultaría importante para la institución universitaria profundizar en dicho aspecto e implementar algunas estrategias para que la adherencia a las normas, se mantenga constante a lo largo de la vida universitaria, a pesar del hecho de que todos los aspectos vinculados al Sentido de Pertenencia no son estáticos, sino que cambian con el tiempo (Fenster, 2005; Brea, 2014). Ya que siguiendo la línea de lo expuesto por Finn (1989) y García (2008), para que los estudiantes puedan afiliarse a la institución, y además compartan sus valores, resulta primordial que conozcan y sigan la normativa institucional, puesto que esto les permitirá adherirse a lo que supone ser estudiante de una institución particular.

Algunas de las estrategias a implementarse podrían tomar en cuenta el aumento de las Experiencias Positivas del Desarrollo Personal y Académico, debido a que se obtuvo que el aumento de estas está asociado con el aumento de la adherencia a las normas. Siendo que dichas experiencias abarcan aspectos como la percepción de apoyo por parte de los profesores, el hecho de que estos se muestren interesados en el crecimiento de los estudiantes, así como en la satisfacción con el desarrollo intelectual o el desempeño académico igual o superior al esperado.

Esto hallazgos permiten vislumbrar la importancia del rol que ejercen los profesores en la adherencia a las normas, por lo que la UCAB como institución se beneficiaría al considerar implementar o aumentar las estrategias a nivel tanto pedagógico como de acompañamiento o asesoramiento, cuestión que puede ser dirigida por algunos profesores en cada escuela y que puede ser apoyado por algunas instancias como el Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano y la Dirección de Identidad y Misión desde las materias institucionales, así como desde

la promoción de la identificación universitaria de los profesores como actores universitarios.

En lo que respecta a la Vinculación, los estudiantes pueden presentar mayor enganche con su institución cuando aumentan su interacción con pares y profesores, así como las Experiencias Positivas del Desarrollo Personal y Académico. En otras palabras si el estudiante logra integrarse al sistema social de la universidad tanto horizontal como verticalmente, y percibe dichas interacciones como satisfactorias, cercanas y de confianza, aunado a un sentimiento de satisfacción con la experiencia académica en general, va a presentar mayores razones para vincularse con su institución, aumentando el orgullo por la universidad, el Sentido de Pertenencia con la escuela, etc.

De dichos resultados pueden surgir nuevas estrategias o reforzar programas existentes para aumentar la Vinculación Institucional del estudiantado, como puede la prosecución de las materias institucionales para los primeros semestres en donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con estudiantes de otras carreras y también de recibir clases de otros profesores que generalmente no imparten clases en la escuela de procedencia del estudiante que asiste. Además, el programa de la materia institucional favorece y/o promueve el crecimiento integral del estudiante, ya que ofrece espacios para informarse de otros proyectos y actividades extra-académicas que se llevan a cabo en el campus, lo cual a su vez aporta al aumento de la Vinculación del estudiante con su universidad.

En lo que concierne a la Participación Extracurricular, los estudiantes muestreados reportan bajo nivel de participación, pero dicho nivel resulta influenciado de forma significativa por la Interacción con Profesores y por el Curso. En otras palabras, los estudiantes que más participan en las actividades extracurriculares dentro del campus o en representación de la universidad fuera de él, reciben una influencia positiva por parte de sus profesores fuera de clase, lo cual promueve a su vez el desarrollo de otras áreas diferentes a la académica, es decir son estimulados por sus profesores para llevar a cabo sus metas y

aspiraciones de forma más integral. Además, si los estudiantes pertenecen a cursos superiores también aumenta la Participación Extracurricular, lo cual puede relacionarse a que al tener mayor estancia en la institución, su cercanía con los profesores y su organización en cuanto a horarios y carga académica es mayor.

Respecto a esto último, resultaría importante indagar acerca de la organización de las cargas horarias y del estudio en general respecto a la participación, para poder descartar o sustentar dicha relación. Sin embargo, de igual forma resulta pertinente destacar la importancia de brindar apoyo, información y herramientas a los estudiantes de los primeros semestres para que puedan iniciar otras actividades si así gustan, ya que está sustentado que la participación extracurricular trae beneficios para el estudiante, entre ellos bienestar físico y psicológico (Suleman, Kaur y Zeeshan, 2014), lo que en consecuencia termina por favorecer también a la institución. Igualmente es relevante tener presente lo expuesto por Astin (1984), quien indica que la participación es específica del estudiante y de la experiencia, por ende no todos van a participar con el mismo grado o frecuencia, aun cuando resulte beneficioso para sí mismo y para la institución.

Asimismo resultaría provechoso hacer una revisión a nivel institucional respecto a la promoción y difusión de las actividades extracurriculares en el campus, ya que la participación resulta de la interacción entre los individuos y un ambiente institucional que favorece las oportunidades para la participación, las relaciones interpersonales edificantes y los desafíos intelectuales (Jennings, 2003; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Arguedas, 2010). Por ende no solo depende de los aspectos personales y académicos del individuo, sino también de aspectos propios de la institución universitaria.

También se encontró que la Interacción con Profesores se relaciona con una mayor Implicación Institucional, a su vez, la misma se relaciona con un Rendimiento Académico bajo, arrojando que los estudiantes más implicados son a su vez los que presentan menor promedio de notas. Por lo cual, resulta importante profundizar en dicha relación e incluir otras variables que puedan estar mediando

esta relación, como pueden ser las variables personales o de historia personal, la carrera que cursan y por ende las exigencias de la misma, la carga horaria, si la persona trabaja o realiza otras actividades fuera del campus. Puesto que, dicho hallazgo resulta incompatible con lo encontrado por otras investigaciones, quienes exponen que a mayor Implicación o Involucramiento en general, mayor es Rendimiento Académico de los estudiantes (Furlong et al., 2003; Willms, 2003; Arguedas, 2010; Brea, 2014).

Finalmente, se observó que el Rendimiento tiende a desmejorar con el aumento de las Experiencias Negativas del Desarrollo Personal y Académico. Dicho aspecto puede cubrirse nuevamente con la ayuda del profesorado, en lo que concierne al interés de los mismos respecto a la enseñanza, a la posibilidad de abrir espacios de debate fuera del aula de clase y, por otro lado, al abrir canales de sugerencia y escucha respecto al curso de las materias cuando éstas no están resultando estimulantes. Otros aspectos que se podrían incluir o fomentar para favorecer la disminución de las Experiencias Negativas del Desarrollo Personal y Académico y por tanto, el aumento del Rendimiento Académico es la fraternización de los estudiantes de las distintas carreras a través de encuentros en donde puedan compartir e intercambiar experiencias y valores, a través de las distintas actividades que ofrece el campus de la UCAB como PAZando, las agrupaciones de voluntariado, agrupaciones culturales o de modelos políticos, etc.

Ahora bien, también resulta pertinente resaltar como otro aporte de la presente investigación, la verificación de la estructura multidimensional de las variables Integración Social e Integración Académica, que si bien ya habían sido verificadas en el estudio de Briceño (2017) con muestra de estudiantes venezolanos, entre los cuales destacan los estudiantes ucabistas. Con la presente investigación se robustece la literatura en el área y da apertura al trabajo de dichas variables en conjunto con otros constructos que no necesariamente pertenecen al modelo original en que fueron planteadas (Tinto, 1975), como lo fue en el caso de la presente investigación.

Asimismo, a modo de resumir y profundizar en las recomendaciones que surgen desde la presente investigación, se presentarán a continuación algunas de ellas y se hará también alusión a las limitaciones que se presentaron en el transcurso del mismo, y que dan pie o apertura a nuevas recomendaciones y líneas de investigación.

Dentro de las limitaciones vinculadas a la realización de este estudio, se encuentran las esperadas al trabajar con un constructo novedoso como la Identificación Universitaria. Entre estas resulta pertinente mencionar la falta de acuerdo de los autores en el área acerca de la conceptualización y las múltiples posturas en torno a la estructura de la variable, repercutiendo de esta forma en la medición de la misma. Del mismo modo, la novedad del constructo interfirió en que se pudiera obtener en principio una visión clara de su amplitud y dimensionalidad, por lo cual se cree pertinente que futuras investigaciones se focalicen en estudiar las dimensiones de este constructo por separado, a fin de lograr un mayor alcance en cuanto al conocimiento y comportamiento del Sentido de Pertenencia y el Involucramiento dentro del ámbito institucional.

De igual modo, la muestra final de la investigación se vio afectada por la situación socio-política experimentada en el país los últimos meses, cuestión que tuvo repercusiones a nivel de suspensión de actividades en el campus, y en la dinámica de las actividades académicas y administrativas de la universidad. Dichos acontecimientos dificultaron el acceso a la muestra principalmente de los últimos semestres, cuya asistencia disminuyó significativamente. Lo cual redujo la posibilidad de estudiar el comportamiento de las variables de estudio en estudiantes de 8vo, 9no y 10mo semestre, cursos correspondientes al período de cierre de la experiencia en la institución universitaria según el Modelo de la Consolidación Institucional de la UCAB.

Asimismo, en búsqueda de maximizar la explicación del comportamiento de las variables utilizadas en el modelo analizado, se considera pertinente tener en cuenta para futuros estudios dentro de esta línea de investigación, la inclusión de variables de corte personal como por ejemplo; promedio previo a ingresar a la

institución, primer año de carrera la existencia de carga laboral dentro o fuera de la universidad, y participación en actividades extracurriculares ajenas a la institución. De igual modo, parece relevante considerar otras variables de corte institucional como lo son los valores compartidos, el apoyo institucional percibido y la imagen universitaria. Además de tener en cuenta como variables la carrera, puesto que los resultados invitaron reflexionar acerca de que esta puede generar diferencias en cuanto al Rendimiento Académico de los estudiantes y a su implicación con la institución, debido a que la distribución de las cargas académicas, los horarios, y la exigencia académica varían de una carrera a otra.

En definitiva, y en atención a los hallazgos más relevantes, se exhorta a focalizar en estrategias y programas que fomenten la interacción de los estudiantes con sus profesores, así como una mayor cercanía tanto dentro como fuera de clases, ya que tal y como sustentan los resultados del presente estudio, el profesor es un actor clave dentro de la comunidad universitaria, por lo que una interacción positiva y frecuente con sus estudiantes contribuirá de forma significativa a ambos procesos vinculados a la Identificación Universitaria, es decir, el Sentido de Pertenencia e Involucramiento. De igual forma se invita a mantener y a fomentar las actividades y programas destinados a estimular las interacciones positivas de los estudiantes con sus grupos de pares, puesto que estos luego de los profesores, juegan un papel fundamental tanto en la Vinculación como en la Implicación Institucional igualmente asociados a las dimensiones de la Identificación Institucional Universitaria.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, P. C. & Rocha, P. F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. Revista Estilos de Aprendizaje, 8 (4), 71-84.

Adams, C. M. (2014). Collective student trust: a social resource for urban elementary students. Educational Administration Quarterly, *50* (1), 135-159. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273585925_Collective_Student_Trust_A_Social_Resource_for_Urban_Elementary_Students.

Alcalá, O. (2010). *Tópicos de estadística aplicados a las ciencias sociales* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello.

Alí, F., Colina, J., Rivas, B., Tovar, N., & Ustáriz (2015). Influencia del sexo, la participación del estudiante, y el año o semestre en la identidad universitaria en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello. Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Almeida, S. L., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Viriato, C. J., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivencias dos estudantes universitarios como e sem funcoes associativas. En A. P. Soares, A. Osorio, J. V. Capela, S.L. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transicoe para o ensino superior.* Braga, Portugal: Universidade do Minho.

American Psychological Association (2016). Science of Psychology: social psychology. Recuperado de: http://www.apa.org/action/science/social/index.aspx.

Angelucci, L. (2009). Investigaciones basadas en el fenómeno de covariación. En G. Peña, Y. Cañoto & Z. Santalla (Eds.), Una introducción a la psicología (3ra ed., pp. 511-533). Caracas, Venezuela: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello.

Antunes, C. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima: A sala de aula como espaço do crescimento integral.* Petrópolis: Editora Vozes.

Arguedas, N. I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (1), 63-78.

Arteaga, E., Joya, M. & Bastidas, G. (2014). Identidad estudiantil universitaria en la escuela de medicina, sede Carabobo, Universidad de Carabobo, Venezuela. *Rev Educ Cienc Salud, 11*, 18-25.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel, 25*(4), 297-308.

Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10ma ed.). Madrid, España: Prentice Hall.

Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education 45,* 43-70. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021225514599.

Borglum, k. & Kubala, T. (2000) Academic and social integration of community college students: a case study. *Community College Journal of Research and Practice, 24* (7), 567-576, DOI: 10.1080/10668920050139712.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S. & McCledon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. ASHE-ERIC.

Brea, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Trabajo de Grado). Universidad de Murcia, Murcia, España.

Briceño, L. (2017). *Modelo de ruta de la intención de persistencia y de deserción en estudiantes universitarios* (Trabajo de Maestría no publicado). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

Buroz, O. (2015). Modelo para la consolidación de la identidad institucional. Recuperado de: http://guayanaweb.ucab.edu.ve/tl_files/pastoral/img/img-noticias/modelo.pdf.

Cabrera, F. A., Pérez, M. P. & López, F. L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. *Persistir con éxito en la universidad,* 15-40.

Canto, J. M, & Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología*, 7, 59-70.

Cava, M.J., Buelga, S., Herrero, J., & Musitu, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de identificación grupal de Tarrant. *Psicothema, 23* (4), 772-777.

Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory, 41* (2), 185-200.

Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos, 33,* 78-90.

Coulon, A. (1997) Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. *Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation.* Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/C/Coulon_1997_A.html.

DAA, D. de A. A. (2012). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento.* Lima. Recuperado de http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/wpcontent/uploads/2014/06/Informe_Caracteristicas_ingresantesPUCP_rendimiento.pdf

De Garay, A. (2013). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el abandono en la Educación Superior.* Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_23.pdf.

De Pontes, M. F. (2011). Aproximación teórica al sentido de pertenencia desde la perspectiva de la organización educacional (Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela). Recuperada de http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1867/fdepontes.pdf?sequence=1.

Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in sociology.* Nueva York: The Free Press of Glenco.

Edel, N. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1,* (2).

Escuela de Psicología (2002). Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología (1era ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

Espinoza, B. Y. (2009). Reseña de "Concepciones sobre Universidad" de Jacques Dréze y Jean Debelle. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 12*, 301-303.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, *7* (3).

Fenster, T. (2005). Gender and the City: The Different Formations of Beloging. En L.N. Seager, A Companion to Feminist Geography Routledge (págs. 242-256). Malden,Massachuset, USA: Blacwell Publishing Ltd.

Fernández, S. (2011). Análisis factorial (Facultad de ciencias económicas y empresariales). Universidad Autónoma de Madrid.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research Summer, 59* (2), 117-142.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2003). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74* (1), 59-109.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, pp. 99-113.

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación 31*(1), 43-63.

Goncalvez, N., Herrera, M. A., Lozada, C., Marcano, J., Pérez, H., Rivas, J. & Suarez, M. D. (2016). *Influencia del sexo, la participación en actividades extracurriculares, la imagen universitaria percibida, la carrea y el año que cursan los estudiantes universitarios sobre su sentido de pertenencia.* Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

González, R. T. (2005). El proceso de convergencia europea y la identidad de las universidades en la Europa del conocimiento. *Revista Fuentes, 6*, 1-12.

González, G. M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación.

Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. y Collier, P. (1992). Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. Ar*chives of Psychiatric Nursing*, 4(3), pp. 172- 177.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collada, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

Herrera, G. M., Nieto, M. S., Rodríguez, C. J. & Sánchez, G. M. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa, 17* (2), 413-421.

Hidalgo, A. H. & Funderburk, R. R. (2011). El sentido de pertenencia en la observación de la práctica docente. *Memorias en Extenso.* Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/1248/sentido.pdf.

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002-2003). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4* (3), 227-256.

Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. The California School Psychologist, 8, 43-52.

Johnston, K. M., Crosnoe, R. & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity. Sociology of Education, 74 (4), 318-340.

Jones, C. & Hamilton, V.E. (2010). Organizational identification: Extending our understanding of social identities through social networks. *Journal of Organizational Behavior.* DOI: 10.1002/job.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4ta ed). México: McGraw- Hill.

Ley de Universidades (Recuperado de http://www.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=103&Itemid=508).

McNeely, C. & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *J Sch Health, 74 (7),* 284-92.

Meeuwisse, M., Severiens, S. & Born, M. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51 (6), 528–545.

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE,* 13 (2), 215-234.

Michavila, F. & Parejo, J. L. (2007). Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, 85-118.

Mitchell, R. M., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education.*

Muñoz, H. C. & Campos, M. A. (2013). Participación estudiantil en las universidades regionales: escenarios para contribuir al desarrollo local y regional. *Revista Educación y Humanidades.* Recuperado de http://educacionyhumanidades.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=65:participacion-estudiantil-en-las-universidades-regionales-escenarios-para-contribuir-al-desarrollo-local-y-regional&catid=40:articulos&Itemid=29.

Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of student engagement. En F.M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American Secondary Schools.* Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.

Oliva, M. P. & Narváez, G. (2012). Relación entre la motivación, el sentido de pertenencia y la percepción del rendimiento académico en estudiantes de 4° y 5° año de la Facultad de Odontología de la UDD, Concepción. *Revista Educación en Ciencias de la Salud, 10* (2).

Parada, C. M. & Pérez, V. C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior, 28* (2), 199-215.

Parra Moreno, C. (2005). La universidad, institución social. *Estudios sobre Educación, 9,* 145-165.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education, 51* (1), 60-75.

Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achivement. *Community College Journal of Research and Practice, 31*, 963-975.

Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación, 334*, 391-414.

Saldaña, M., & Barriga, O. A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS), 16* (4), 616-628.

Scandroglio, B., López, J., & San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: Una síntesis critica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, *20* (1), 80-89.

Silva, L. M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos, 33.*

Silva, M. (2012). *Estudio exploratorio descriptivo sobre engagement e involvement* (Trabajo de Grado de Maestría no publicado). Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México.

Socorro, C. D. (2017). *Identificación Universitaria: Definición y medición.* Manuscrito no publicado, Dirección de Identidad y Misión, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Soler, J. I. (2013). Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española (Tesis Doctoral, Universitat De València, Valencia, España).

Sousa, R., López, A. & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la educación superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria, 11* (3), 403-422. file:///C:/Users/VAIO/Downloads/Dialnet-LaTransicionYElProcesoDeAdaptacionEnLaEducacionSup-4559291%20(1).pdf

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 64-85.

Strayhorn, T. L. (2008). A hierarchical analysis predicting sense of belonging among Latino college students. *Journal of Hispanic Higher Education, 7* (4), 301-320.

Suleman, Q., Kaur, R. T. & Zeeshan (2014). Effects of over-scheduled involvement in co-curricular activities on the academic achievement of secondary school

students in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development, 4,* (3). Doi:10.5296/ijld.v4i3.5973.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks- Cole.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45,* (1), 89-125.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education, 53* (6), 687-700.

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education, 59* (4) 438-455.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next?. *College Student Retention, 8* (1), 1-19.

Turner, J. C. & Giles, H. (1981). *Introduction: The social psychology of intergroup behavior*. Oxford: Basil Blackwell and Chicago: University of Chicago Press.

Turner, J. C.(1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Robles (2002). Introducción al análisis de ruta. Manuscrito no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Ruiz, M. A., Pardo, A. & San Martin, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo, 31,* (1), 34-45. Recuperado de http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf.

Sierra-Bravo, R. (1981). Ciencias sociales: Análisis estadísticos y modelos matemáticos. Madrid: Paraninfo.

Universidad Católica Andrés Bello. (2012). Plan Estratégico UCAB 20-20, excelencia y compromiso. Eje: Identidad. Recuperado de http://w2.ucab.edu.ve/identidad.html.

Universidad Católica Andrés Bello. (2013). Proyecto formativo institucional. Publicaciones: UCAB.

Vázquez, C. M., Cavallo, M. A., Aparicio, S. N., Muñoz, B. L., Robson, C. M., Ruiz, L. I., Secreto, M. F., Sepliarsky, P. A. & Escobar, M. E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. UN Estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística.*

Whelage, G. G. (1989). Dropping out: Can schools be expected to prevent it?. En L. Weis, E. Farrar, & H. G. Petrie (Eds.). *Dropouts from school: Issues, dilemmas and solutions* (pp. 1-19) Albany, Estados Unidos: State University of New York Press.

Voelkl, K. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education, 63* (2), 127-138.

Willms, D. J. (2003). Student engagement at school a sense of belonging and participation. Organisation for economic co-operation and development. Recuperado de http://sites.bxmc.poly.edu/~chengyangyin/Thesis/wp-content/uploads/2015/03/33689437.pdf.

Wolf-Wendel, L., Ward, K. & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, *50* (4), 407-428.

Woosley, S. A., & L. Miller. L. A. Integration and institutional commitment as predictors of college student transition: are third week indicators significant?. *College Student Journal, 43* (4).

ANEXO A

Instrumento de medida: Escala de Identificación Universitaria de Socorro (2017)

Anexos

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre la vida de los estudiantes en la universidad. Ante cada afirmación hay cuatro opciones de respuesta: Totalmente Desacuerdo (TD), Desacuerdo (D), Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA). Por favor contesta a **TODAS** las afirmaciones subrayando con una **"X"** la respuesta, que según tu criterio, mejor se adapte a tu vida en la UCAB.

	TD	D	A	TA
1. Cumplo con los requisitos administrativos (Inscripción, matrícula, etc)	TD	D	A	TA
2. Asisto regularmente a clase	TD	D	A	TA
3. Cumplo con los requisitos mínimos para aprobar las materias	TD	D	A	TA
4. Respeto a los profesores y personal de la universidad	TD	D	A	TA
5. Cumplo con los reglamentos de la universidad (No me copio, No plagio, no consumo drogas ni alcohol dentro del campus, etc.)	TD	D	A	TA
6. Me esfuerzo por hacer las evaluaciones de profesores	TD	D	A	TA
7. Cuido las instalaciones de la universidad	TD	D	A	TA
8. Me siento orgulloso de ser ucabista	TD	D	A	TA
9. Considero que en la UCAB los profesores son de calidad	TD	D	A	TA
10. Me siento a gusto con la filosofía de la UCAB	TD	D	A	TA
11. Estoy orgulloso del compromiso social de la UCAB	TD	D	A	TA
12. Me siento identificado con mi carrera	TD	D	A	TA
13. Tengo sentido de pertenencia con mi escuela	TD	D	A	TA
14. Me identifico con los símbolos de la UCAB	TD	D	A	TA
15. Siento que muchos profesores son cercanos	TD	D	A	TA
16. Tengo amigos en la UCAB	TD	D	A	TA
17. Estudio con mis compañeros de clase	TD	D	A	TA
18. Me siento a gusto con las instalaciones de la UCAB	TD	D	A	TA
19. Tengo sentido de pertenencia con la UCAB	TD	D	A	TA
20. Estoy convencido de que una cosa es estudiar en la UCAB y otra ser ucabista	TD	D	A	TA
21. Lucho para que la calidad académica no baje en la UCAB	TD	D	A	TA
22. Participo en las actividades extracurriculares de la UCAB	TD	D	A	TA
23. Tiendo a conversar con mis profesores	TD	D	A	TA
24. Me siento ofendido cuando insultan o descalifican a la UCAB	TD	D	A	TA
25. Participo en alguna agrupación que existe en la UCAB	TD	D	A	TA
26. Promuevo entre mis compañeros ucabistas la participación en actividades extracurriculares	TD	D	A	TA
27. He representado a la UCAB en voluntariado, competencias, campamentos, eventos culturales, etc.	TD	D	A	TA
28. Participo en las actividades políticas propuestas en la UCAB (Asambleas estudiantiles, marchas, protestas, etc.).	TD	D	A	TA
29. El Magis ("En todo amar y servir") es el lema que me identifica	TD	D	A	TA
30. Soy o he tenido algún liderazgo estudiantil ucabista (Delegado de curso, preparador, miembro del centro de estudiante, consejero, movimiento estudiantil, etc.)	TD	D	A	TA
31. Participo en las actividades religiosas que ofrece la UCAB	TD	D	A	TA
32. He organizado actividades extracurriculares como ucabista (Foros, congresos, competencias, actividades culturales, voluntariado, etc.)	TD	D	A	TA
33. Hago propuestas a mi escuela o directora de iniciativas académicas o extracurriculares	TD	D	A	TA
34. La UCAB es mi segunda casa	TD	D	A	TA
35. De la UCAB no sólo conozco bien sus instalaciones sino muchas de las	TD	D	A	TA

diferentes ofertas académicas y extracurriculares que ofrece				
36. Me esfuerzo por no ser un alumno mediocre	TD	D	A	TA
37. Me siento muy involucrado en la UCAB				

ANEXO B

Instrumento de medida: Escala de Integración Institucional original de Pascarella y Terenzini (1980), traducida al español por DAA (2012) y adaptada por Briceño (2017)

A continuación se te presentan una serie de afirmaciones sobre diversos aspectos de la vida académica y social de la universidad. Después de cada afirmación, se presentan cuatro opciones de respuesta: **Totalmente en Desacuerdo** (**TD**), **en Desacuerdo** (**D**), **de Acuerdo** (**A**) y **Totalmente de Acuerdo** (**TA**). En base a tu experiencia, por favor, contesta a las afirmaciones marcando con una **"X"** la respuesta que más se ajuste a tu experiencia en la Universidad. Te pedimos que no dejes de contestar a ninguno de los ítems.

Pocas de mis materias en este período académico han sido intelectualmente estimulantes.	TD	D	A	TA
Estoy satisfecho(a) con mi experiencia académica en esta universidad.	TD	D	A	TA
Mis interacciones fuera de clase con los profesores han tenido una influencia positiva en mis metas y aspiraciones profesionales.	TD	D	A	TA
Mi desempeño académico actual es tan bueno como lo había anticipado.	TD	D	A	TA
La mayoría de los profesores con los que he tenido contacto están interesados en apoyar el crecimiento del estudiante en otras áreas aparte de la académica.	TD	D	A	TA
Las amistades que he hecho con otros estudiantes de esta universidad han sido personalmente satisfactorias.	TD	D	A	TA
Mis relaciones interpersonales con otros estudiantes han tenido una influencia positiva en mi crecimiento personal, actitudes y valores.	TD	D	A	TA
Ha sido difícil para mí conocer y hacer amistad con otros estudiantes.	TD	D	A	TA
Mis interacciones fuera de clase con los profesores han tenido una influencia positiva en mi crecimiento intelectual e interés por las ideas.	TD	D	A	TA
La mayoría de los estudiantes de esta universidad tienen valores y actitudes diferentes a las mías.	TD	D	A	TA
En general, poco de los profesores con los que he tenido contacto están interesados en sus estudiantes.	TD	D	A	TA
Pocos de los profesores con los que he tenido contacto están dispuestos a invertir tiempo fuera de clases para debatir sobre asuntos de interés e importancia para los estudiantes.	TD	D	A	TA
Desde que llegué a esta universidad he hecho al menos una relación cercana con un profesor (a).	TD	D	A	TA
Pocos de los estudiantes que conozco estarían dispuestos a escucharme y ayudarme si tuviera un problema personal.	TD	D	A	TA
Mis interacciones fuera de clase con los profesores han tenido una influencia positiva en mi crecimiento personal, valores y actitudes.	TD	D	A	TA
Desde que estoy en esta universidad ha aumentado mi interés por las ideas y asuntos intelectuales.	TD	D	A	TA
En general, pocos de los profesores con los que he tenido contacto son destacados docentes.	TD	D	A	TA
Estoy satisfecho (a) con las oportunidades para conocer e interactuar de manera informal con los profesores.	TD	D	A	TA
La mayoría de los profesores con los que he tenido contacto están genuinamente interesados en la enseñanza.	TD	D	A	TA
Mis relaciones personales con otros estudiantes han tenido una influencia positiva en mi crecimiento intelectual e interés por las ideas.	TD	D	A	TA
Estoy satisfecho con mi desarrollo intelectual desde que estudio en esta universidad.	TD	D	A	TA
Desde que llegué a esta universidad he hecho relaciones cercanas con otros estudiantes.	TD	D	A	TA

ANEXO C

Instrumento de medida final

Sexo: F __ M: ___ Carrera: _____ C.I: _____ Año ( ) Semestre ( ): _____

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre la vida de los estudiantes en la universidad. Ante cada afirmación hay cuatro opciones de respuesta: Totalmente Desacuerdo **(TD)**, Desacuerdo **(D)**, Acuerdo **(A)** y Totalmente de Acuerdo **(TA)**. Por favor contesta a **TODAS** las afirmaciones marcando con una **"X"** la respuesta, que según tu criterio, mejor se adapte a tu vida en la UCAB. Los resultados de esta encuesta son totalmente confidenciales, lo garantizamos.

Cumplo con los requisitos administrativos (Inscripción, matrícula, etc)	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Asisto regularmente a clase	TD	D	A	TA
Cumplo con los requisitos mínimos para aprobar las materias	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Respeto a los profesores y personal de la universidad	TD	D	A	TA
Cumplo con los reglamentos de la universidad (No me copio, No plagio, no consumo drogas ni alcohol dentro del campus, etc.)	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me esfuerzo por hacer las evaluaciones de profesores	TD	D	A	TA
Cuido las instalaciones de la universidad	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me siento orgulloso de ser ucabista	TD	D	A	TA
Considero que en la UCAB los profesores son de calidad	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me siento a gusto con la filosofía de la UCAB	TD	D	A	TA
Estoy orgulloso del compromiso social de la UCAB	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me siento identificado con mi carrera	TD	D	A	TA
Tengo sentido de pertenencia con mi escuela	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me identifico con los símbolos de la UCAB	TD	D	A	TA
Siento que muchos profesores son cercanos	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Tengo amigos en la UCAB	TD	D	A	TA
Estudio con mis compañeros de clase	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me siento a gusto con las instalaciones de la UCAB	TD	D	A	TA
Tengo sentido de pertenencia con la UCAB	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Estoy convencido de que una cosa es estudiar en la UCAB y otra ser ucabista	TD	D	A	TA
Lucho para que la calidad académica no baje en la UCAB	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Participo en las actividades extracurriculares de la UCAB	TD	D	A	TA
Tiendo a conversar con mis profesores	**TD**	**D**	**A**	**TA**

Me siento ofendido cuando insultan o descalifican a la UCAB	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Participo en alguna agrupación que existe en la UCAB	TD	D	A	TA
Promuevo entre mis compañeros ucabistas la participación en actividades extracurriculares	**TD**	**D**	**A**	**TA**
He representado a la UCAB en voluntariado, competencias, campamentos, eventos culturales, etc.	TD	D	A	TA
Participo en las actividades políticas propuestas en la UCAB (Asambleas estudiantiles, marchas, protestas, etc.).	**TD**	**D**	**A**	**TA**
El Magis ("En todo amar y servir") es el lema que me identifica	TD	D	A	TA
Soy o he tenido algún liderazgo estudiantil ucabista (Delegado de curso, preparador, miembro del centro de estudiante, consejero, movimiento estudiantil, etc.)	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Participo en las actividades religiosas que ofrece la UCAB	TD	D	A	TA
He organizado actividades extracurriculares como ucabista (Foros, congresos, competencias, actividades culturales, voluntariado, etc.)	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Hago propuestas a mi escuela o director de iniciativas académicas o extracurriculares	TD	D	A	TA
La UCAB es mi segunda casa	**TD**	**D**	**A**	**TA**
De la UCAB no sólo conozco bien sus instalaciones sino muchas de las diferentes ofertas académicas y extracurriculares que ofrece	TD	D	A	TA
Me esfuerzo por no ser un alumno mediocre	**TD**	**D**	**A**	**TA**
Me siento muy involucrado en la UCAB	TD	D	A	TA

A continuación se te presentara una serie de afirmaciones sobre diversos aspectos de la vida académica y social de tu universidad. En base a tu experiencia, por favor contesta a **TODAS** las afirmaciones marcando con una **"X"** la respuesta según el grado de acuerdo que tienes hacia cada una de las frases dichas. Totalmente Desacuerdo **(TD)**, Desacuerdo **(D)**, Acuerdo **(A)** y Totalmente de Acuerdo **(TA)**.

Mis interacciones fuera de clase con los profesores han tenido una influencia positiva en mi crecimiento personal, valores y actitudes.	TD	D	A	TA
Mis interacciones fuera de clase con los profesores han tenido una influencia positiva en mi crecimiento intelectual e interés por las ideas.	TD	D	A	TA
Mis interacciones fuera de clase con los profesores han tenido una influencia positiva en mis metas y aspiraciones profesionales.	TD	D	A	TA
Estoy satisfecho (a) con las oportunidades para conocer e interactuar de manera informal con los profesores.	TD	D	A	TA
Desde que llegue a esta universidad he hecho al menos una relación cercana con un profesor (a).	TD	D	A	TA
Desde que estoy en esta universidad ha aumentado mi interés por las ideas y asuntos intelectuales.	TD	D	A	TA
La mayoría de los profesores con los que he tenido contacto están interesados en apoyar el crecimiento del estudiante en otras áreas aparte de la académica.	TD	D	A	TA
La mayoría de los profesores con los que he tenido contacto están genuinamente interesados en la enseñanza.	TD	D	A	TA
Mis relaciones interpersonales con otros estudiantes han tenido una influencia positiva en mi crecimiento personal, actitudes y valores.	TD	D	A	TA
Desde que llegue a esta universidad he hecho relaciones cercanas con otros estudiantes.	TD	D	A	TA
Mis relaciones personales con otros estudiantes han tenido una influencia positiva en mi crecimiento intelectual e interés por las ideas.	TD	D	A	TA
Las amistades que he hecho con otros estudiantes de esta universidad han sido personalmente satisfactorias.	TD	D	A	TA
Ha sido difícil para mí conocer y hacer amistad con otros estudiantes.	TD	D	A	TA
Pocos de los estudiantes que conozco estarían dispuestos a escucharme y ayudarme si tuviera un problema personal.	TD	D	A	TA

Pocas de mis materias en este periodo académico han sido intelectualmente estimulantes.	TD	D	A	TA
Estoy seguro(a) de que he tomado la decisión correcta al elegir esta universidad.	TD	D	A	TA
Mi desempeño académico actual es tan bueno como lo había anticipado.	TD	D	A	TA
Estoy satisfecho con mi desarrollo intelectual desde que estudio en esta universidad.	TD	D	A	TA
La mayoría de los estudiantes de esta universidad tienen valores y actitudes diferentes a las mías.	TD	D	A	TA
En general, poco de los profesores con los que he tenido contacto están interesados en sus estudiantes.	TD	D	A	TA
Pocos de los profesores con los que he tenido están dispuestos a invertir tiempo fuera de clases para debatir sobre asuntos de interés e importancia para los estudiantes.	TD	D	A	TA
En general, pocos de los profesores con los que he tenido contacto son destacados docentes.	TD	D	A	TA

ANEXO D

Estructura factorial de la Sub-escala Sentido de Pertenencia

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,978	38,764	38,764	6,978	38,764	38,764	4,610	25,611	25,611
2	1,882	10,453	49,217	1,882	10,453	49,217	4,249	23,606	49,217
3	1,061	5,893	55,110						
4	,929	5,162	60,272						
5	,887	4,930	65,201						
6	,759	4,218	69,419						
7	,688	3,825	73,244						
8	,648	3,603	76,847						
9	,611	3,394	80,240						
10	,570	3,169	83,409						
11	,509	2,826	86,235						
12	,473	2,627	88,861						
13	,393	2,183	91,044						
14	,372	2,067	93,111						
15	,343	1,905	95,016						
16	,332	1,845	96,861						
17	,293	1,626	98,488						
18	,272	1,512	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

ANEXO E

Estructura factorial de la Sub-escala Involucramiento

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,584	31,024	31,024	5,584	31,024	31,024	4,865	27,027	27,027
2	2,354	13,076	44,101	2,354	13,076	44,101	3,073	17,074	44,101
3	1,255	6,973	51,074						
4	1,073	5,959	57,032						
5	,843	4,683	61,715						
6	,796	4,422	66,137						
7	,788	4,377	70,515						
8	,716	3,976	74,491						
9	,664	3,689	78,179						
10	,606	3,366	81,545						
11	,562	3,122	84,668						
12	,550	3,055	87,722						
13	,506	2,813	90,535						
14	,454	2,520	93,055						
15	,364	2,023	95,078						
16	,351	1,947	97,025						
17	,278	1,544	98,569						
18	,258	1,431	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

ANEXO F

Estructura factorial de la Sub-escala Integración Social

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,413	36,776	36,776	4,413	36,776	36,776	4,052	33,765	33,765
2	2,493	20,774	57,551	2,493	20,774	57,551	2,854	23,785	57,551
3	1,293	10,772	68,323						
4	,784	6,535	74,858						
5	,622	5,183	80,041						
6	,536	4,471	84,511						
7	,486	4,052	88,563						
8	,429	3,576	92,139						
9	,356	2,968	95,107						
10	,273	2,274	97,382						
11	,198	1,653	99,035						
12	,116	,965	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

ANEXO G

Estructura factorial de la Sub-escala Integración Académica

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,285	22,846	22,846	2,285	22,846	22,846	2,238	22,376	22,376
2	2,159	21,590	44,436	2,159	21,590	44,436	2,206	22,059	44,436
3	1,035	10,349	54,784						
4	1,024	10,242	65,027						
5	,880	8,800	73,827						
6	,627	6,269	80,097						
7	,588	5,878	85,974						
8	,513	5,133	91,107						
9	,467	4,673	95,780						
10	,422	4,220	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

ANEXO H

Estadísticos descriptivos

Estadísticos

		Sexo	Rendimiento Académico	Curso	Relación con Grupo de Pares	Interacción Informal con Profesores	Implicación Institucional	Participación Extracurricular	Experiencias Negativas del Desarrollo Académico y Personal	Experiencias Positivas del Desarrollo Académico y Personal	Vinculación Institucional	Adhesión a las Normas
N	Válido	300	300	300	300	299	299	299	300	299	300	300
	Perdidos	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
Media		,49	13,4062	3,93	17,7900	17,4716	27,8963	17,2040	12,4700	15,7191	37,0400	25,4267
Mediana		,00	13,1800	4,00	18,0000	18,0000	28,0000	17,0000	13,0000	16,0000	38,0000	26,0000
Desviación estándar		,501	1,46950	1,755	2,51934	4,16864	4,77964	6,19552	2,78477	2,30872	5,54324	3,09460
Asimetría		,027	,649	,327	-,390	-,422	1,320	,764	-,056	-,151	,271	-3,299
Error estándar de asimetría		,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141	,141
Curtosis		-2,013	,286	-1,102	1,848	-,236	12,852	,402	,169	-,500	10,217	14,662
Error estándar de curtosis		,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281	,281
Mínimo		0	10,50	2	6,00	6,00	13,00	8,00	5,00	10,00	13,00	7,00
Máximo		1	18,40	10	24,00	24,00	66,00	38,00	20,00	20,00	77,00	28,00

ANEXO I

Matriz de correlaciones

Correlaciones

		Sexo	Rendimiento Académico	Curso	Adhesión a las Normas	Vinculación Institucional	Experiencias Positivas para el Desarrollo Académico y Personal	Experiencias Negativas para el Desarrollo Académico y Personal	Participación Extracurricular	Implicación Institucional	Interacción Informal con Profesores	Relación con Grupo de Pares
Sexo	Correlación de Pearson	1	-,223**	-,061	,041	-,046	,039	,087	-,046	-,080	,057	-,010
	Sig. (bilateral)		,000	,289	,483	,428	,497	,131	,432	,168	,329	,858
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-,223**	1	,068	,070	-,020	,070	-,211**	-,042	-,021	,071	-,011
	Sig. (bilateral)	,000		,241	,225	,729	,227	,000	,474	,723	,220	,854
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300
Curso	Correlación de Pearson	-,061	,068	1	-,168**	-,083	-,115*	,039	,147*	-,072	,075	-,067
	Sig. (bilateral)	,289	,241		,004	,151	,046	,498	,011	,212	,196	,244
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300
Adhesión a las Normas	Correlación de Pearson	,041	,070	-,168**	1	,581**	,268**	-,054	-,183**	,327**	,109	,174**
	Sig. (bilateral)	,483	,225	,004		,000	,000	,355	,001	,000	,059	,002
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300
Vinculación Institucional	Correlación de Pearson	-,046	-,020	-,083	,581**	1	,449**	-,008	,136*	,634**	,378**	,276**
	Sig. (bilateral)	,428	,729	,151	,000		,000	,887	,019	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300
Experiencias Positivas para el Desarrollo Académico y Personal	Correlación de Pearson	,039	,070	-,115*	,268**	,449**	1	-,021	,202**	,513**	,542**	,356**
	Sig. (bilateral)	,497	,227	,046	,000	,000		,713	,000	,000	,000	,000
	N	299	299	299	299	299	299	299	298	298	298	299
Experiencias Negativas para el Desarrollo Académico y Personal	Correlación de Pearson	,087	-,211**	,039	-,054	-,008	-,021	1	,031	-,020	,064	,222**
	Sig. (bilateral)	,131	,000	,498	,355	,887	,713		,591	,730	,269	,000
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300
Participación Extracurricular	Correlación de Pearson	-,046	-,042	,147*	-,183**	,136*	,202**	,031	1	,365**	,383**	,125*
	Sig. (bilateral)	,432	,474	,011	,001	,019	,000	,591		,000	,000	,031
	N	299	299	299	299	299	298	299	299	299	298	299
Implicación Institucional	Correlación de Pearson	-,080	-,021	-,072	,327**	,634**	,513**	-,020	,365**	1	,529**	,312**
	Sig. (bilateral)	,168	,723	,212	,000	,000	,000	,730	,000		,000	,000
	N	299	299	299	299	299	298	299	299	299	298	299
Interacción Informal con Profesores	Correlación de Pearson	,057	,071	,075	,109	,378**	,542**	,064	,383**	,529**	1	,276**
	Sig. (bilateral)	,329	,220	,196	,059	,000	,000	,269	,000	,000		,000
	N	299	299	299	299	299	298	299	298	298	299	299
Relación con Grupos de Pares	Correlación de Pearson	-,010	-,011	-,067	,174**	,276**	,356**	,222**	,125*	,312**	,276**	1
	Sig. (bilateral)	,858	,854	,244	,002	,000	,000	,000	,031	,000	,000	
	N	300	300	300	300	300	299	300	299	299	299	300