

**INFLUENCIA DE LA IMAGEN UNIVERSITARIA Y EL APOYO SOCIAL
PERCIBIDO SOBRE EL INVOLUCRAMIENTO DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Trabajo de Investigación presentado por:

Berenice I. RIVAS VILLARREAL

Y

Maire A. USTÁRIZ MATUTE

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Danny SOCORRO

Caracas, Septiembre 2017

A mis padres, por su apoyo constante. Por ustedes y para ustedes, los amo.

Berenice

A mis padres, este logro también es de ustedes. Y a mi abuela Angelina, quien en vida me enseñó todo lo que soy hoy.

Maire

Agradecimientos

Primeramente a Dios, por bendecirme y por mostrarme el camino correcto, que en la UCAB estaba mi futuro.

Máximo y Carmen, Uds me impulsaron desde el primer momento para llegar a donde estoy, no me alcanzan las palabras para expresarles lo agradecida que estoy; desde celebrando mis éxitos hasta comprenderme en mis fracasos. Los amo padres, ustedes son el vivo ejemplo de la importancia del apoyo familiar.

A mi hermana menor Silvana, que en la medida de sus posibilidades me ayudó durante la carrera. Espero que este trabajo sea un recordatorio para ti de que todo lo que te propongas lo puedes lograr y mucho más, te amo. A Ely, quien me apoyó desde pequeña y durante la mitad de mi carrera universitaria, gracias.

A mi amada UCAB, para educarme y convertirme en la profesional que soy. Ante todo amar y servir. A Danny Socorro, quien aceptó el compromiso de ser nuestro tutor de este proyecto. ¡Eternamente agradecida!

A mi querida compañera de Tesis, Maire, sin ti este trabajo no hubiese sido el mismo. Te agradezco las risas, las traspasadas, tus ocurrencias y apoyo. Te agradezco por convertirte en más que una compañera de tesis, te considero mi amiga y me siento honrada de tenerte como colega. ¡Lo lograste!

A mis compañeros de la carrera, especialmente a Kersty, Nileida y Miguel, hicieron mi camino universitario mil veces mejor. Gracias por su contención, sus consejos, su guía, y por supuesto gracias por los bellos momentos, nunca los olvidaré. A mi amiga de vida, Oscary, gracias por tu amistad.

A la Familia Ustáriz Matute, quien me acogió de manera excepcional en su hogar durante estos dos años para poder finalizar este proyecto. Son mi segunda familia. Y a todos los que aportaron un grano de arena en convertirme en lo que soy. ¡GRACIAS!

Berenice Rivas Villarreal.

En primer lugar a mi familia, ustedes son todo para mí. A mis padres, Mismaira y Félix quienes creen en mí y apostaron a que este logro llegaría, gracias por hacer de estos años los más llevaderos, por incentivar me a crecer como profesional y principalmente como persona. A mis hermanos, Félix y Meily, quienes han celebrado conmigo cada triunfo, y quienes me han brindado todo el amor y la comprensión cuando he fallado. Los amo.

A mi tutor, Danny Socorro por apoyarnos hasta el último segundo, gracias por toda la dedicación, por el respeto y el afecto que nos ha brindado durante estos años.

A mi compañera de tesis, Berenice, gracias por acompañarme en este recorrido, y gracias por brindarme tu amistad y confianza ¡Lo logramos! A la familia Rivas, gracias por abrirme las puertas de su casa semanalmente y por ser siempre tan atentos conmigo.

A mis queridas, Kersty y Nileida, porque durante estos años encontré en ustedes y en Berenice, el mayor apoyo de todos, me alegro que transitáramos este camino juntas, y espero seguir contando con su compañía, las quiero.

A mis amigas de primer año, a las que me ayudaron, me escucharon y me abrazaron en el año más duro de mi vida. Hay quienes dicen que el primer año es fundamental para predecir cómo será el resto de la carrera, y me alegro que estuvieran ahí, el recuerdo de lo que compartí con ustedes, Verónica, Lina, Marian y Rony lo conservo con mucho cariño.

A todas las personas con las que me he topado en la carrera, todos y cada uno de ustedes cumplió un papel fundamental en mi crecimiento, algunos me escucharon, me apoyaron y me extendieron la mano cuando lo necesité, estaré eternamente agradecida por esto.

Y a la UCAB, porque me enseñaron el valor de esta frase “ama lo que eres y ama lo que haces porque en el amor no hay espacio para la mediocridad”.

Maire Ustáriz M.

Índice de Contenido

Resumen.....	IX
Introducción	X
Marco Teórico	13
Involucramiento	13
Apoyo social	31
Imagen universitaria	44
Método	57
Problema de investigación.....	57
Hipótesis General	57
Hipótesis específicas	57
Variables.....	57
Variable predicha	57
Variables predictoras	58
Variables a controlar	59
Tipo de investigación	60
Diseño de investigación.....	60
Población y Muestra	61
Instrumentos.....	62
Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil	62
Cuestionario Apoyo Social Percibido	65
Escala de Imagen Universitaria	69
Procedimiento.....	71
Análisis de resultados	74
De los Instrumentos.....	74

Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil	74
Escala de Apoyo Social Percibido	77
Escala de Imagen Universitaria	78
Análisis descriptivo	80
Verificación de los supuestos para el análisis de regresión	85
Discusión	95
Conclusiones y Recomendaciones	106
Referencias Bibliográficas.....	110
ANEXO A	123
ANEXO B	126
ANEXO C	128
ANEXO D	130
ANEXO E	132
ANEXO F	135
ANEXO G	138
ANEXO H.....	141
ANEXO I	143
ANEXO I	146
ANEXO J.....	148

Índice de Tablas

Tabla 1. Análisis de Confiabilidad para la Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil.....	74
Tabla 2. Composición final de las dimensiones halladas en la Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil.....	76
Tabla 3. Análisis de Confiabilidad para el Cuestionario de Apoyo Social Percibido.....	77
Tabla 4. Composición final de las dimensiones halladas en el Cuestionario de Apoyo Social Percibido.....	78
Tabla 5. Análisis de Confiabilidad para la Escala de Imagen Universitaria.....	79
Tabla 6. Composición final de las dimensiones halladas en la Escala de Imagen Universitaria.....	80
Tabla 7. Estadísticos descriptivos para las variables del estudio.....	81
Tabla 8. Estadísticos descriptivos para los puntajes totales de las variables del estudio.....	84
Tabla 9. Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones orientación, reputación y afecto sobre el Involucramiento Afectivo.....	86
Tabla 10. Coeficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Involucramiento Afectivo.....	87
Tabla 11. Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones orientación, reputación y afecto sobre el Involucramiento Cognitivo.....	88
Tabla 12. Coeficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Involucramiento	89

Cognitivo.....	
Tabla 13. Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones orientación, reputación y afecto sobre la Participación Extracurricular.....	90
Tabla 14. Coeficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Participación Extracurricular.....	91
Tabla 15. Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones orientación, reputación y afecto sobre la Implicación con el aprendizaje.....	92
Tabla 16. Coeficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Implicación con el aprendizaje	92
Tabla 17 Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones orientación, reputación y afecto sobre el Involucramiento Universitario.....	93
Tabla 18. Coeficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable el Involucramiento Universitario.....	94

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo determinar la influencia de la Imagen Universitaria y el Apoyo Social Percibido sobre el Involucramiento Estudiantil de los alumnos de la Universidad Católica Andrés Bello. La muestra estuvo constituida por 225 estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), específicamente los pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación. Para dar respuesta al problema de investigación, se utilizó un diseño de corte transversal ex post facto prospectivo de grupo único, donde se aplicó tres escalas a los estudiantes, las cuales fueron las siguientes: El Cuestionario Apoyo Social Percibido, creado por Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), traducida y adaptada al castellano por Bagés et al. 1990; la Escala de Imagen Universitaria, propuesta por Beerli y Díaz (2003) y adaptada por Cervera et al. (2012) y la Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil, creada Lam y Jimerson (2008), traducida por Veiga et al. (2013).

Los resultados, estadísticamente significativos ($p < 0.05$), arrojan que existe una influencia del Apoyo Familiar sobre el Involucramiento Conductual (Implicación en el Aprendizaje), el Involucramiento Afectivo y el Involucramiento total. El Apoyo Religioso influyó sobre el Involucramiento Conductual (Participación Extracurricular), y el Apoyo de Amigos y Compañeros tiene una relación negativa con el Involucramiento Conductual, específicamente con la Implicación en el aprendizaje universitario. Por otra parte, la dimensión Orientación de la Imagen Universitaria tiene influencia sobre el Involucramiento Cognitivo, el Involucramiento Afectivo y con el Involucramiento total. De acuerdo a estos resultados, el Apoyo Familiar y la dimensión de Orientación de la Imagen Universitaria son los que mejor predicen el Involucramiento Estudiantil.

Palabras clave: Apoyo social percibido, imagen universitaria, involucramiento universitario.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo determinar la influencia del apoyo social percibido y la imagen universitaria sobre el involucramiento estudiantil. Además, se busca comprobar si las variables como el sexo, el curso o la carrera se relacionan con el nivel de involucramiento.

Uno de los primeros autores que conceptualizó el involucramiento fue Astin (1984) quien los describió como la cantidad de energía que invierte la persona a nivel físico y mental en su vida académica. Posteriormente, diversos autores señalan que se trata de un constructo multidimensional, describiéndolo como el grado en el que los estudiantes a nivel afectivo, cognitivo y conductual, se encuentran implicados y comprometidos, con el sistema académico y social del contexto educativo (Fredicks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014)

Se utilizaron estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, que cursaban carreras de la Facultad de Humanidades y Educación, buscando medir cómo se comportaban estas dimensiones del involucramiento en ellos.

Dentro de las descripciones de estos componentes se conoce como involucramiento afectivo a las reacciones positivas y negativas hacia la institución, los docentes y las actividades, relacionándose a su vez con el grado de identificación con la institución y su sentido de pertenencia. El involucramiento cognitivo se asocia con la disposición que tienen los estudiantes de hacer el esfuerzo necesario para dominar las tareas complejas y aplicar nuevos conceptos. Finalmente, el involucramiento conductual que se vinculado con la asistencia, la participación y la conducta positiva, convirtiéndose en acciones y rendimientos observables de los estudiantes en la interacción con la institución (Fredicks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014)

Sin embargo, aunque hay autores que consideran al involucramiento estudiantil como una variable predictora (Hernández, 2015; Arguedas, 2010) del rendimiento académico o del éxito académico, también existen investigaciones que avalan que existe una serie de variables que estarían influyendo en ella. Tal es el caso del apoyo social percibido, el cual ha sido estudiado por diversos autores en sus diferentes dimensiones (Rodríguez-Marín, Pastor, y López-Roig, 1993; Dennis, Phinney y Chuateco, 2005; Angelucci, 2011; De La Iglesia, Stover y Fernández Liporace en el año 2014). En esta investigación se clasifica el apoyo social percibido de familiares, de amigos y religioso, esperando que a mayores puntajes en estos tres niveles, mayor involucramiento.

Los estudiante que perciben apoyo del entorno, señalan que se encuentran en un ambiente que les brinda recursos, además de un soporte emocional tangible; estas personas del entorno del sujeto comparten intereses comunes, proporcionando un contexto lleno de comprensión y respeto para los individuos, siendo lo más importante la percepción que la persona tenga de ellos (Felman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008).

Hallazgos en la investigación de Hernández (2015) permitieron una aproximación de la relación existente entre el apoyo social en sus respectivas dimensiones con el involucramiento universitario, donde el apoyo de padres, compañeros y profesores se correlacionan con el involucramiento cognitivo, siendo los profesores quienes influyen más; en el involucramiento afectivo es el apoyo de compañeros y profesores los que influyen en que el estudiante se sienta a gusto con la institución; finalmente con el involucramiento conductual se conoce que la correlación es negativa, comprendiendo a esta variable como el respeto por las normas impuestas, por lo que, los estudiantes que no siguen las normas son aquellos que tienen menor presencia de apoyo de padres, docentes y compañeros.

Además del apoyo social percibido, también se cree que la percepción de los estudiantes acerca de su institución estaría jugando un rol importante para el aumento del involucramiento. Autores como Cervera, Schlesinger, Iniasta y

Sánchez (2012) han estudiado el impacto de la imagen universitaria sobre la premisa de que la imagen es un producto del receptor, es una idea, concepto o actitud formada como consecuencia de la interpretación de todas las informaciones que recibe.

Para Zamora y Hernández (2014) una imagen favorable es necesaria para que las instituciones universitarias aumenten el mercado potencial y efectivo de alumnos, investigadores y profesorado, con el fin de generar confianza con el entorno. Coincidiendo estos autores, se encuentran Parameswaran y Glowacka (1995) quienes consideran que la imagen general de las universidades ayuda a contribuir a la percepción que se tenga de sus atributos, para poder desarrollar estrategias orientadas a su posicionamiento y reposicionamiento.

Partiendo de lo anterior, en la presente investigación se busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo influyen la imagen universitaria y el apoyo social sobre el involucramiento universitario de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello?

De esta manera, la importancia de realizar este estudio es conocer cómo se da la relación entre el apoyo social percibido, la imagen institucional y el involucramiento universitario. Esto se considera relevante ya que no existen investigaciones previas en el área que vinculen estas variables, dando espacio a la creación de nuevas investigaciones. Además, esta investigación puede resultar una herramienta que aporte información al Plan Estratégico UCAB-2020 que tiene vigente la Universidad (Universidad Católica Andrés Bello, 2013).

Para la presente investigación se tomó en cuenta las consideraciones pertinentes de los aspectos éticos referidos (Kerlinger y Lee, 2002). En la investigación: a) se obtuvo el consentimiento informado de los profesores y de los estudiantes; b) se garantizó la confidencialidad de los participantes; c) se respetó la libre coacción, por lo que los estudiantes tuvieron la opción de negarse o retirarse; d) las investigadoras asumieron la responsabilidad de los aspectos involucrados en el proceso de investigación

Marco Teórico

La importancia de la presente investigación fue conocer cuál es la influencia del apoyo social percibido y de la imagen universitaria en los niveles de involucramiento afectivo, cognitivo y conductual de los estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), contribuyendo con explicaciones empíricas sobre la relación de dichas variables y ayudando a predecir el involucramiento en el estudiantado.

El estudio se enmarcó en el área de la Sociedad de Personalidad y Psicología Social que representa la división n° 8 de la American Psychological Association (APA) donde se exploran elementos internos de las personas como sus rasgos, actitudes y metas, así como los elementos que se encuentran dentro de las situaciones, como las normas sociales y los incentivos (2016).

Los hallazgos del estudio servirán de apoyo para que la UCAB tenga una mayor comprensión del comportamiento de sus estudiantes universitarios, sirviendo como guía a otros investigadores en el estudio del desarrollo del alumnado, y como apoyo para los administradores de la universidad en la creación de diseños de ambientes de aprendizaje más eficaces (Astin, 1984).

Involucramiento

Es necesario aclarar que este constructo tiene dos denominaciones en inglés: engagement e involvement, que en la traducción puede considerarse como involucramiento, implicación, compromiso o participación (Hernández, 2015; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Rigo, y Donolo, 2014). Para esta investigación se le denominó a esta variable como involucramiento, para tener un manejo más claro en su descripción, y por ser el término más adecuado en la traducción al español.

Astin (1984) definió al involucramiento como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica. En consecuencia, un sujeto que invierte una cantidad considerable de energía en el

quehacer académico, pasa mayor tiempo en el campus, participa activamente en organizaciones estudiantiles e interactúa con frecuencia con los profesores y otros estudiantes.

Para Astin (1984) el involucramiento se entiende como un proceso que se produce a lo largo de un continuo que supone diferentes grados de implicación. Dicho proceso e implicación pueden manifestarse en diferentes objetos y en distintos momentos, en consecuencia se derivan los siguientes postulados:

- a. El involucramiento hace referencia a la inversión de energía física y psicológica en varios objetos, que van desde muy generalizados, como la experiencia del estudiante, hasta muy específicos, como la preparación para un examen.
- b. Independientemente del objeto, el involucramiento se da a lo largo de un continuo, es decir, diferentes estudiantes manifiestan diferentes grados de involucramiento en diferentes objetos, en diferentes momentos.
- c. El involucramiento tiene características cuantitativas y cualitativas. El grado de involucramiento se puede medir cuantitativamente a través del tiempo que dedica a estudiar, o cualitativamente si el estudiante revisa y comprende las tareas.
- d. La cantidad de aprendizaje y el desarrollo personal asociado con cualquier programa educativo es directamente proporcional a la calidad y cantidad de involucramiento del estudiante en el programa.
- e. La eficacia de cualquier práctica educativa se encuentra relacionada con la capacidad de esa práctica en aumentar la participación de los estudiantes.

A partir de estos postulados se entiende al involucramiento como un constructo global que abarca elementos generales y específicos de la vida del estudiante, donde hay diferentes escenarios que aumentan o disminuyen el involucramiento en las actividades académicas.

De estos postulados surge un antecedente dentro del involucramiento, el modelo de Entrada-Medioambiente-Salida (E-I-O) de Astin (1984), donde los estudiantes aprenden mejor al estar involucrados con el campus. Por ello, se mide

el impacto de las diversas condiciones ambientales en el aprendizaje de los estudiantes y la experiencia de vivir.

El modelo de Astin, como su nombre lo indica, está compuesto por tres sub-áreas descritas como: (a) “de entrada” constituidas por las características generales de los estudiantes cuando entran a la institución; (b) “medioambiente” referida a los diversos programas, compañeros, profesores y experiencias a las que se exponen los estudiantes; y (c) “el resultado” compuesta por las características de los antecedentes del estudiante después de su exposición al medio ambiente.

Por lo tanto, Astin (1984) sugirió que la experiencia del estudiante se determinaba mediante la comparación de las características de resultados con las características de entrada. Se observó que participar en organizaciones y actividades extracurriculares en el campus promueve el involucramiento de los sujetos y su integración.

El origen de este modelo yace en la crítica del autor con la tendencia de los académicos de tratar al estudiante como un “caja negra”, en donde se coloca en el extremo de entrada a las diversas políticas y programas de una universidad, y en la salida, diversos tipos de medidas del aprovechamiento, tales como pruebas estandarizadas, señalando la falta de mecanismos mediadores para explicar cómo estos programas y políticas educativas se traducen en logros y desarrollo del estudiante (Astin, 1999).

Como consecuencia de la crítica de Astin (1984) sobre el modelo de la caja negra, su teoría buscó: primero, alentar a los educadores a enfocarse menos en lo que ellos hacen; segundo, darle más importancia a lo que el estudiante hace, a su motivación, al tiempo y a la energía que ellos dedican al aprendizaje.

Del modelo propuesto por Astin (1984) se desprende una manera diferente de entender al estudiante, tomando en consideración aspectos del sujeto que facilitan la adecuación al contexto académico, tales como aspectos personales que trae al ingresar a la institución, que en esta investigación se puede asociar con el apoyo que percibe de sus familiares y pares, así como la imagen que la

universidad proyecta al entorno, el cómo se vinculan sus autoridades y profesores con el estudiantado, y el resultado final que sería el grado de involucramiento que tiene con su experiencia universitaria.

Newmann (1989) a diferencia de Astin (1984) quien propuso la importancia de las variables o mecanismos que estarían mediando entre los programas universitarios y el resultado, propone otra manera de entender al involucramiento. Para Newmann el involucramiento es la inversión psicológica del estudiante en el aprendizaje, en la comprensión y en el dominio de los conocimientos y/o habilidades. Estos niveles de involucramiento en el trabajo académico pueden deducirse en la forma en que completan las tareas académicas. Además, sostiene que los mensajes de apoyo o desaprobación recibidos de las personas e instituciones que forman parte de la vida de los estudiantes afectan los intereses y valores. El miedo al fracaso en un entorno competitivo puede desaparecer la participación en el trabajo académico y desviar la competitividad en actividades psicológicamente más cómodas para el sujeto.

En el año 1993, Finn al igual que Astin, concibe al involucramiento como un proceso activo, pero este autor resalta los primeros años de estudio. Considera que el estudiante al ser acompañado de cierto grado de éxito académico, durante este período de tiempo, perpetúa la participación continua del alumno a través de los años. Al ser un proceso activo durante los primeros años académicos, desde ese instante se puede notar la participación u observación del estudiante en las actividades y, el retraimiento físico o emocional.

Por consiguiente, Finn (1989), aun cuando no plantea una definición del involucramiento, los elementos de su modelo Participación-Identificación; el primero se refiere a la participación en el centro educativo y, el segundo a la identificación con él mismo. Ambos constructos se relacionan con lo que posteriormente será denominado como involucramiento conductual y afectivo, respectivamente.

Por consiguiente, la línea de investigación de Finn (1989; 1993) estuvo orientada al tema de la deserción escolar. Este investigador hace énfasis en las variables que pueden influir en el abandono por parte de los estudiantes a las

instituciones educativas, como por ejemplo la frustración-autoestima, los cuales pueden explicar las conductas negativas o delictivas de los jóvenes, o en el caso de la participación e identificación cuya importancia radica en cómo ocurre la vinculación del estudiante dentro de la institución, y como al no ocurrir esto aumenta la probabilidad de que el estudiante deserte antes de la graduación.

En relación a los autores mencionados anteriormente el estudiante debe jugar un papel activo dentro del campus universitario, es el ser estudiante de primer año garantiza el involucramiento universitario (Astin, 1984; Finn, 1993).

En contraparte, Newmann (1989) tomó los elementos sociales como un componente fundamental en la vida académica, a diferencia de los demás autores (Astin, 1989; Finn, 1993) por lo tanto, el ambiente competitivo y los mensajes de apoyo cumplen una función muy importante que los demás no contemplan en sus definiciones.

En años posteriores autores como Newmann y Finn (1989; 1993) añadieron variables emocionales como el miedo, el retraimiento emocional, el apoyo que perciben, entre otros; de tal manera que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes no serán impresionantes si los profesores están centrados casi exclusivamente al contenido del curso, a las técnicas de enseñanza, a los libros, entre otros.

En la última década, una de las investigadoras que ha trabajado con el involucramiento estudiantil es Arguedas (2010), lo define como las actitudes de los estudiantes hacia sus instituciones, sus relaciones interpersonales dentro de ella y su disposición hacia el aprendizaje, expresándolo mediante sentimientos de conexión y la participación de diversas actividades académicas. Es decir, supone, que el estudiante participe en actividades académicas y extracurriculares, que desarrollen amistades, que tengan buena relación con los docentes, que sientan que pertenecen a la institución y se logren identificar con ella y con los valores que rigen (Arguedas, 2010; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Lo que añade esta definición es la importancia a aspectos que no se restringen solo a lo conductual, sino que hace énfasis en variable intrínsecas del sujeto como lo son las emociones y las cogniciones. Además, dentro de su

conceptualización el estudiante se apropia de los valores de la institución a la cual asiste, más allá del énfasis que hace Astin (1984) se remite a los programas educativos que ofrece la universidad, centrándose en el sujeto, mientras Arguedas tiene su foco en la institución.

Para Arguedas (2010) el involucramiento funciona como un antídoto contra la desmotivación y el bajo rendimiento, ya que se puede modificar bajo influencias contextuales y ajustes en el ambiente institucional. Por lo que el involucramiento, desde su perspectiva, es el resultado de una interacción entre los individuos y el ambiente institucional, favoreciendo las oportunidades para la participación, del establecimiento de buenas relaciones interpersonales y para desafíos intelectuales.

La autora considera que aquellos estudiantes que tienen bajos niveles de involucramiento muestran mayor apatía y están en mayor riesgo de consecuencias adversas, incluyendo comportamientos maladaptativos y el ausentismo. Es así como surge la idea de la existencia de un constructo denominado “desinvolucramiento”, considerado como un elemento central del proceso que conduce a la deserción estudiantil, por tanto, aquellos que se desinvolucran presentan mayores probabilidades de salir anticipadamente del sistema educativo y sin posibilidad de regresar (Arguedas, 2010). El desinvolucramiento se relaciona con el sentido de pertenencia del estudiante, de tal manera que, al estar el estudiante desinvolucrado y sin sentirse parte de su institución, se retraerá significativamente de sus actividades académicas.

Además, aquellos que no reciben un reconocimiento positivo en el aula y en la institución, van desvinculándose, presentando mayores problemas conductuales, aumentando sus actitudes negativas hacia el estudio y las personas que integran la institución, interactuando con el rendimiento académico (Arguedas, 2010).

Tras la revisión de la literatura, entendemos como involucramiento al constructo creado por Astin (1989) donde se relaciona con la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante invierte en el aprendizaje.

En años recientes, Rigo y Donolo (2014) dieron una definición que englobaba lo que anteriormente habían conceptualizado diversos autores sobre el involucramiento (Astin, 1984; Newmann, 1989; Finn, 1993; Fredicks, Blumenfeld y Paris, 2004; Arguedas, 2010) proponiéndolo como el grado en que los estudiantes, a nivel cognitivo, afectivo y conductual están implicados y comprometidos activamente con el sistema académico y social de su contexto educativo.

Al momento de definir el involucramiento, aparecen tres tipos de componentes, Fredicks, et al. (2004), considera al involucramiento cognitivo como la incorporación y la voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para comprender las ideas complejas y dominar las habilidades difíciles; el involucramiento emocional abarca reacciones positivas y negativas a los maestros, compañeros de clase, la escuela y se presume que el estudiante crea vínculos con la institución además de la influencia en la voluntad de hacer el trabajo; por último el involucramiento conductual se basa en la idea de la participación en actividades académica, sociales y extracurriculares, lo cual se considera crucial para lograr resultados académicos positivos y prevenir el abandono escolar.

La idea del compromiso implica que pueden haber diferencias cualitativas en el nivel o grado de acoplamiento a lo largo del componente, por ejemplo: el involucramiento conductual puede ir desde simplemente hacer el trabajo y seguir las reglas hasta participar en el centro de estudiantes; el involucramiento afectivo puede ir desde el simple gusto hasta a una profunda valoración o identificación con la universidad.

El estudio de Fredicks et al., (2004) es un ejemplo de cómo ha sido estudiado el involucramiento, en este sentido de manera multidimensional, pero otros autores lo estudian desde una perspectiva bidimensional.

El modelo de Rumberger y Larson (1998) se caracterizó por distinguir al involucramiento de forma bidimensional, clasificándolo en social y académico. El involucramiento social fue definido por comportamientos tales como la asistencia a clase, el cumplimiento de la regla, y la participación activa en las actividades y lugares relacionados con la escuela. El involucramiento académico incluye actitudes de los estudiantes hacia la escuela y la capacidad que tienen para

cumplir las expectativas de rendimiento. Para este modelo, los dos tipos de participación son de importancia para comprender el proceso que subyace a la deserción escolar y, para efectos de la presente investigación, indagar sobre la dinámica universitaria que subyace al involucramiento.

Es por ello que el involucramiento de los estudiantes y el desempeño educativo se ven influenciados por los antecedentes académicos, las experiencias y las actitudes de los estudiantes, así como por las características de sus familias, sus escuelas y sus comunidades (Rumberger y Larson, 1998). Sugiere además, que las relaciones entre estos factores reflejan cambios a través del tiempo, por ejemplo puede que el estudiante se comprometa más con la institución o la abandone; también el logro académico afectan las actitudes, relaciones sociales y experiencias académicas de los estudiante.

Los autores que plantean que el involucramiento es un constructo multidimensional, (Fredicks, Blumenfeld y Paris, 2004; Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006; Rigo y Donolo, 2014) centrarán en las emociones, la conducta y las cogniciones, considerándolo como factores que se interrelacionan en la dinámica interna del individuo, en lugar de ser procesos que se encuentran aislados entre sí (Fredicks, et al., 2004).

Entre los autores que consideran al involucramiento como variable multidimensional se encuentran Appleton, et al. (2004) quienes plantean un modelo donde proponen una taxonomía de dicho constructo y una escala de medida.

Según los autores, el involucramiento está constituido por cuatro subtipos: académico, conductual, cognitivo y psicológico; que a su vez constan cada uno de múltiples indicadores para cada uno de ellos. El académico consta de indicadores como el tiempo de trabajo, los créditos obtenidos para la graduación y la terminación de las tareas. El conductual tiene como indicadores, la asistencia, suspensiones, la participación a clase de manera voluntaria y la participación extracurricular. El cognitivo y el psicológico tienen indicadores menos observables y más indicadores internos; el involucramiento cognitivo lo componen la autorregulación, la relevancia del trabajo escolar a proyectos futuros, el valor del

aprendizaje, los objetivos personales y, la autonomía. El involucramiento psicológico está compuesto por los sentimientos de identificación o pertenencia y, las relaciones con los profesores y compañeros.

Dada la cantidad de indicadores para cada subtipo, y la diversidad de contextos donde se observan los indicadores (por ejemplo, adultos, familia, comunidad, amigos) es poco probable obtener un factor único que comprenda cada subtipo; sin embargo, los autores consideraron importantes los indicadores que subyacen a cada subtipo con su contexto, por ejemplo, las relaciones con los adultos en la escuela, el apoyo de miembros de la familia y el apoyo de pares.

En estos subtipos se parte de la afirmación de la independencia de los factores, sin embargo, los autores realizaron un análisis más exhaustivo para ver si había una distinción clara entre el factor psicológico y el cognitivo.

Por consiguiente, Appleton et al. (2006) crearon un instrumento de Involucramiento Estudiantil para medir dentro de la multidimensionalidad si existían diferencias entre el involucramiento cognitivo y el psicológico. El instrumento fue aplicado a una muestra de 1940 estudiantes de noveno grado de diversas escuelas secundarias. La construcción de la escala implicó la creación de un modelo detallado del instrumento que comprendiera las conceptualizaciones amplias recogidas a partir de estudios empíricos del involucramiento cognitivo y psicológico, por lo que los autores revisaron escalas existentes que se vincularan con el involucramiento. Posteriormente, se crearon preguntas amplias y preguntas expresadas de forma específica para construir una escala preliminar (Appleton et al., 2004).

Se realizó un análisis factorial exploratorio, con una mitad seleccionada al azar del conjunto de datos, con el fin de explorar la estructura del factor subyacente (Appleton et al., 2004). Se extrajeron los factores principales con un autovalor de 1. Los ítems que cargaron por debajo de 0.40 fueron eliminados. Para cada iteración los autores utilizaron la rotación Promax, donde la primera mitad del conjunto de datos se utilizó para establecer un modelo plausible.

A través del análisis factorial se encontraron entre cuatro y seis factores. Tomando en consideración estos resultados, se decidió realizar más análisis

factoriales exploratorios con los modelos de cuatro, cinco y seis factores como los más plausibles. En el modelo de cuatro factores estuvo compuesto por: Control y relevancia del trabajo escolar; apoyo por el aprendizaje, compromiso y control sobre el aprendizaje. El modelo de cinco factores consistió en los cinco primeros factores especificados en el modelo de seis factores. El modelo de seis factores fue constituido por: Relación entre profesor y alumno, control y relevancia del trabajo escolar, apoyo de pares para el aprendizaje, aspiraciones futuras y metas, apoyo familiar para el aprendizaje y motivación extrínseca. El modelo de seis factores se consideró el mejor de todos los modelos examinados (Appleton, et al., 2006).

Los resultados apoyaron tanto la validez convergente y discriminante de la estructura de seis factores. Los factores de las relaciones entre estudiantes y maestros, el apoyo entre pares para el aprendizaje, las aspiraciones y metas futuras, el apoyo familiar para el aprendizaje y la motivación extrínseca (es decir, los factores 1, 3-6) correlacionaron cada uno con algunas variables académicas en la dirección positiva esperada (es decir, GPA, logro de lectura y matemáticas) y otras variables en la dirección negativa esperada (es decir, suspensiones). Además, los factores de compromiso estaban relacionados entre sí, aunque el factor de motivación extrínseca produjo una relación ligeramente inferior con los otros factores SEI. La relación entre el factor de control / relevancia (factor 2), el GPA y la suspensión fue positiva pero pequeña, y este factor se relaciona negativamente con los resultados de las pruebas de logro.

Este modelo de seis factores permite a los profesionales consultar la investigación para una intervención pertinente en estas áreas. En resumen Appleton, et al. (2006) señalan que el proceso iterativo de desarrollo de la escala para medir válidamente el compromiso cognitivo y psicológico se delinea en este estudio, quedando mucho por hacer para aprovechar al máximo el potencial de la construcción del involucramiento estudiantil.

El estudio de Appleton, et al., (2006), comprende la importancia de la multidimensionalidad del constructo y, aunque ellos plantean un modelo de seis factores, otros autores dividen al involucramiento en tres componentes, a saber;

cognitivo, afectivo y conductual (Fredicks, et al., 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014) los cuales han descrito de la siguiente manera:

El involucramiento conductual se vinculó con la asistencia, la participación y la conducta positiva, son indicadores observables en los estudiantes en la interacción con la institución. Además, se identificaron tres formas de abordarlo: (a) se refiere a conductas positivas tales como seguir reglas, respetar las normas; (b) se relaciona con la implicación en el aprendizaje y en las tareas académicas, donde se incluye la participación en clases, la persistencia, la concentración, la atención, entre otros; (c) por último, se relaciona con la participación del sujeto en actividades extracurriculares (Fredicks, et al., 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014).

El involucramiento cognitivo es concebido como la disposición del estudiante para hacer el esfuerzo necesario para dominar las tareas complejas y aplicar nuevos conceptos; es decir, se centra en el tiempo que invierte el estudiante en el aprendizaje, basándose en la autorregulación, incluyendo el ser pensativo y decidido, estando dispuesto a ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y adquirir habilidades difíciles (Fredicks, et al., 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014).

En tercer lugar, el involucramiento afectivo, referido a las reacciones positivas y negativas hacia la institución, el personal docente y a las actividades académicas y de la institución. También abarca el grado identificación con la institución y su sentido de pertenencia, la valoración de la educación y la motivación (Fredicks, et al., 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014).

Rigo y Donolo (2014) realizaron una investigación para evaluar únicamente los componentes afectivos y conductuales de su clasificación sobre el involucramiento. Para ello, utilizaron una muestra conformada por 59 alumnos de sexto grado de Educación Primaria, en Argentina, con edades comprendidas entre 10 a 12 años. La recolección de datos se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales durante el primer semestre de los años 2012 y 2013.

Dividió el estudio del involucramiento en tres áreas. Primero el Involucramiento conductual; donde procedieron a realizar observaciones no

participantes, con el objetivo de recopilar información sobre indicadores del compromiso conductual de cada alumno. En esta observación se consideraron nueve criterios, a saber: responder a las preguntas del profesor, preguntar dudas o solicitar aclaraciones a profesor, escuchar y atender a la exposición del profesor, participar en la clase y en las tareas activamente, contribuir en las discusiones, finalizar y cumplir con las tareas propuestas, permanecer y persistir en la tarea, buscar información extra, colaborar y compartir información traída del hogar.

El involucramiento afectivo de los alumnos fue evaluado por 6 ítems que consultaban sobre el interés y el gusto por aprender (ejemplo: En la clase de Ciencias Sociales creo que los contenidos que aprendo son interesantes y agradables), adaptados de la Escala del Involucramiento Estudiantil en Clase de Matemática (The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale) de Kong, Wong y Lam (2003) al castellano y al área disciplinar de interés.

Por otra parte, el estudio de Rigo y Donolo (2014) también buscaba explorar y describir las relaciones e interrelaciones entre un conjunto de variables. Realizaron un análisis bivariado entre las variables del estudio, evaluando la asociación entre involucramiento y rendimiento académico calculando los estadísticos descriptivos, se verificó si existía diferencias a partir de la aplicación de la prueba t para muestras independientes y ANOVA. Por otro lado, para explorar y describir las relaciones entre todas las variables se procedió a realizar un análisis de componentes principales para variables categóricas haciendo uso del modelo de escalamiento óptimo.

A partir de la prueba t de independencia con un p-valor= 0.001 en el caso del involucramiento afectivo se aprecia que la media de rendimiento académico en alumnos que se auto-perciben con mayor interés es igual a 81, mientras que en el grupo que se percibe con bajos niveles de interés la media es igual a 66; para involucramiento conductual la Prueba ANOVA, rechaza la hipótesis nula de igualdad y en el contraste post hoc (Test de Scheffé) se muestran diferencias significativas al comparar cada grupo con los otros dos respectivos con p-valor= 0.001 en todos los casos. Más específicamente, el rendimiento académico de los alumnos muestra un media superior en el grupo muy comprometido

conductualmente ($M=90$; $DE=4,5$) en comparación con el grupo intermedio ($M=72$; $DE=6,25$) y bajo ($M=58$; $DE=7,26$).

Dadas estas investigaciones que señalaron la multidimensionalidad del constructo se puede establecer un punto de encuentro donde en términos generales, los estudiantes que están involucrados creen que la experiencia académica que están viviendo es relevante para su futuro, teniendo una mayor disposición para el aprendizaje, no solo durante su estancia en la institución, sino también a lo largo del ciclo vital (Arguedas, 2010).

Si bien el involucramiento ha sido asociado con el alto rendimiento académico, la persistencia y la permanencia en la educación, el sentido de pertenencia y la participación son resultados positivos que ejercen una influencia en el bienestar de los estudiantes (Arguedas, 2010).

Tomando en consideración la importancia del ambiente estudiantil, dentro de los estudios empíricos del involucramiento se encontró el de Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, et al. (2011) que buscó evaluar las diferencias de género en el compromiso de los estudiantes con su institución y examinó cómo la participación de los estudiantes estaba asociada con apoyos contextuales y logros académicos entre los dos géneros, en población estudiantil de Austria, Canadá, China, Chipre, Estonia, Grecia, Malta, Portugal, Rumania, Corea del Sur, Reino Unido y Estados Unidos.

En la investigación conceptualizaron y dividieron al involucramiento estudiantil en tres componentes que corresponden al afectivo, conductual y cognitivo. Para los autores los estudiantes que tenían mayor compromiso afectivo disfrutarían de aprender e ir a la institución, si el nivel conductual era mayor, los estudiantes participarían en el aprendizaje y en actividades extracurriculares, y en el componente cognitivo, esperaban que los estudiantes hicieran uso de una variedad de estrategias cognitivas profundas o superficiales.

Para ello, utilizaron 1725 niñas y 1666 niños con un aproximado de 300 niños por región. Los estudiantes tenían que completar los cuestionarios de apoyo del profesor, apoyo parental, apoyo de los pares y el de involucramiento estudiantil. Dentro sus objetivos, se encontraba investigar a partir de una muestra

internacional si los jóvenes tienen diversos niveles de involucramiento con la institución y diversas percepciones de ayuda con los profesores, los padres y sus pares.

Al medir el involucramiento estudiantil hicieron uso de diversas escalas, la primera corresponde a un instrumento de seis factores presentado por Appleton et al en el 2006, la segunda es una escala de cuatro factores de Skinner et al. (2008), la tercera es un instrumento de dos factores de Finn et al. (1995) y por último, una escala que consistía en la medida de los tres factores que componen al involucramiento (Lam, et al. 2009).

Para medir el apoyo de los profesores utilizaron tres ítems adaptados del cuidado de los adultos en la escuela de la Escala de niños saludables de California de WestEd, donde a mayor puntaje, mayor percepción de apoyo del profesor. Con el apoyo parental adaptaron ocho ítems del componente de apoyo en el hogar para aprender en la Escala de Evaluación funcional del comportamiento académico de Ysseklyke y Christenson (2002) donde a mayores puntajes, mayor percepción de apoyo de los padres. Finalmente, a partir de la Escala de niños saludables de California, extrajeron tres ítems que corresponde al cuidados de las relaciones con los pares, donde a mayor puntaje, mayor percepción de apoyo.

Entre sus hallazgos encontraron que el sexo es un predictor significativo para el rendimiento académico, y que a la vez también predice efectivamente el involucramiento estudiantil como variable mediadora. Específicamente, las niñas tienden a tener mayor rendimiento y mayor involucramiento que los varones.

Además, evaluaron a partir de una regresión múltiple el efecto del apoyo que el estudiante percibe de sus profesores, padres y pares sobre el involucramiento estudiantil, encontrando que, mientras más apoyados se sentían los estudiantes en estos tres niveles, mayor era su involucramiento estudiantil.

El aporte de esta investigación es principalmente a nivel psicométrico, ya que logran construir una escala multidimensional del involucramiento que fue aplicada en diferentes regiones y, para el caso de esta investigación, es la escala que utilizó para medir el constructo.

En el año 2014, Pozón abordó el involucramiento estudiantil específicamente en actividades extracurriculares, utilizando una estrategia principalmente cualitativa con la participación de estudiantes, profesores y personal administrativo en grupos focales.

Pozón (2014) tenía como objetivo principal conocer el fenómeno del involucramiento estudiantil universitario, específicamente en las actividades extracurriculares. Utilizaron un total de 75 personas (36 alumnos, 14 profesores y 16 administrativos). Su estudio es corte cualitativo, por lo que la recogida de información se realizó a través de dos sesiones de grupos focales. La muestra fue dividida en dos grupos en estudiantes muy involucrados en actividades extracurriculares y estudiantes poco o nada involucrados.

El autor encontró que los participantes en general establecen como prioridad la vida académica, ubicando en segundo lugar una vida universitaria dinámica y atractiva, y en tercer lugar la formación profesional enfocada a la incorporación del universitario en el campo laboral. En relación a las actividades extracurriculares, los alumnos coinciden en considerar a las mismas como un elemento importante en el contexto universitario ya que genera vida universitaria, convivencia estudiantil, una sana distracción para los alumnos y una herramienta para lograr la formación integral.

Encontró que mientras para los estudiantes involucrados ellos mismos son el principal factor de su involucramiento, es decir, que está la presencia de un elemento interno, de convicción, que predomina sobre lo externo, para los no involucrados son los factores externos (institución y entorno) los que facilitan el involucramiento, entendiendo el entorno como a la familia, sus pares y amigos, a la formación escolar previa y al contexto cultural. En una investigación realizada por Hernández (2015), tuvo como objetivo evaluar cómo el involucramiento está afectado de forma positiva por el apoyo de los padres, pares y profesores, por el apoyo a la autonomía por parte del profesor, por autoconcepto académico, por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, por la orientación a la tarea y por el clima motivacional orientado hacia el aprendizaje. Para ello, utilizó una muestra de 1164 estudiantes de Santo Domingo, con edad media de 15.77 años.

Mediante correlaciones de Pearson, estudió los condicionantes contextuales y sociales, así como personales que podrían afectar el compromiso del estudiante.

Esta investigación corresponde a un diseño de corte transversal por encuesta, utilizaron 10 instrumentos de medida para las variables relacionadas con la investigación, dichos instrumentos eran: (a) Cuestionario de apoyo en la escuela de profesores y compañeros; (b) Cuestionario de éxito académico; (c) Escala de compromiso escolar de Veiga; (d) Escala de apoyo de los padres; (e) Cuestionario sobre autoconcepto académico; (f) Cuestionario de satisfacción con la escuela; (g) Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas; (h) Cuestionario de orientación y clima motivacional; (i) Escala de compromiso escolar; (j) Cuestionario de apoyo percibido a la autonomía del alumno.

Para el estudio de la variable, la autora concibe al involucramiento como multidimensional, identifica cuatro tipos, tres ya conocidos (cognitivo, afectivo y conductual), y un cuarto componente al que denomina como agéntico.

Hernández (2015) definió los componentes de la siguiente manera: (a) El involucramiento cognitivo es el grado de atención y concentración de los estudiantes hacia sus aprendizajes, donde el estudiante debe ser estratégico, que autorregula su proceso de aprendizaje, establece objetivos y metas en sus aprendizajes, y además planifica, organiza y monitorea sus estudios; (b) El componente conductual, hace referencia al conjunto de interacciones del estudiante con su entorno académico, las cuales son activas, dirigidas a metas flexibles, constructivas y persistentes; además también hace incluye el “entusiasmo, la entrega, la satisfacción del estudiante por participar activamente en las acciones y/o actividades de la escuela” (p. 17); (c) El involucramiento afectivo se define como la satisfacción del estudiante de interactuar en el salón de clases, mantener relaciones armoniosas con su profesor/a y sus iguales, disfruta aprendiendo y compartiendo aprendizaje y, hacer de la acción educativa una actividad placentera, en la que se siente muy a gusto; (d) Por último, el involucramiento agéntico que se refiere a la autodeterminación del estudiante de lograr el éxito escolar, a la capacidad de autorregular y dirigir su proceso de

aprendizaje; además incluye el aprendizaje autorregulado y autónomo, un identidad académica y sentido de propósito.

A partir de estas definiciones, el involucramiento cognitivo y agéntico hacen referencia a elementos intrínsecos del sujeto, que da la capacidad de movilizarse y donde se encuentra la disposición de dirigir su aprendizaje, sin embargo, se pueden distinguir en el que involucramiento agéntico está orientado al éxito escolar, en cambio el cognitivo se limita al proceso de aprendizaje.

Los resultados arrojaron que variables contextuales (clima y orientación de metas, apoyo escolar de padres, profesores y compañeros, apoyo a la autonomía del alumno) y personales (autoconcepto académico, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) son significativos para dicha relación, evidenciándose que pueden afectar al involucramiento del estudiante de manera positiva.

Hernández (2015) encontró que el sexo influyó de forma significativa en la involucramiento cognitivo ($\alpha < .05$; M de hombre=3.44; M de mujeres=3.57) y en el involucramiento conductual ($\alpha < .05$; M de hombres = 1.90; M de mujeres = 1.80).. En todos los casos las mujeres presentaron un mayor involucramiento en comparación a los hombres.

Para Hernández (2015), cuando el estudiante tiene un alto autoconcepto académico, tiene cubierta sus necesidades de autonomía y competencia, está orientado a la maestría, el cual hace referencia al clima orientado hacia el desarrollo integral del estudiante, preparandolo para la vida y perseguir metas de logro más allá de las calificaciones, percibe dicho clima de maestría en el aula y se siente apoyado en dicha autonomía por el profesor.

En dicho estudio, con una alfa del 1%, se hallaron correlaciones significativas entre el involucramiento cognitivo con los apoyos de los padres (0.31), compañeros (0.20) y autonomía del estudiante (0.41); igualmente con las orientaciones (desempeño=.080; maestría=0.27), maestría (0.29), así como satisfacción en la escuela (0.29) y, por último, con un alfa del 5%, fue significativo climas de desempeño (-.06).

Por otra parte, el involucramiento afectivo presentó relaciones estadísticamente significativas y positivas, con una alfa del 1%, con las variables personales, escolares y sociales, dejando de lado el clima de desempeño que representa una correlación negativa, por lo que a menor clima de desempeño, mayor involucramiento afectivo de los estudiantes.

En cuanto al involucramiento conductual, se obtuvo que se relacionaba estadísticamente al 1%, con todas las variables del estudio, pero estas correlaciones fueron negativas, por lo que a mayor conducta negativa o disruptiva, menor presencia de las variables personales, sociales y escolares. Además, encontraron que los valores más bajos se encuentran en las variables relación y apoyo de los compañeros, lo que supone que el mal comportamiento de los sujetos afecta sus relaciones y el apoyo que reciben de sus compañeros.

De forma más detallada se encontró que: (a) el involucramiento cognitivo tiene una correlación positiva con el apoyo de los padres (0.307), los profesores (0.330) y los compañeros (0.200); siendo el apoyo de los profesores el que incide más en el grado de atención y concentración de los estudiantes hacia sus aprendizajes; (b) en el involucramiento afectivo, existe una magnitud promedio y similar entre el apoyo de los profesores y compañeros (0.363 y 0.361), siendo más baja con los padres (0.329), esto indica que el apoyo de los profesores y compañeros es un mejor predictor para el involucramiento afectivo de los estudiantes, es decir, contribuyen a que se sientan a gusto en su institución; (c) existe una correlación negativa en el involucramiento conductual, por lo que, a mayor conducta disruptiva, menor presencia de apoyos de padres (-0.195), docentes (-0.115) y compañeros (-0.057), además, se encontró que el apoyo de los padres se relaciona con su alta incidencia en la asistencia, en la participación de las actividades en la escuela, la persistencia académica, cumplimiento de normas, entre otros..

A modo de síntesis, el involucramiento es una variable que parece influir directamente en el desempeño global del estudiante dentro del campus por ejemplo, en el rendimiento académico, en el sentido pertenencia, en su forma de vincularse con los otros, entre otros. Para efectos de esta investigación se ha

buscado explorar la influencia del apoyo social percibido y la imagen de la universidad, siendo factores que podrían afectar de forma positiva o negativa al estudiante, para luego dar paso a futuras líneas de investigación que evalúen dicho efecto sobre el rendimiento académico, el sentido pertenencia y otras variables que puedan verse afectadas por el involucramiento.

Apoyo social

Debido a la relación hallada entre el involucramiento y el apoyo social en la investigación de Hernández (2015), se presume que para que los estudiantes construyan la confianza y la voluntad de invertir en ellos mismos, la institución y quienes hacen vida en la misma, debe ofrecer formas especiales de apoyo social, transmitiendo que todos los alumnos son miembros de pleno derecho en la comunidad estudiantil, que posee el cuidado y respeto del personal y sus compañeros.

De tal manera, existen una serie de variables psicosociales que se relacionan con el involucramiento, tal es el caso del apoyo social que el estudiante recibe de su entorno. El apoyo social ocurre cuando la persona se encuentra en un ambiente que le brinda recursos, además de un soporte emocional tangible; en dicho ambiente las personas del entorno del sujeto, al compartir intereses comunes, proporcionan un contexto lleno de comprensión y respeto para el individuo, siendo lo más importante la percepción que la persona tenga de ellos (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008)

El apoyo social ha sido estudiado de diversas formas, tal es el caso de Cobb, que en 1976 lo estudió bajo la premisa de que el apoyo social era percibido, y el cual definió como la percepción que tiene una persona de ser atendido, amado y apreciado, además de estar inmerso en una red de personas en la cual puede contar en caso de una necesidad. Por su parte, Barrera (1986) agregó que el apoyo social percibido es una valoración cognitiva y subjetiva que permite que el individuo tenga la confianza de depender de otra persona y de buscar ayuda determinadas situaciones.

Barrón y Chacón (1992) señalaron que la distinción entre lo real o percibido se remite a la polémica respecto a si se debe tener en cuenta solo los aspectos objetivos del apoyo, o si hay que tomar en consideración la dimensión subjetiva del mismo. Se supone que esta percepción promueve la salud, sin embargo, ambos tipos de apoyo se relacionan con el bienestar.

Por este motivo, el apoyo social se constituyó como uno de los factores más importantes para predecir la salud física y el bienestar de las persona. Clark (2005) señaló que la presencia de apoyo social puede predecir cuál es la capacidad de la persona para afrontar el estrés. El saber que otros lo valoran es un factor psicológico importante para olvidar aspectos negativos de sus vidas y pensar positivamente en su entorno.

Rodríguez-Marín, Pastor, y López-Roig (1993) mostraron interés por conceptos tales como “redes sociales, “apoyo social”, entre otros, haciendo referencia a los recursos que se le proporcionan a los sujetos desde centros institucionales, como los que surgen en las relaciones sociales.

La definición del apoyo social percibido central en esta investigación es la postulada por Taylor (citado en Angelucci, 2011) donde se define como la percepción de los sujetos sobre la disponibilidad de fuentes de ayuda instrumental, emocional o informativa, en su entorno social y personal: familia, amigos, universidad, religión, sí mismo, entre otros.

Al hacer la revisión bibliográfica de esta variable, se encontraron múltiples factores que ayudan a la comprensión del apoyo social percibido, dando una explicación más detallada de las distintas fuentes de apoyo (Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983; Sarason, Sarason, Shearin, y Pierce, 1987; Gottlieb, Cohen y McKay, citado en Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993; Carreras, Carreras, Arjona, Coria, Jozami y Pacheco, 2011)

Rodriguez-Marin et al. (1993) señalaron que al definir y evaluar el apoyo social se debe tener en cuenta la noción de proximidad emocional o intimidad, de

dónde proviene el apoyo, la cantidad de apoyo que recibe, y cuál es la percepción del apoyo por parte del sujeto.

Según Fiske y Taylor, hay dos componentes del apoyo social, el cognitivo y el evaluativo, el primero se refiere a los sentimientos generales y a la percepción que experimenta el individuo; el segundo, considera la satisfacción con quienes proporcionan el apoyo, se considera si el apoyo social resulta pertinente en ese momento concreto (Taylor, 1984, citado en Benages, 1996).

Sarason, Levine, Basham y Sarason (1983) buscaron crear categorías que permitieran una comprensión más detallada de lo que se conoce como apoyo social. En su postulado realizan la distinción entre dos elementos del apoyo, en primer lugar, señalan que es la percepción de que se dispone de un número de personas a las que se puede recurrir en caso de necesidad (percepción de disponibilidad); y segundo, el grado de satisfacción con ese apoyo (percepción de satisfacción). De tal manera que algunos estudiantes requieren del apoyo de un amplio número de personas para mostrarse satisfechos, mientras que para otros es suficiente el apoyo de una sola persona.

Los estudiantes universitarios al sentir el afecto de las personas significativas para ellos, reportan un nivel elevado de autoestima y autoeficacia, teniendo una visión optimista de la vida y disponiendo de las habilidades necesarias para desarrollar relaciones favorecedoras de su adaptación al nuevo contexto educativo (Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983; Sarason, Sarason, Shearin, y Pierce, 1987),

En este sentido, Sarason et al. (1983) no establecen una distinción entre las fuentes que brindan apoyo a las personas, pero hacen énfasis en que sin importar el origen, el sujeto debe percibir que tiene acceso a personas que le brinden apoyo, ya sea de alguien significativo, como de un grupo, y que al mismo tiempo sea fuente de satisfacción.

Gottlieb, Cohen y McKay (citado en Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993) plantearon tres maneras de conceptualizar el apoyo social: (a) en términos

de integración y participación social, donde el apoyo social hace referencia a la existencia, cantidad y frecuencia de las relaciones sociales que tiene una persona, dando indicadores que funcionan para evaluar la integración y participación social de un sujeto; (b) como estructura de las relaciones sociales de una persona con sus características estructurales específicas, en este caso es el término “red social” el que describiría los vínculos establecidos entre los componentes de las relaciones sociales, donde el análisis de dicho vínculos y de sus efectos en las relaciones se encaminaría a la obtención de distintos patrones estructurales; y (c) en términos del contenido funcional de las relaciones sociales de la persona. Estas tres perspectivas recogen los tres aspectos de las relaciones sociales: cantidad, estructura y función, que están lógicamente y empíricamente interrelacionados.

Por otra parte, Carreras, Carreras, Arjona, Coria, Jozami y Pacheco (2011) sugirieron que el apoyo se dividía en otras dimensiones, las cuales serían: (a) el apoyo emocional, que es entendido como la posibilidad de compartir los sentimientos, pensamientos y las experiencias personales, siendo el recurso más poderoso para el autoestima; (b) el consejo, que hace referencia a las guías necesarias que moldean las estrategias de afrontamiento conductual emocional ante lo requerido en el ambiente; y (c) el apoyo instrumental, que es la prestación de ayuda directa.

El apoyo social se puede dar a través de las personas que rodean al sujeto, los recursos que ellos le brindan proporcionan un soporte emocional tangible y, de esta forma tienen la oportunidad para compartir intereses en común, generando condiciones donde el sujeto se sienta comprendido y respetado (Carreras et al., 2011).

Siguiendo la misma línea de dimensiones que subyacen al apoyo social percibido, House (citado en Rodríguez-Marín, et al., 1993) describió tres fuentes de apoyo: En primer lugar, el apoyo social percibido por parte de los amigos, compañeros y otros significativos, hace referencia a la relación que se establece entre las preocupaciones emocionales atendidas, el ofrecer apoyo instrumental, el proveer información útil para enfrentar las situaciones vitales y el transmitir

opiniones de valoración acerca del sujeto por parte de sus amistades, compañeros de estudios y otros relevantes.

En segundo lugar, el apoyo social percibido de la familia y sí mismo, el cual representa la relación establecida donde se atienden las preocupaciones emocionales, de proporcionar apoyo instrumental, se provee la información útil para enfrentar escenarios vitales y se transmiten opiniones de valoración acerca del sujeto por parte de los integrantes de su familia, tanto nuclear como extensa. Es la percepción de que el ambiente donde el sujeto se desenvuelve le permite expresar sus preocupaciones emocionales y le ofrece algunas alternativas de respuesta.

En tercer lugar, el apoyo social percibido de las estructuras sociales, como la relación establecida donde se atienden a las preocupaciones emocionales, se brinda apoyo instrumental, se proporciona información que ayude a enfrentar las situaciones vitales y se comparten opiniones de valoración acerca del individuo por parte de la estructura del cuerpo docente y activistas religiosos. En este último caso, todas las características anteriores enmarcadas se entienden que están enmarcadas en la transacción a partir de valores, rituales y costumbres religiosas, y grupos sociales a los que el sujeto se afilia voluntariamente.

Como un antecedente empírico en el estudio de esta variable, se encuentra la investigación de Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline y Russel (1994) realizada en la Universidad de Iowa. Examinaron el grado en que el apoyo social de los padres predecía las calificaciones en la universidad de los estudiantes. La muestra estaba compuesta por 418 estudiantes (234 mujeres, 165 hombres y 19 personas que no indicaron su sexo) y fue seleccionada a partir de los sujetos que inscribieron la materia de "introducción a la psicología". Las variables fueron medidas a través de la Escala de Provisiones Sociales, Formulario para Padre de Cutrona (1989), además de medidas de conflicto familiar y orientación al logro. Adicionalmente usaron el Programa de Evaluación de las puntuaciones American College Testing (1986) y el promedio de calificaciones obtenidas del registro universitario.

Cutrona, et al (1994) hallaron, con un alfa del 5%, que el apoyo social de los padres era un predictor significativo para el promedio de calificaciones en la universidad (0.14). Además, señalaron que solo una proporción de la varianza en el rendimiento académico era atribuible al apoyo de los padres percibido. La hipótesis que se planteó en relación al apoyo social de los padres era que se encontraba asociado con un bajo nivel de ansiedad interpersonal y que a su vez predecía la autoeficacia académica. Para someterla a prueba se realizó un análisis de ruta, los resultados obtenidos fueron los siguiente: hay una relación significativa entre el apoyo social de los padres y la ansiedad, con un alfa del 1% (-0.26), el apoyo no correlacionó significativamente con la autoeficacia académica sino a través de su vinculación con la ansiedad, lo que significa que el apoyo social proveniente de los padres correlaciona con la ansiedad del estudiante. Por otra parte, no existen diferencias en relación al sexo de los estudiantes.

Dada la importancia que establece Cutrona, et al. (1994) en relación al apoyo social proveniente de figuras significativas, en el año 2005, Dennis, Phinney y Chuateco, buscaban conocer, por un lado, si el apoyo entre pares predecía el logro en la universidad, por otro lado, si el ajuste de apoyo a la familia y la falta de apoyo de los compañeros sería un predictor más fuerte que el apoyo percibido de los compañeros en grupos minoritarios, manteniéndose en la línea de investigación donde las figuras significativas juegan un rol importante en la percepción del apoyo. Los autores seleccionaron a 100 estudiantes (84 latinos y 16 asiáticos) que asistían a una universidad de minorías étnicas, la mayor parte de la muestra era procedente de entornos de clase baja y media baja y, tenían la condición de inmigrantes. Se realizó un estudio longitudinal sobre la base de los datos recogidos en el otoño y la primavera del segundo año de los estudiantes en la universidad.

Antes de llevar a cabo el análisis de regresión, para probar las hipótesis, se calcularon las correlaciones entre las variables predictoras y los resultados de la universidad. Se encontró que la percepción de los recursos familiares estaba más

relacionada con el logro en la universidad que la percepción de la familia disponible ($r = -0.01$) y el apoyo entre pares ($r = 0.17$).

Además, confirmaron las siguientes hipótesis: primero, el apoyo entre pares sería más predictivo de los logros de la universidad ($r = -0.38$, $p < 0.01$), el compromiso ($r = -0.21$, $p < 0.05$), segundo, que la falta de apoyo de los compañeros está más relacionado con los resultados en la universidad ($r = -0.38$, $p < 0.01$). En el estudio, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos étnicos en ninguna de las variables de predicción. Dennis, et al (2005) señalaron que estos resultados demostraron que la conexión entre la motivación personal y la profesional también está presente para estudiantes de minorías étnicas.

Por otro lado, en relación a las dimensiones del apoyo social que fueron evaluados, incluyeron las percepciones de la familia y el apoyo mutuo, además de la percepción de falta de familia cuando es necesaria y el apoyo entre pares. Los autores confirmaron, mediante análisis de correlación, que la falta de apoyo, cuando es necesario, sería un predictor de los resultados en la universidad, en tanto que en los recursos familiares se demostraron correlaciones consistentemente más altas con los resultados en la universidad que aquellas variables como la percepción de apoyo familiar y los pares (Dennis, et al, 2005).

También hallaron que los estudiantes de los primeros años percibían a sus pares en mejores condiciones, que a sus familiares, para proporcionar el apoyo necesario. Además, la evidencia cualitativa demostró que los estudiantes universitarios reportan depender de otros estudiantes, con el fin de formar grupos de estudio y compartir tareas (Dennis, et al., 2005).

Dennis et al. (2005) sugieren que aquellos que están experimentando problemas académicos y de ajuste sienten la necesidad de tener a alguien que proporcione ayuda, orientación o apoyo emocional, mientras que los que se ajustan y van bien académicamente son menos propensos a sentir una falta de apoyo. Cuando no es necesario el apoyo de los demás puede darse por sentado y, por lo tanto ser menos relevante y menos predictivo de otros factores en la vida

de ellos. En consecuencia, el impacto de la falta de apoyo de los compañeros en los resultados académicos sugiere la utilidad de los programas que promueven grupos de estudio, tutoría entre iguales, o servicios que ayuden a los estudiantes a encontrar el apoyo que necesitan para hacer frente a las presiones de la universidad.

Finalmente, De La Iglesia, Stover y Fernández Liporace (2014), realizaron una investigación cuyo objetivo fue describir el apoyo social percibido y su relación con el rendimiento académico en una muestra conformada por 760 estudiantes de una universidad argentina. La percepción del apoyo se evaluó en cuatro componentes posibles: (a) el apoyo de padres; (b) maestros; (c) compañeros de clase; y (d) el novio, novia o mejor amigo. El rendimiento académico se midió a través de tres indicadores: (a) la tasa de clases aprobadas; (b) la tasa de clases no aprobadas; y (c) desde que empezó en la carrera, la tasa de clases que no asistió.

Se utilizó la Escala de Apoyo Social Estudiantil (Student Social Support Scale), elaborada por Fernández Liporace, Castro Solano, y Contini de González, 2006; Fernández Liporace y Ongarato, 2005; Nolten, 1994; (citados en De La Iglesia et al., 2014). El análisis estadístico utilizado para esta investigación fue un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de aplicar diferencias de medias en variables que posean más de tres dimensiones. Se encontró interacción entre el sexo y la fuente de apoyo social percibido ($F= 5,883$; $p= 0,016$). En el caso de los varones el modelo fue significativo, λ de Wilks= 0.655; $F(3, 190)= 33,429$; $p= 0,000$; $\eta^2 = 0.345$. Utilizando la corrección de Bonferroni se demostró, significativamente, que los varones perciben más apoyo de su mejor amigo o novia, en comparación con los padres y profesores, y más apoyo de sus compañeros de clase en comparación con los padres y maestros.

Las comparaciones mostraron que las mujeres percibían más apoyo que los hombres de todas las fuentes (todos $p = 0,000$), excepto por el apoyo social percibido de los maestros ($t = 0,314$; $p = 0.754$), donde no se encontraron diferencias.

Para probar la hipótesis de que el apoyo social se relaciona con un mayor rendimiento académico en los estudiantes, los investigadores realizaron una regresión lineal múltiple. En el caso de las mujeres, los modelos fueron significativos para la tasa de aprobar las clases ($R^2/\omega^2 = 0,064$; $p = 0,000$) y las clases donde los estudiantes no aprobaron ($R^2/\omega^2 = 0,031$; $p = 0,000$), pero no para la tasa de clases que no asistieron, ($p > 0,05$). La percepción de apoyo de los padres ($p = 0,010$), compañeros de clase ($p = 0,001$) y el mejor amigo o novio/novia ($p = 0,020$) fueron predictores significativos de la tasa de clases aprobadas. En el caso de clases donde el estudiante no asistió; el mejor amigo o novio/novia era la única fuente que predijo significativamente el logro académico ($p = 0,001$).

En resumen, los resultados mostraron que las mujeres perciben un apoyo significativamente mayor que los hombres, excepto apoyo de los maestros. Por otra parte, tanto hombres como mujeres perciben más apoyo de los amigos y parejas, pero no ocurre de la misma manera con los maestros, siendo la menor fuente de apoyo percibido por los estudiantes. En conclusión, la mayor percepción de apoyo social fue asociada con un mejor rendimiento académico, pero sólo en las mujeres.

La relevancia de este estudio para la presente investigación fue aportar datos sobre la distinción existente entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de apoyo de su entorno, tomando en cuenta que el constructo en dicha investigación guardaba relación con las definiciones manejadas en el presente trabajo, como apoyo social e involucramiento.

Un estudio realizado por Grant-Vallone, Reid, Umali y Pohlert (2004), tuvo como interés examinar la relación y efectos de la autoestima, el apoyo familiar, el apoyo entre compañeros y la participación de los mismos en servicios de apoyo estudiantil, el ajuste tanto social como académico y el compromiso.

Los investigadores distribuyeron dos encuestas por correo a estudiantes que fueran miembros actuales de programas de apoyo (EOP, A.S.P.I.R.E., y FMP). Para esta adscritos a estos programas, deben ser estudiantes

desfavorecidos financieramente o, estudiantes universitarios de primera generación (ninguno de los padres se graduó de la universidad). Se enviaron un total de 400 encuestas y se recibieron 118 respuestas. La primera encuesta incluyó a variables demográficas de los estudiantes universitarios (edad, sexo, clase social y etnia), tipos de ajuste (ajuste académico, social, personal-emocional y a la universidad) y, redes de apoyo. La segunda encuesta se centró en las experiencias de los estudiantes como miembros del servicio de apoyo a estudiantes universitarios.

Se pidió a los estudiantes que informaran sobre su nivel académico, social y ajuste personal a la vida universitaria; además, se les pidió que clasificaran su apego con su actual universidad. En general, los estudiantes estaban más satisfechos con su motivación y con el entorno académico en su universidad que con los aspectos sociales.

Los estudiantes reportaron un alto nivel de ajuste académico y motivación. Por ejemplo, el 90% de los encuestados estuvo muy de acuerdo o de acuerdo con la declaración: "Sé por qué estoy en la universidad y lo que quiero de él". La mayoría de los encuestados (66%) estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación "Estoy satisfecho con el nivel que estoy realizando académicamente". Más de la mitad (59%) o fuerte Han acordado o acordado que están al día con sus cursos. Finalmente, la mayoría Fuertemente de acuerdo o convenido (52%), que "estoy bastante satisfecho con mi Situación en la universidad".

Los estudiantes reportaron niveles relativamente altos de ajuste social, pero estaban menos satisfechos con el entorno social en el campus. Cuando se les preguntó "siento que encajo bien como parte del ambiente de la universidad," 64% o dijo sentirse totalmente de acuerdo.

La mayoría de los encuestados (62%) estuvo un poco de acuerdo de que estaban conociendo a personas y amigos en la universidad como ellos quisieran, mientras que el 60% estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con la

declaración: "He tenido contactos informales y personal con profesores universitarios". Sin embargo, sólo 19% indicaron que estaban satisfechos (es decir, firmemente de acuerdo) con las actividades extracurriculares en su universidad.

Otras preguntas evaluaron el nivel de compromiso de los encuestados sobre los objetivos educativos-institucionales y específicamente a su universidad. Las respuestas reflejaron un alto nivel de satisfacción por estar en la universidad en general y estar en esa universidad en particular. En general, los encuestados estaban satisfechos con su universidad, por ello 79% respondió estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con la declaración: "Ojalá estuviera en otra universidad o universidad". Hay un alto compromiso de los estudiantes con sus esfuerzos educativos, un 96% respondió estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con "Últimamente he pensado mucho en abandonar la universidad para siempre".

Muchos estudiantes reportaron que la asistencia que recibieron de programas específicos fueron útiles durante su carrera universitaria. Por ejemplo, 73% de los encuestados dijeron sentirse muy de acuerdo o de acuerdo cuando están cerca de graduarse debido a que su planificación educacional involucraba a su consejero. De igual manera, respondieron de manera similar, el 73% de los encuestados dijeron "encontrar apoyo de mi consejero para problemas personales (por ejemplo: familia, trabajo, y las presiones de la vida) es un factor importante en mi capacidad para permanecer en la universidad. Además, 91% de los estudiantes percibió que la relación con su consejero contribuyó a su éxito en la universidad.

Para probar las hipótesis, se realizaron análisis de correlación y regresión para probar la relación entre características de personalidad, apoyo de pares, apoyo familiar y ajuste social y académico.

Estudiantes con altos niveles de apoyo percibido por la familia y los pares, reportan altos niveles de ajuste social académico en el campus universitario. El apoyo social de compañeros y familia predijeron significativamente en la

percepción de los estudiantes sobre la vida en el campus está por encima de la autoestima y variables de control, como género y edad ($\Delta R^2=0.16$, $F=12.17$, $p < 0.01$). Sin embargo, la ecuación de la regresión final, sólo apoyo social fue un predictor significativo para el ajuste social ($\beta=0.46$, $p < 0.01$). El apoyo social fue significativo para predecir el ajuste académico en estudiantes por sobre el autoestima y otras variables de control ($\Delta R^2=0.10$, $F=7.72$, $p < 0.01$). En el modelo final para predecir el ajuste académico, el apoyo de pares y la edad fueron predictores significativos. El apoyo familiar no estuvo relacionado con ningún tipo de ajuste del estudiante a la universidad.

Otros análisis se vieron enfocados en examinar el efecto del ajuste académico y social de los estudiantes con el compromiso a la universidad. Específicamente, se predijo que los estudiantes que estuvieran más integrados en la vida universitaria reportan mayores niveles de compromiso con la universidad, esta hipótesis es parcialmente apoyada. Mientras hubo un cambio incremental significativo en R^2 cuando se examinaron los efectos de la integración académica y social en el compromiso de los estudiantes en la universidad ($\Delta R^2=0.11$, $F=8.81$, $p < 0.01$), solo la integración académica fue un predictor significativo ($\beta=0.39$, $p < 0.01$). Sin embargo, cuando los estudiantes se comprometen con su propia universidad, ambos tipos de ajuste predicen el compromiso sobre las variables control ($\Delta R^2=0.12$, $F=8.02$, $p < 0.01$).

En general, parece que los estudiantes que sentían una mayor participación en la vida académica ($\Delta R^2=0.23$, $p < 0.01$) y social ($\Delta R^2=0.21$, $p < 0.01$) en el campus, eran más propensos a informar que estaba comprometidos con el objetivo de recibir un título universitario y su propia universidad.

Los autores afirman que hay un efecto parcial de que el apoyo que ofrecen los programas a los estudiantes durante su experiencia universitaria. De igual manera, el estar en los programa predice significativamente la integración social ($\beta=0.27$, $p < 0.01$), pero no promueve el ajuste académico. Sin embargo, estar en

los programas es un predictor significativo del ajuste social, pero no del compromiso hay la universidad.

El estudio realizado por Dwyer y Cummins (2001), tuvo como meta examinar la relación de la autoeficacia, el apoyo social y, las estrategias de afrontamiento con los niveles de estrés de estudiantes universitarios. La muestra estuvo constituida por 75 estudiantes de Educación (54 mujeres y 21 hombres), los cuales completaron el quinto año de carrera de una universidad canadiense. Se les hizo entrega de cuatro instrumentos, los cuales fueron el Inventario de Experiencias Recientes de Estudiantes Universitarios (ICSRLE) de Kohn, Lafreniere y Gurevich de 1990; la Escala de Autoeficacia de Generalizada (GSE) de Tipton y Wothington; la Escala de Apoyo Social Percibido de los Amigos (PSS-Fr) y la Familia (PSS-Fa) y, el Cuestionario de Maneras de Afrontamiento (WCQ) de Flokman y Lazarus, 1988.

Una de las hipótesis del estudio era si habían correlaciones negativas para estrés con la autoeficacia percibida y el nivel de apoyo social de amigos y familiares. Los coeficientes de correlación no fueron significativos para la frecuencia y el grado de estrés con autoeficacia ($r = -0,04$, $p > 0.05$) o el apoyo social percibido de la familia ($r = 0.19$, $p > 0.05$) y amigos ($r = -0.16$, $p > 0.05$). Por lo que no existieron asociaciones significativas para el estrés y la autoeficacia con el apoyo social de familiares y amigos.

También se encontró una relación significativa entre el afrontamiento emocional y el apoyo percibido de amigos ($r = 0.28$, $p < 0.01$), lo que indica que los estudiantes que reportan mayor apoyo de amigos hacen uso de estrategias de afrontamiento emocional, cómo obtener ayuda profesional y hablar con personas sobre lo que le ocurre. De igual manera, se analizó si habían diferencias entre hombres y mujeres; en relación al apoyo social de amigos, se reveló una diferencia y, para saber si fue significativo, se utilizó t de student de muestras independiente dando como resultados: $t(73) = -3.79$, $p < 0.01$, lo que indica que las mujeres reportan mayor apoyo social de los amigos que los hombres.

Imagen universitaria

Otra de las variables que tiene una importante relación con el involucramiento es la imagen que los propios estudiantes tienen de la institución a la que pertenece. Dicho fenómeno está relacionado con la imagen que la misma institución proyecta hacia el exterior. Esta última, es la que permite que las instituciones se puedan diferenciar unas de otras, tanto en características tangibles que se asocian a los productos, como al hacerse referencia a un servicio el cual no es tangible, derivando de la imagen los beneficios que brinda el producto (García y Valeri, 2016).

Para estudiar sobre la variable imagen ya sea percibida o proyectada, hay que conocer en primer lugar lo que se entiende por imagen en la psicología. Manes (2005) la describe como “el conjunto de creencias, ideas e impresiones que las personas reciben de un objeto, individuo o institución” (p. 43).

Capriotti realizó una investigación en el año 2006 donde definió a la imagen como una figura retórica que se utiliza para visualizar y denominar a un conjunto de actitudes que posee una persona y, a partir de ella, se evalúan las cosas, personas y organizaciones, en consecuencia, le denomina imagen actitud. Por ello en esta investigación se le concibe como las actitudes que posee el sujeto hacia la organización. Se conoce como actitud a un elemento que media e interviene entre los aspectos del ambiente externo, llamados estímulos, y las reacciones evaluativas del sujeto, es decir, sus respuestas evaluativas manifiestas (Morales, 1999).

Existen tres elementos que definen los componentes de la imagen-actitud:

- a) componente cognitivos, hace referencia a cómo se percibe a la persona, cosa o institución, incluye pensamiento, creencias e ideas que tenemos hacia ellas;
- b) componente emocional, donde se observan los sentimientos que se originan al percibir al objeto, persona o institución;
- c) componente conductual, relacionado con la predisposición a actuar de una forma determinada ante una cosa, persona o institución (Capriotti, 2006).

El estudio sobre la variable imagen donde más ha sido investigado es en el área de la psicología del consumo, por ejemplo, Álcantar y Arcos (2009) estudiaron la imagen como un factor estratégico cada vez más importante en la investigación de mercados, en el sentido de que las empresas e instituciones descubrieron que resultaba insuficiente el mero hecho de hacer publicidad de sus productos, por lo que se hace cada vez más necesario comunicar una imagen comprensible y creíble.

Además de comprender el concepto de imagen, dentro de la investigación de mercados, figura el concepto de imagen de marca. Para Keller (1993) son las percepciones de una marca y el conjunto de asociaciones vinculadas a ella que para el consumidor tiene un significado que mantiene en la memoria.

El autor describe cuatro elementos fundamentales para entender la imagen de la marca. El primero es el tipo de asociaciones las cuales pueden variar según su favorabilidad, fuerza y singularidad y que se subdivide en atributos, beneficios y actitudes; los atributos se refieren a las características descriptivas a un producto o servicio, es decir, lo que un consumidor piensa que es o tiene el productor, implicando su compra o consumo; los beneficios se refieren a el valor persona que los consumidores atribuyen a los atributos del producto o del servicio, es decir, lo que el producto pueden hacer por ellos y; por último, las actitudes que se define como las evaluaciones globales que hacen los consumidores de la marca.

El segundo elemento es la favorabilidad, donde las asociaciones crean marcas favorables, es decir, los consumidores creen que la marca tiene atributos y beneficios capaces de satisfacer sus necesidades, formando una actitud positiva hacia la marca.

El tercer elemento es la fuerza la cual depende de cómo entra la información en la memoria del consumidor (codificación) y cómo se mantiene como parte de la imagen de la marca (almacenamiento). El último elemento es la unicidad, donde las asociaciones de la marca puede o no ser compartida con otras marcas competidoras, donde la esencia del posicionamiento es que la marca

tenga una ventaja sostenible, que brinda a los consumidores una razón convincente para escoger esa marca (Kelller, 1993).

Beeli, Díaz y Pérez (2002) enfatizaron la importancia de estudiar la imagen de la marca en el contexto universitario. Las razones por la cual ha aumentado la atención en otros países en este campo son, en primer lugar, por los avances en la tecnología de información dando espacios a nuevos métodos de enseñanza en la educación a distancia. En segundo lugar, hay mayores facilidades económicas administrativas para transferir personal docente e investigadores, así como adquirir estudiantes de diferentes nacionalidades, aumentando la oferta de profesores y estudiantes con una mayor movilidad geográfica.

La universidad como institución debe considerar múltiples aspectos con respecto a la imagen de la marca institucional, Luque y del Barrio (citado en Hernández y Zamora, 2010) aportan lo siguiente:

La imagen corporativa, en general, y la de una universidad, en particular, es un concepto multidimensional basado sobre una variedad de factores tales como el tamaño de la organización, su capacidad de gestión, el grado de implicación de los distintos públicos, las normas y relaciones con los empleados, la implicación de la institución con la sociedad en la que se inserta y su responsabilidad social, la calidad percibida de sus productos y servicios, o la comunicación institucional que genera, entre otras muchas (p. 5).

Carmelo y Calvo (Hernández y Zamora, 2010) explican que hay que hablar de un estilo de marketing, el cual debe ser más sofisticado, basándose en factores intrínsecos, como programas académicos, instalaciones; tanto factores extrínsecos, como lo son la imagen, marca, la reputación, entre otros. De esta manera, hay un cambio en la manera de gestionar las universidades, pues lo alumnos o usuarios elegirán universidades que estén mejor posicionadas y consideradas como mejores.

Por consiguiente, Hernández y Zamora (2010) señalaron que la buena gestión de la imagen de la marca, permite desarrollar y mantener una posición de privilegio si se compara con otros competidores. De esta manera, una imagen positiva frente a otras instituciones, facilita y potencia un sentido de pertenencia, lo

cual conlleva un aumento de la satisfacción y a un mejor clima laboral, entre otros. Sin embargo, para Manes (2005) desarrollar una imagen institucional positiva no es una tarea fácil que se dificulta mantenerla en el tiempo; por ello, la imagen es el resultado de un proceso dinámico y cambiante.

Por ello, las instituciones de estudio superior emprenden acciones destinadas a conceder una imagen positiva, ya que requieren un contexto favorable para su desarrollo (Alcántar y Arcos, 2009).

Parameswaran y Glowacka (1995) consideran que la imagen general de las universidades ayuda a contribuir a la percepción que se tenga de sus atributos, para poder desarrollar estrategias orientadas a su posicionamiento y reposicionamiento. Debido a esto, las instituciones de educación superior necesitan ampliar y/o mantener una imagen particular con el objetivo de crear una ventaja competitiva en un mercado crecientemente competitivo.

Tras conceptualizar la imagen de la marca, resulta importante delimitar el estudio en contextos universitarios. Cervera, Schlesinger, Iniesta y Sánchez en el 2012, consideraron que la imagen universitaria es un tema emergente, pues ha habido interés solamente en el estudio directo del receptor (estudiante) y no solo enfocada al emisor (la institución). Por consiguiente, en su investigación consideraron que la imagen institucional debe ser estudiada y analizada desde el punto de vista del público o los grupos de la institución, más que desde la visión de la organización, por el hecho de que la imagen debe ser estudiada como una representación mental de un estereotipo que las personas se forman como resultado de la interpretación de la información del mundo que pueda influir en los comportamientos y modificarlos. Por esta razón consideran profundizar en las dimensiones de la imagen.

Los autores indican la coexistencia de dos dimensiones para entender a la imagen universitaria, el primero es la dimensión cognitiva la cual se fundamenta en el conocimiento de la organización y, la segunda dimensión es la afectiva la cual se relaciona con las motivaciones, sentimientos y beneficios buscados. Estas dos dimensiones permiten entender la representación que tiene la imagen en los grupos de interés.

Guédez y Osta (2012) también tuvieron interés en esta área, ellos plantean que la imagen universitaria debe estar centrada desde el actor principal que es el estudiante como una valoración emocional emocional y racional de los atributos tangibles e intangibles de la institución, de acuerdo a sus ideales, experiencias, valores e intereses.

Es por esta razón que definen a la imagen como plantean Dobni y Zinkhan (1990) donde es descrita como un fenómeno perceptivo que se está conformado por la interpretación racional y emocional, que tiene componentes cognitivos, como las creencias y, componentes afectivos como las emociones, es decir, es un fenómeno subjetivo y de percepción que se forma a través de la interpretación de los consumidores, ya sea razonada o emocional. Además, incluyen que la imagen se puede ver afectada y formada por actividades como la comercialización, el contexto y por las características del perceptor.

Estos autores también plantean la multidimensionalidad de la imagen universitaria, sin embargo, plantean más dimensiones como lo son: a) la calidad académica, la cual se refiere a la percepción del compromiso de la institución hacia la excelencia académica y de investigación; b) aspectos sociales la cual es la percepción del ambiente social, científico y cultural de la universidad y el grado de compromiso percibido hacia la responsabilidad social; c) elementos tangibles que se refiere a la percepción acerca de aspectos relacionados con la infraestructura, paisajismo y tamaño del campus, recursos técnicos, cantidad de estudiantes por aula y en el campus; d) calidad de servicio que es la percepción de la calidad de los servicios disponibles para los públicos de la universidad, e) accesibilidad, que tiene que ver con percepción acerca de las posibilidades de ingreso como estudiante y ubicación física de la universidad; y por último f) la dimensión aspectos laborales, la cual se refiere a la percepción de cómo la gerencia universitaria gestiona sus recursos humanos.

Beerli, Díaz y Pérez (2012) tienen una línea muy similar a la planteada por Dobni y Zinkhan, pues consideran distinguir los aspectos cognitivos de los afectivos, señalando que aunque es relevante establecer estas diferencias, se deben abordar como si están relacionados entre sí, considerando al componente

cognitivo como un antecedente de lo afectivo y que las respuestas evaluativas de los consumidores depende de su conocimiento de los objetos.

Por concebir a la imagen como un elemento multidimensional, esta investigación asume los postulados propuestos por Beerli y Díaz (citado en Cervera et al., 2006), quienes señalan los siguientes elementos: a) Orientación y capacitación de la universidad: referida a la disposición que posee la universidad hacia sus grupos de interés, como son los alumnos, la sociedad, entre otros; y así como el interés que posee hacia la calidad de la formación; b) Reputación: centrada en el prestigio y la fama percibida por el grupo de interés; c) Masificación: es relativa a la relación entre los docentes y los alumnos, y el costo de las personas interesadas en ingresar en ellas; d) Accesibilidad: referida a la imagen que tiene los candidatos sobre la facilidad de ingresar a ella; e) La edad: entendida como la imagen de juventud que perciban de la institución; f) Afectiva: centrado en el elemento emocional, vinculado con la imagen de la universidad.

En este sentido, se cree que aquellas universidades que son capaces de establecer una imagen fuerte en las dimensiones anteriormente expuestas, se encontrarán con una mejor posición para enfrentar, con éxito, la realidad que se formará en el futuro.

En el año 2002, Beerli, Díaz y Pérez llevaron a cabo una investigación en la Universidad de las Palmas, España. Utilizaron un cuestionario auto-administrado en 6675 estudiantes, inscritos en distintos cursos, excluyendo a los que se matriculaban por primera vez, al considerar que, su falta de experiencia no les permite evaluar su satisfacción con la universidad.

Se aplicaron cuatro escalas: las dos primeras de diferencial semántico, para medir los componentes cognitivos y afectivos, la tercera evaluaba la imagen global con diferencial semántico y, la última, era una escala tipo likert para medir la satisfacción del estudiante.

En los resultados, Beerli et.al (2002) hallaron cinco factores en que explicaban el 52,2% de la varianza en el componente cognitivo de la imagen universitaria: 1) El primero denominado *orientación universitaria y preparación*, referido a los atributos relacionados con la disposición de la universidad con el

estudiante, la sociedad y las empresas, así como la preparación que ofrece al estudiantado; 2) El segundo, se denominó *reputación* centrado en el prestigio de la institución y en menor grado por las instalaciones y oferta de cursos; 3) El tercero, *desplazamiento*, definido como los atributos vinculados al número de estudiantes, el costo de sus estudios, el carácter teórico o práctico y la exigencia; 4) El cuarto es la *facilidad de acceso a la universidad*, referido a que en la medida que sea menos elitista y más fácil para entrar a estudiar, se considera más accesible; 5) Por último, *edad de la institución*.

En el componente afectivo los autores sólo hallaron un factor cuya varianza explicada fue de 63,5% y es referida a los sentimientos provocados por la universidad entre los estudiantes. Se demostró que el componente cognitivo influye significativamente en el componente afectivo de la imagen, siendo los factores de orientación y la reputación los que ejercen mayor influencia positiva. Mientras que el desplazamiento y el fácil acceso a la universidad influyen negativamente. Por tanto, al estar más poblada la universidad, es más difícil que los estudiantes entren, y por tanto, es negativo para la imagen afectiva de la institución (Beerli, et. al, 2002).

Además, se halló que la madurez o juventud de la institución se relaciona significativamente de forma positiva con la imagen afectiva, de tal forma que, a medida que la universidad se percibe como joven, mayor será la sensación positiva hacia ella. Así mismo, Beerli et al (2002) señalan que los aspectos que se refieren a la orientación y la formación de la universidad, así como su reputación, son los que influyen en la imagen global, vinculándose con la imagen afectiva, es decir, el componente afectivo tiene una influencia positiva y significativa en la imagen general de la institución.

Se encontró una relación estadísticamente significativa entre el componente cognitivo de la imagen y la satisfacción, siendo la orientación, la reputación y el desplazamiento de la institución los que poseen relaciones estadísticamente significativas con la satisfacción. Finalmente, las relaciones entre la imagen afectiva, la imagen global y la satisfacción son estadísticamente significativas, es decir, el componente afectivo de la imagen universitaria influye de forma positiva

en la satisfacción de los estudiantes, al igual que la imagen global de la universidad (Beerli, et al., 2002).

Traverso y Román (2007) realizaron un estudio para analizar la imagen interna de la institución universitaria. Indican que para que la Universidad se desarrolle de manera óptima, debe gestionar adecuadamente los recursos y las capacidades que tiene, siendo de importancia, la imagen, un recurso clave para este propósito.

Utilizaron tres técnicas diferentes para asegurar la calidad de los resultados. La creación de los atributos fue realizada en dos fases; en la primera fase se realizó una dinámica de grupos y entrevistas personales y, en la segunda fase, se revisó la literatura, cuyo objetivo se dividió en dos partes: por un lado está verificar y justificar los datos obtenidos en el primero y, por otro lado, determinar la posible existencia de atributos relevantes que no fueron detectados (Traverso y Román, 2007).

Los atributos obtenidos en las dinámicas de grupos, fue para una muestra de 480 estudiantes (100 del primer curso, 90 del segundo curso, 130 del tercer curso, 70 del cuarto curso y, 90 del quinto curso). Estas entrevistas abarcaron todo el campus universitario, usando la opinión de estudiantes de los veintiséis centros de formación de la Universidad de Sevilla. Se realizaron dos entrevistas personales, una al principio del año académico y otra en la culminación.

Una vez realizadas las dinámicas de grupo y las entrevistas, se obtuvo una selección de 50 atributos sobre la configuración de la imagen de la universidad y, para la segunda fase se redujeron a un conjunto más manejable, agrupando a aquellos que expresaban el mismo concepto o idea. La revisión bibliográfica se orientó en tres dimensiones: obras relacionadas con la evolución y nuevas tendencias de la enseñanza universitaria, trabajos relacionados con la Universidad de Sevilla, y trabajos relacionados con el estudio de la imagen de instituciones. Por otra parte, no se halló ningún atributo significativo que no hubiera sido detectado previamente en el análisis.

Se identificaron los siguientes niveles para la obtención de la imagen del colectivo de los alumnos. Un nivel, llamado *modelo mínimo* referido a los factores

que definen la imagen elaborada por los alumnos, el cual agrupa atributos como “equipos y medios” y “calidad del profesorado”. En el segundo nivel está el *modelo estable*, referido a los atributos asignados a “las instalaciones”, donde los alumnos construyen su imagen con los elementos más próximos. El tercer nivel, denominado *modelo adicional*, incluye a los siguientes atributos: “calidad de los planes de estudio” y “orientación de la enseñanza”; estos atributos configuran el producto-servicio que consumen los estudiantes. Por último, el modelo *modelo máximo*, integrado por “sistemas de evaluación” e “imagen externa”; donde los alumnos expresan el círculo básico de su relación con la universidad.

Todo el conjunto de niveles y modelos se presentan de manera fiable y válida. A partir del análisis “CHAID” (Chi-Squared Automatic Interaction Detection), el cual es un análisis de segmentación jerárquica, se encontró que los nodos finales aparecían clasificados prácticamente la totalidad de la población (94,2%), siendo muy reducido el porcentaje de elementos no clasificados, constituyéndose de esta manera como un modelo con capacidad discriminativa significativa.

Traverso y Román (2007) encontraron que la imagen variaba en función del curso académico de los estudiantes. Los alumnos de primer año, basaban su imagen interna en la “imagen exterior” que ellos traían, centrada tanto en reputación que puede tener la institución, así como los aspectos relativos a la calidad y contenido de las asignaturas y diseño curricular. Los de segundo año, toman en consideración los sistemas de información y las instalaciones, dando así relevancia a aspectos internos de la institución. A los estudiantes de tercer año, les interesa principalmente la calidad del profesorado, de equipos físicos y los recursos, es decir, les interesa los medios humanos y materiales que ofrece la institución para el desarrollo de su formación.

Por último, los alumnos de cuarto y quinto focalizan sus atención en los medios e instalaciones disponibles y en el trato personal que reciben de sus profesores. En quinto años, se centra la atención nuevamente en la calidad del profesorado, además de centrarse en la realización de prácticas y en la orientación de las asignaturas.

En otro estudio realizado por Sevilla, Galaz y Arcos (2008), cuyo objetivo fue conocer las posibles relaciones para los académicos de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) entre dos niveles: a) el primer nivel es sobre la participación en los procesos de formulación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa de Fortalecimiento de la Dependencia de Educación Superior (PRODES) y; b) el segundo nivel es la información como la percepción del ambiente laboral, de la administración, de la toma de decisiones e influencia, de imagen y de pertenencia en instituciones y de satisfacción en el trabajo. La muestra estuvo conformada por 859 académicos independiente de su tipo de contrato (tiempo completo, medio tiempo o de asignatura), usando la Encuesta Anual de Ambiente Organizacional (EAAO) 2006, creada por la Universidad Autónoma de Baja California.

Los resultados de la investigación de Sevilla, et al. (2008), sugieren que la imagen y la pertenencia institucional, así como la satisfacción al trabajo, no dependen exclusivamente de los niveles de participación que mantengan los académicos en la institución, pero pueden contribuir factores capaces de impactar a los mismos de forma independiente de su nivel de participación en actividades.

Los ítems relacionados con imagen y pertenencia se presentan a continuación: “me siento parte del crecimiento y desarrollo de la UABC”, “La UABC tiene una buena reputación académica”, “La UABC es reconocida como líder de opinión y, estoy satisfecho con mi trabajo como académico”.

Es porcentaje de académico que reportó participar en estos ejercicios de planeación del PIFI y PRODES, aseguraron sentirse parte del crecimiento y desarrollo de la UABC, el cual es mayor al porcentaje correspondiente de los que no participan en dichas actividades, respectivamente, 92.1% y 84.1%; no significativa (Sevilla, et al. 2008).

Los resultados obtenidos indican que, en menor medida, hay una relación con la percepción de que la UABC es reconocida como líder de opinión; 85.5% de los académicos que participan en la elaboración de los programas PIFI y PRODES; en comparación del 75.4% de académicos que no tienen ningún tipo de participación (Sevilla, et al, 2008).

En último lugar, los académicos participantes en los procesos de planeación de los procesos PIFI y PRODES, expresaron un mayor nivel de satisfacción con su trabajo como académicos que los que no tienen ningún tipo de participación, 97.4% y 92.8% respectivamente y, no significativa; lo que indica que la diferencia no es grande y ambos grupos reportan niveles de satisfacción en el trabajo en gran medida (Sevilla, et al., 2008).

En el año 2012, Cervera y Schlesinger realizaron una investigación en el campo de la imagen universitaria, utilizando una muestra de 500 egresados de la Universidad de Valencia, España, donde el 68.4% de la muestra estuvo constituida por mujeres, 31.6% por hombres, en edades comprendidas entre

Aplicaron la escala de imagen universitaria propuesta por Beerli y Díaz (2003) y adaptada por los autores. El objetivo era comprobar, mediante un análisis confirmatorio, la calidad de las medidas de la variable, estimando en primer lugar el llamado modelo de medida de la variable de la imagen de la universidad y, en segundo lugar, el modelo de ecuaciones estructurales. Para ello, se definió una batería de 24 ítems sobre imagen, distribuidos en seis dimensiones: una cognitiva y una afectiva.

Los resultados evidencian que los componentes cognitivos y afectivos van adquiriendo mayor protagonismo en el estudio de la imagen, además de que la dimensión de orientación y capacitación parece ser la más importante en la formación de percepciones sobre la imagen de la universidad de los egresados. Igualmente, aquellos aspectos que pueda controlar la institución (emisor) tienen un gran impacto en la imagen percibida de los que reciben esa imagen (receptores).

Por tanto, para Cervera y Schlesinger (2012), la imagen ejerce una influencia directa y positiva en la identificación y la lealtad del egresado con su institución, siendo mayor la influencia de la lealtad que en la identificación. Por esta razón, los autores concluyen que la imagen de marca de la universidad es relevante para estudiantes egresados, aumentando su identificación con la institución, así como la intención de elegirla nuevamente para estudios de postgrado, seguir en contacto con ella, recomendarla o hablar bien de ella con su entorno.

En un estudio realizado por García y Valeri (2016), tuvo como objetivo, mediante un análisis de ruta, conocer la influencia de los valores compartidos, la imagen universitaria, el valor percibido, la satisfacción y la confianza en la creación de lealtad y, cómo es la relación entre estas variables en los egresados universitarios.

La muestra estuvo constituida por 350 sujetos egresados de distintas carreras de la UCAB. El instrumento utilizado fue la *Escala de Imagen Universitaria* de Beerli y Díaz (2003), presentando alta confiabilidad ($\alpha=0.871$). Mediante un análisis factorial obtuvieron los siguientes factores que explicaban el 56.135% de la varianza total explicada: *Innovación* referida a lo moderna y actualizada que es percibida la universidad y a la calidad de la formación que brinda; *Reputación*, indica el prestigio y la fama percibida por sus grupos de interés; el tercer y último factor es el *Afectivo* referido a los aspectos más de carácter emocional relacionados con la imagen de la universidad.

Tal como explicaban Beerli y Díaz en el 2003 y Cervera et. al (2012), *innovación* se refiere a la percepción de las personas que forman parte de la institución (estudiantes, egresados, empresas, profesores, etc) sobre qué tan renovadora y vanguardista son sus instalaciones, servicios y la formación educativa que ofrece. Por su parte, la *reputación* implica aspectos que se relacionan con la orientación que otorga, además de aspectos sobre el estado del espacio físico y servicios de la universidad y, aspectos relacionados más a lo racional donde predomina un visión externa sobre el prestigio de la universidad. En último lugar, la dimensión *afectiva* se relaciona con el vínculo establecido entre la universidad y sus grupos de interés, como el estudiante, trabajador, profesor, egresado, sociedad, entre otros.

Con respecto a la imagen universitaria, la dimensión *innovación* se concluye que la mayoría los egresados de la UCAB tienen una imagen de la universidad como una institución de vanguardia en los servicios que ofrece a sus clientes y e lo modernas que son sus instalaciones. En la dimensión *reputación*, los egresados tienden a presentar altos puntaje, por lo que poseen una imagen de la universidad como de buena reputación y alto prestigio. Por último, en la

dimensión *afectiva*, los egresados presentan una percepción favorable de la universidad en cuanto a que es agradable, cómoda y cercana a sus comunidades aledañas dado el número de becados que posee.

En el modelo de ruta, se encontró que los valores compartidos predicen de forma significativa la innovación, donde a mayores valores compartidos, mayor es la puntuación obtenida en la dimensión innovación de la escala de imagen universitaria ($\beta=0.445$ sig.=0.000), lo que supone que el hecho de compartir los valores de la institución con lo que se cuenta como persona, conlleva apreciar a la misma como suministradora de una formación práctica y vanguardista en los servicios.

Al evaluar el peso de los valores compartidos, los mismos predicen de forma significativa la reputación, por lo que a mayores valores compartidos mayor es la imagen de reputación ($\beta=0.500$ sig.=0.000), lo cual refleja que los valores de la universidad son consistentes con los propios, lo que expresa el tipo de persona que son los egresados, lo que conduce a considerar a la universidad como prestigiosa y proveedora de una buena formación a través de un profesorado capacitado.

Por último, los valores compartidos predicen de manera significativa a la dimensión *afectiva* de la imagen universitaria, lo que a mayor puntajes con los valores compartidos con la universidad, mayor será el puntaje de la dimensión imagen dentro de la escala ($\beta=0.635$ sig.=0.000), lo que significa que los valores que manifiesta la institución son cónsonos con los valores personales y las creencias propias, lo que conlleva a una prevalencia de los aspectos emocionales de la imagen percibida de la universidad, entre ellos la accesibilidad y la cercanía hacia la sociedad.

Método

Problema de investigación

¿Cómo influyen la imagen universitaria y el apoyo social percibido sobre el involucramiento estudiantil de los alumnos de la Universidad Católica Andrés Bello?

Hipótesis General

La imagen universitaria y el apoyo social de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello influyen positivamente sobre el grado de involucramiento estudiantil a nivel cognitivo, afectivo y conductual.

Hipótesis específicas

A mayores niveles en el apoyo social percibido en las dimensiones de amigos y compañeros, de la familia y de las estructuras sociales, mayor es el nivel de involucramiento en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual.

A mayor puntaje en las dimensiones cognitiva y afectiva de la Imagen Universitaria mayor será el puntaje en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual del Involucramiento Estudiantil.

Variables

Variable predicha

Involucramiento estudiantil

Definición constitutiva

Es el grado en que los estudiantes, a nivel cognitivo, afectivo y conductual están implicados y comprometidos activamente con el sistema académico y social de su contexto educativo (Rigo y Donolo, 2014). El nivel cognitivo es el grado en el cual los sujetos atienden y dedican recursos mentales hacia el aprendizaje, hacia la comprensión, el dominio disciplinar y la adquisición de habilidades que el contexto universitario intenta promover. El nivel afectivo implica las reacciones

positivas o negativas de los estudiantes hacia los profesores, los compañeros y las tareas. Por último, el nivel conductual refiere las conductas positivas como seguir reglas, la implicación en el aprendizaje y la participación en actividades extracurriculares (Rigo y Donolo, 2014).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil, creada por Lam y Jimerson (2008), adaptada por Veiga (2013), traducida y modificada en esta investigación, en donde: i) a mayor puntaje en el componente afectivo, mayor involucramiento; ii) a mayor puntaje en el componente conductual, mayor involucramiento; iii) a mayor puntaje en el componente cognitivo, mayor involucramiento. Finalmente, se estima un puntaje total de la escala sumando las tres dimensiones, por lo que a mayor puntaje total, mayor involucramiento. (Ver Anexo A).

Variables predictoras

Apoyo Social Percibido

Definición constitutiva

Percepción de los sujetos sobre disponibilidad de fuentes de ayuda instrumental, emocional o informativa en su entorno social y personal: familia, amigos, trabajo, religión, sí mismo, entre otros (Taylor, citado en Angelucci, 2011).

Definición operacional

Puntaje obtenido en el cuestionario de Apoyo Social Percibido de Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), traducido y adaptado al castellano por Bagés, Feldman, Chacón, Pérez y Guarino (1990), donde a mayor puntaje en las tres subescalas, mayor es el apoyo social percibido respectivamente en la estructuras sociales, en la familia y sí mismo, y de amigos y compañeros. (Ver Anexo B)

Imagen Universitaria

Definición constitutiva

Es un fenómeno perceptivo que se forma por la interpretación racional y emocional, que tiene componentes cognitivos, como las creencias y, componentes afectivos como las emociones (Dobni y Zinkhan, 1990).

Definición operacional

Puntaje obtenido en la Escala de Imagen Universitaria propuesta por Beerli y Díaz (2002) adaptada por Cervera et al. (2012), donde a mayor puntaje obtenido en la dimensión cognitiva, imagen universitaria más positiva; a mayor puntaje en la dimensión afectiva, imagen universitaria más positiva y; a mayor puntaje en las dos dimensiones, imagen universitaria más positiva (Anexo C).

Variables a controlar

Instrucciones

Es controlada mediante la constancia, es decir, a los sujetos se les presentan las mismas instrucciones para dar respuesta a los instrumentos aplicados.

Institución

Esta variable será eliminada, seleccionando a estudiantes universitarios que pertenezcan a la UCAB núcleo Montalbán.

Sexo

Se mide mediante la verificación de la relación de la misma con la variable predicha, a través de la correlación. Si correlaciona entre sí, será incluida en el diseño.

Carrera universitaria

Se mide mediante la verificación de la relación de la misma con la variable predicha, a través de la correlación. Si correlaciona entre sí, será incluida en el diseño.

Curso académico

Se mide mediante la verificación de la relación de la misma con la variable predicha, a través de la correlación. Si correlaciona entre sí, será incluida en el diseño.

Tipo de investigación

El presente estudio, según su grado de control de variables, es una investigación no experimental o “ex post facto”, donde se hace referencia a las relaciones entre las variables del estudio, sin una intervención directa de las mismas, además se debe tomar en cuenta que las manifestaciones de las variables han ocurrido o inherentemente no pueden ser manipulables (Kerlinger y Lee, 2002).

Según el objetivo y el grado de conocimiento en el área, es una investigación explicativa, la cual pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010). De esta forma, se indagará si existe una relación entre el apoyo social percibido, la imagen universitaria sobre el involucramiento universitario.

Diseño de investigación

Con el fin de determinar la influencia de la imagen universitaria y el apoyo social percibido sobre el involucramiento estudiantil, se empleó un diseño de corte transversal ex post facto prospectivo de grupo único. Su escogencia radica en que se medirán a los sujetos en un único momento del año académico, tomando en

consideración que al ser variables inherentes a los sujetos, ya han ocurrido, para así luego analizar las correlaciones de las puntuaciones de las variables predictoras con las puntuaciones de la variable predicha (León y Montero, 2003).

Se consideró un diseño prospectivo de grupo único, ya que la búsqueda de información del involucramiento se realizó a partir de la selección de personas que tuvieran características similares, es decir, se seleccionaron estudiantes que pertenezcan a la Universidad Católica Andrés Bello, y estudien en la Facultad de Humanidades y Educación en el 3er, 4to, 7mo y 8vo semestre, o su equivalente en carrera anual (León y Montero, 2003).

Población y Muestra

La población estuvo conformada por los 12.179 estudiantes de pregrado que conforman la matrícula 2016-2017 de la Universidad Católica Andrés Bello, D. Socorro (comunicación personal, Octubre 14, 2016).

El tipo de muestreo para el estudio piloto de la escala internacional de involucramiento estudiantil fue no probabilístico propositivo, el cual se caracteriza por usar juicios o intenciones deliberadas a fin de obtener muestras representativas, presumiendo que son típicos de la muestras (Kerlinger y Lee, 2002); en este caso se escogió estudiantes de 3er y 5to año de Psicología pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación de la UCAB.

Al realizarse un estudio piloto de la escala de Escala Internacional de Involucramiento Estudiantil, creada por Lam y Jimerson (2008), adaptada por Veiga (2013), la muestra total fue constituida por 81 personas, usando como criterio de mínimo 25 sujetos por dimensión. L. Angelucci (comunicación personal, Noviembre 21, 2016).

Acorde a esto, la muestra piloto estuvo compuesta por 81 estudiantes de Psicología en la UCAB pertenecientes a 3er y 5to año, de los cuales, 65 eran de sexo femenino que representan el 80.2% y, 16 del sexo masculino que representan el 19.8% de la muestra. De igual manera, 28.4% pertenecían a 3er

año mientras que 71.6% pertenecían a 5to año, registrándose 58 y 23 personas respectivamente.

El tipo de muestreo a utilizar para el estudio final, fue no probabilístico por cuotas que según Kerlinger y Lee (2002) además de no requerir un proceso de aleatorización, supone tener el conocimiento de los estratos de la población. En esta investigación, en consecuencia, con el fin de utilizar mecanismos de control se tomará como muestra estudiantes pertenecientes a las escuelas que forman parte de la Facultad de Humanidades y Educación.

En lo que respecta al tamaño de la muestra final, Kline (citado en Angelucci, 2009) recomienda emplear un mínimo de 20 sujetos por cada parámetro, dimensión o subescala de las variables incluidas en la investigación. Para efectos de esta investigación, se consideró a 25 sujetos por dimensión, teniendo una muestra final constituida por 225 sujetos.

Además, la escogencia de una muestra de 225 sujetos, también se consideró debido a lo planteado por Peña (2009), pues aclara que, usualmente, los coeficientes de regresión son muestralmente inestables cuando se estiman a partir de muestras inferiores a las 100 observaciones; por ello recomienda al menos 200 observaciones para lograr resultados más estables.

La muestra finalmente estuvo constituida por 225 estudiantes de los cuales, el 72% pertenecía al sexo femenino, mientras el 28% restante al sexo masculino, existiendo claramente un mayor proporción de mujeres en la muestra. Estos estudiantes pertenecían a las siguientes carreras: Comunicación Social (63,56%), Educación (18,22%), Psicología (13,33), Letras (4%) y Filosofía (0.89%).

Instrumentos

Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil

La Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil fue creada Lam y Jimerson (2008), traducida por Veiga et al. (2013) en Portugués y, para esta investigación fue traducida al español y modificada a la población universitaria, dado que la original está dirigida a estudiantes de secundaria.

La escala, de tipo Likert, cuenta con un total de 33 ítems distribuidos respectivamente en tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual. Donde 1 equivale a “En desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “De acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. El máximo puntaje total en esta escala es de 132 puntos, y el menor de 33 puntos.

Veiga et al. (2013), con una muestra de 679 sujetos, reportan que el instrumento total presenta una consistencia interna, medida con Alfa de Cronbach de 0.94, mientras que sus dimensiones presentaron los siguientes valores: dimensión cognitiva 0.92, dimensión afectiva 0.86 y dimensión conductual 0.84.

El componente afectivo estaba compuesto por los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, donde a mayores a puntajes en la sub escala de compromiso afectivo, mayores serán las reacciones positivas de los estudiantes hacia los profesores, compañeros y las tareas. (Anexo A)

El componente cognitivo compuesto por: 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33 donde a mayores a puntajes en la sub escala de compromiso cognitivo mayor es el esfuerzo cognitivo del sujeto hacia el aprendizaje, la comprensión, el dominio disciplina y la adquisición de habilidades en el ambiente académico.

Finalmente, el componente conductual estaba compuesto por los ítems: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 donde a mayores puntajes en la sub escala de compromiso conductual el sujeto seguirá las reglas, se implicará en el aprendizaje y participará en actividades extracurriculares.

Para la validez de contenido de esta escala en el contexto universitario se procedió a traducir la escala original por parte de un traductor para luego realizar un juicio de expertos, el cual estuvo constituido por tres profesores universitarios con conocimientos en inglés para determinar la congruencia de los ítems. La escala piloto fue aplicada en estudiantes de tercer y quinto año de Psicología en la UCAB para así luego comprobar los aspectos psicométricos y su comportamiento en la población a trabajar.

En relación a dicho estudio se pudo observar que los puntajes de los 81 casos válidos se ubicaron en un rango cuyo valor mínimo fue de 63 y valor máximo de 124. El promedio de los estudiantes utilizados obtuvo un puntaje de 100 ($X=100$) con una desviación típica de 8.99 ($S=10$).

En relación a la distribución, tuvo una asimetría negativa ($As= -.414$) y una forma leptocúrtica ($K=1.44$) lo que significa que la mayoría de los participantes obtuvieron puntajes totales bajos en la escala, dando como resultado un menor nivel de involucramiento con la institución.

En el análisis realizado se comprueba la homogeneidad de la varianza mediante el test de esfericidad de Barlett que resultó significativo ($p\ 0.00<0.05$), en cuanto al Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) se observó que está por encima del criterio de 0.5 ($KMO=0.75$) adecuándose la muestra, considerándose acertado continuar con el análisis de datos obtenidos.

Se encontró que el instrumento es confiable, reflejando un alfa de Cronbach de 0.89, compuesto por cuatro componentes principales, los cuales explican el 54.77% de la varianza de la variable en el instrumento. El componente uno se denominó "Involucramiento Afectivo" arrojando un alfa de Cronbach de 0.82; el componente dos denominado "Involucramiento cognitivo" arrojó un alfa de Cronbach de 0.91; el componente tres se denominó "Implicación con el aprendizaje" y arrojó un alfa de Cronbach de 0.63; por último, se halló un cuarto componente con un alfa de Cronbach de 0.88 al cual se denominó "Participación extracurricular".

Para la extracción de los componentes, se realizó con el criterio de selección de factores con un autovalor de 1.5. El componente uno explica el 20.57% de la varianza del test, el componente dos explica el 14.75%, el componente tres explica el 10.07% y el componente cuatro el 9.37% de la varianza. Es por ello que el constructo estuvo medido de manera multidimensional.

En función de los resultados hallados, y tras un análisis del contenido de los ítems que cargaban en cada factor, no se considera prudente continuar con el

manejo de la dimensión cognitiva y conductual, ya que parece solaparse el contenido de los reactivos, sin dejar una diferenciación clara de cuáles tareas son cognitivas y cuáles son conductuales

Se realizó una rotación varimax donde se obtuvo la matriz factorial, se consideró el criterio mayor a 0.30. Específicamente, a diferencia de la escala original, en el factor Involucramiento afectivo cargaron los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 y 23; en el factor Involucramiento cognitivo están los ítems 17, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33; en el factor Implicación con el aprendizaje se encuentran los ítems 5, 10, 11, 12, 13, 16; y por último en el factor Participación extracurricular los ítems 19, 20 y 21.

Los reactivos 8, 14 y 15 no cargaron en ninguno de los factores de la escala, se procedió a modificar la redacción ya que al tener una muestra de pocos sujetos no se puede asegurar que los resultados sean generalizables, de tal manera, serán incluidos en las dimensiones originales: ítem 8 en la dimensión Implicación afectiva e ítems 14 y 15 en la dimensión Implicación con el aprendizaje, para evaluarlos en el instrumento final.

Para el ítem 8 se redactará en la escala final de la siguiente manera: “La mayoría de las mañanas me emociona ir a la universidad”, el ítem 14 “Simulo prestar atención” y el ítem 15 “Estudio lo mínimo para pasar”.

Cuestionario Apoyo Social Percibido

El Cuestionario Apoyo Social Percibido fue creado por Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), traducida y adaptada al castellano por Bagés et al. (1990); para evaluar el apoyo social percibido por los sujetos, mediante una serie de 28 ítems donde el individuo debe responder en una escala tipo Likert entre el 0 y 3, donde 0 alude a Nada o Nunca, 1 a Muy Poco, 2 Regular Moderado y 3 a Mucho o Siempre, de acuerdo a la presencia o no de cada una de las situaciones. De esta manera, a mayor puntaje obtenido en el cuestionario mayor percepción de apoyo social por parte de los estudiantes universitarios (Anexo B).

La confiabilidad de la escala fue estudiada por Guarino y Feldman en el año 1995, en una muestra de 309 sujetos obtuvieron un alpha de Cronbach de 0,776, existiendo una tendencia en los ítems de la escala a ser homogéneos. En otro estudio realizado por Francisco y González (2002), la escala presenta una alta confiabilidad ($\alpha= 0.9443$) la cual se distribuye en tres factores que explican un 49,63%, los cuales son: Apoyo de Amigos y Otros Significativos, Apoyo Familiar y Religioso y, Apoyo General.

Angelucci (2001) encontró una alta consistencia interna de los ítems de la escala ($\alpha= 0.85$), hallando tres componentes que explicaban el 41.04% de la varianza total. Al usar un punto de corte de 0.35 para la carga factorial, encontró que Apoyo de Amigos y Cercanos estaba compuesto por los ítems: 1, 4, 8, 9, 13, 14, 19, 20 inverso, 23, 24; Apoyo Familiar por los ítems 2, 3 inverso, 5, 10, 15, 18, 21, 25, 26 y 27 inverso; Apoyo de Grupos y Comunidad con los ítems 6, 7, 11, 16 y 17.

Posteriormente, en el año 2011, Angelucci realizó una investigación con 620 estudiantes de postgrado de la UCAB, para conocer la relación entre el sexo, la edad, la expresividad emocional, la ambivalencia emocional, el apoyo social percibido y las creencias hacia compartir las emociones sobre salud psicológica y la salud física percibida, en función del análisis de componentes principales realizado en el año 2001. Para esta investigación el índice de consistencia interna fue alto (alfa de cronbach= 0.8513) siendo una escala confiable.

Posteriormente decidió realizar nuevamente el análisis de componentes principales para la escala encontrando tres componentes que explican el 40,354% de la varianza utilizando como un autovalor de 1.5. El primer componente explica el 24,77% de la varianza total de la prueba, el segundo componente explica el 8.14% y el tercer componente explica el 7.44%.

Para precisar, en el componente 1 cargaron los ítems: 1, 4, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 23, 24 y 26 denominándolo como "Apoyo de amigos"; en el componente 2 cargaron los ítems 5, 10, 15, 18, 21, 22 y 25 denominando este factor como

“Apoyo familiar”; el tercer componente incluyó los ítems 6, 11, 16 y 17, llamándolo “apoyo religioso”. Los ítems 2, 3, 7, 12, 27 y 28 no alcanzaron el criterio establecido de 0.40 por lo que no fueron considerados para la suma de alguno de los componentes. Los ítems 9 y 15 cargaron en dos componentes, sin embargo se usó como criterio para ubicarlos en el que se tenía mayor carga.

Angelucci (2011) encontró que para la subdimensión de apoyo de amigos la mayoría de los encuestados se encuentran en puntajes moderados altos en la escala siendo la media de 22,54 en un rango de 0 a 33. Para la subdimensión de apoyo familiar, la media fue de 17,99, con un rango posible de 0 a 21, lo que indica que la mayoría de los sujetos presentaban un alto apoyo familia percibido. Finalmente para la subdimensión de apoyo religioso, el promedio de los estudiantes fue de 5,78 con un rango posible de 0 a 12 puntos, lo que indica que los encuestados presentan una baja percepción de apoyo religioso.

En el año 2012, Valery realizó un estudio piloto con población de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación con el fin de poder generalizar sus resultados a los estudiantes de psicología. El piloto estaba compuesto por 157 sujetos de las escuelas de Comunicación Social, Educación, Letras y Filosofía.

La escala aplicada fue el Cuestionario Apoyo Social Percibido de Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), traducida y adaptada al castellano por Bagés et al. 1990), compuesta por 28 ítems se realizó un análisis de confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de .779 lo que permite considerar al instrumento como una medida confiable.

En el análisis estadístico no se encontraron correlaciones bajas entre los ítems de la escala, además de no resultar estadísticamente significativas, por lo que ninguna puntuación de ningún ítem covarió sistemáticamente con otro ítem, por lo que no existe multicolinealidad en la escala. Se eliminaron los ítems 12 y 27 para aumentar la confiabilidad del instrumento a 0.80.

Los resultados en el piloto permitieron la reorganización de las dimensiones de apoyo social percibido del instrumento resultando seis factores que explican el 52.61% de la varianza. Los factores fueron definidos como: 1) Primer factor que explicó el 14.74% de la varianza: Apoyo Social Percibido de los Amigos; 2) Segundo factor que explicó el 10.53% de la varianza: Apoyo Social Percibido de la familia; 3) Tercer factor que explicó el 7.90% de la varianza: Apoyo Social Percibido de la Religión; 4) Cuarto factor que explicó el 6.87% de la varianza: Apoyo Social Percibido de los Hermanos y Otros significativo; 5) Quinto factor que explicó un 6.83% de la varianza: Apoyo social Percibido de los Compañeros de Estudio y; 6) Sexto factor que explicó un 5.70% de la varianza total, Apoyo Social Percibido de los Docentes.

Específicamente, en el factor 1 denominado apoyo social percibido de los amigos cargaron los ítems 1, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 23, 24 y 28; el factor 2, llamado apoyo social percibido de la familia compuesto por los ítems 2, 5, 10, 18 y 21; el factor 3 denominado apoyo social percibido de la religión engloba a los ítems 11, 16 y 17; el factor 4 nombrado como apoyo social percibido de los hermanos y agrupa a los ítems 15, 22 y 25; el factor 5 que se nombró como apoyo social percibido de los hermanos y otros significativos e integrado por los ítems 4, 6 y 7; finalmente, el factor 6 fue denominado como apoyo social percibido de los docentes, y estuvo compuesto por el ítem 3 y 26. Para Valery (2012) esta escala no concibe un puntaje total, sino un puntaje con la sumatoria de cada una de sus dimensiones.

Para fines de la investigación, resultó conveniente mantener la estructura de los tres componentes planteados por Angelucci (2011).

Escala de Imagen Universitaria

La Escala de Imagen Universitaria propuesta por Beerli y Díaz (2003) y adaptada por Cervera et al. (2012) fue diseñada para evaluar la imagen universitaria percibida por los estudiantes mediante 23 ítems, distribuyéndolos en seis dimensiones, cinco cognitivas (orientación y capacitación, reputación, accesibilidad masificación y edad) y una afectiva (estética- afectiva), concibiendo la imagen universitaria como un concepto multidimensional.

Para medir esta variable, se elaboró un instrumento donde el individuo debe responder en una escala que puntúa entre el 0 y el 4, donde 0 alude a Nada o Nunca, 1 Casi Nunca, 2 A Veces, 3 Casi Siempre y 4 Siempre, de acuerdo a la presencia o no de cada una de las situaciones. De esta manera a mayor puntaje mejor será la percepción acerca de la imagen universitaria.

En la adaptación realizada por Cervera et al. (2012), se sometió la escala a diversos estudios pilotos donde se decidió eliminar los ítems 1 y 2 de la dimensión de masificación al estar el puntaje obtenido por debajo del criterio de los autores (0.35) en la correlación ítem-imagen total. A sí mismo, eliminaron los ítems Or1 y Or7 de dimensión orientación, el R1 y R5 de reputación y, Est2 y Est3 de la dimensión estética-afectiva.

Además, las autoras encontraron que la estética-afectiva y edad correlacionan de manera alta (0.99) decidiendo unificar ambas en un solo factor llamado “estética-afectiva”, para mejorar el ajuste del modelo, hecho que también ocurrió con la dimensión “orientación y capacitación” que unieron a “masificación” por encontrar una covariación adicional en el Test de Lagrange, mejorando el ajuste del modelo y encontrándose ambas modificaciones sustentables teóricamente.

En relación al alfa de Cronbach, es una escala con un alto de nivel de confiabilidad ($\alpha=0.93$), en cuanto a la validez, quedó constituida en cuatro dimensiones. La primera es la dimensión de orientación y capacitación formada por Or2, Or3, Or4, Or6, Mas3 y Mas4; la segunda dimensión formada por R2, R3,

R4, y R6 fue denominado reputación e innovación; la tercera formada por los ítems Acc1 y Acc2 y llamada accesibilidad; y por último, la cuarta dimensión denominada estética afectiva, con los ítems Est1, Est4 y edad. Por lo que se reduce a 17 ítems en total.

Para la obtención del puntaje total del instrumento se calculó la sumatoria de los 17 ítems mediante una escala tipo Likert con un rango comprendido entre el 0 (mayor grado de desacuerdo) y 10 (mayor grado de acuerdo), donde a mayor puntaje, hay una imagen favorable hacia los servicios de la universidad, tanto a nivel cognitivo como afectivo.

García y Valeri (2016) aplicaron la Escala de Imagen Universitaria en egresados de la Universidad Católica Andrés Bello. En primer lugar, realizaron una validación por jueces de expertos donde se concluyó que era válida y capaz de arrojar resultados razonables en relación a la validez de contenido, y mediante esta vía añadieron un reactivo más para reflejar los atributos que se relacionaron con los planes de financiamiento para los estudiantes, resultando como ítem “es una universidad que fomenta la inclusión social dada la cantidad de estudiantes becados con los que cuenta”.

Los autores consideraron pertinente dentro de su investigación modificar los valores de 1 a 4 para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Posteriormente se sometió a un estudio piloto para poder evaluar los datos psicométricos y su comportamiento en la población a evaluarse. Utilizaron a 92 sujetos cuyos puntajes se distribuían entre 36 y 66 puntos. Los datos inicialmente reflejan que los participantes obtuvieron altos puntajes en la escala, siendo un indicador de que estos tienen una imagen positiva de la universidad que estudiaron ($A_s = -0.616$; $K = -0.129$)

En cuanto a la confiabilidad, arrojó un alfa de cronbach de 0.86, siendo un instrumento confiable con tres componentes principales que explica el 55.001% de la varianza de la variable en el test. En el primer componente, cargaron los ítems

1, 5, 7, 8 y 9; en el segundo componente cargaron los ítems 2, 4, 6, 10 y 11 y en el tercero, cargaron los ítems 3, 12, 13, 14, 15, 16 y 17. Los autores también encontraron que al eliminarse el ítem 12 aumenta la confiabilidad de la escala, ya que el reactivo presenta fallas en la discriminación entre los sujetos eficaces e ineficaces en el test. De tal manera, la escala final aplicada por García y Valeri (2016) queda constituida por 16 ítems.

Por no considerarse un aspecto a evaluarse en la investigación, se decidió no tomar dentro de la escala el ítem 15 “Es una universidad que fomenta la inclusión social dada la cantidad de estudiantes becados con los que cuenta”.

Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación, en primer lugar se realizó el estudio piloto de la Escala Internacional del Compromiso del Estudiantil, creada por Lam y Jimerson (2008), adaptada por Veiga (2013) pues no ha sido aplicada en contextos universitarios venezolanos. Se procedió a traducir la escala original por parte de un traductor para luego realizar un juicio de expertos, el cual estuvo constituido por tres profesores universitarios con conocimientos en inglés para determinar la congruencia de los ítems.

La escala piloto fue aplicada en estudiantes de tercer y quinto año de Psicología en la UCAB para así luego comprobar los aspectos psicométricos y su comportamiento en la población a trabajar. La escala fue aplicada mediante Google Forms, donde se explicaba las instrucciones de la completación de las escalas, además de informar brevemente los objetivos de la investigación mediante un consentimiento informado. La culminación de la misma no superó los 10 minutos.

Luego de esto, se construyó una base de datos y se procedió al análisis estadístico psicométrico e inferencial con el uso del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 17.0. Con los resultados que se obtuvo el análisis psicométrico de la escala, evaluando su validez, confiabilidad y estructura factorial.

De esta manera, se valoró el aporte de este estudio, tanto a nivel teórico como para la práctica en estudiantes universitarios.

Por otra parte, luego de la aplicación del estudio piloto y de su valoración mediante el análisis factorial, los reactivos 8, 14 y 15 no cargaron en ninguno de los factores de la escala, por lo que se procedió a modificar la redacción incluyéndolos en las dimensiones originales: ítem 8 en la dimensión Implicación afectiva e ítems 14 y 15 en la dimensión Implicación en la enseñanza universitaria, para evaluarlos en el instrumento final.

Para el ítem 8 se redactó en la escala final de la siguiente manera: “La mayoría de las mañanas me emociona ir a la universidad”, el ítem 14 “Simulo prestar atención” y el ítem 15 “Estudio lo mínimo para pasar”.

Para el estudio final se acudió a los profesores de las escuelas para solicitar su apoyo en la administración de las escalas. Una vez dado su apoyo y consentimiento, se procedió a la aplicación de los instrumentos a aquellas estudiantes que sean voluntarias, inscritas en las carreras y curso académicos correspondientes. En las aulas de clase, se explicó brevemente las instrucciones, además de asegurarse de marcar la casilla relacionada con el consentimiento informado.

Luego de corregir cada uno de los instrumentos, el siguiente paso fue la creación de una base de datos en el programa estadístico SPSS, y por consiguiente, la aplicación de los análisis estadísticos correspondientes, con la finalidad, por una parte, de la confiabilidad y validez de cada una de las escalas y, por otro lado, analizar el comportamiento de cada una de las variables del estudio, por lo que se procedió al análisis de los estadísticos descriptivos.

Para contrastar las hipótesis, se consideró un análisis de regresión múltiple para explicar el involucramiento universitario, tomando como variables el apoyo social percibido y la imagen universitaria. A través de este método, se analizó el efecto de dos predictoras sobre la predicha; prediciendo el valor de la variable

predicha, conociendo el valor y la influencia de las variables predictoras incluidas en el análisis (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 1991).

En la conclusión, se determinó si los hallazgos del estudio se relacionan con el propósito de la investigación, en este caso, la influencia del apoyo social percibido, la imagen universitaria sobre el involucramiento universitario y, la relación de estas variables. De igual manera se verificó si las conclusiones están sustentadas por los resultados. Por último se realizó recomendaciones para futuros investigadores que quieran abordar el tema del involucramiento universitario, tomando en consideración las limitaciones del estudio y, así, crear nuevas líneas de investigación.

Análisis de resultados

De los Instrumentos

En la presente investigación, cuya muestra fue de 225 estudiantes de pregrado pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación de la UCAB, se realizó un análisis psicométrico (confiabilidad y estructura factorial) de todos los instrumentos utilizados con el fin de evaluar su respectiva pertinencia. A continuación los análisis.

Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil

La escala elaborada por Lam y Jimerson (2008) y traducida por Veiga et al. (2013) logró, a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, una consistencia interna alta y significativa de 0.90 (ver tabla 1).

Tabla 1.

Análisis de Confiabilidad para la Escala Internacional del Involucramiento Estudiantil.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.901	33

Todos los ítems correlacionaron con la escala de manera positiva (de 0.276 a 0.635) a excepción del ítem 14, el cual correlacionó de manera baja ($\alpha=0.127$), se considera que es debido a problemas en la redacción (ver anexo D).

Al evaluar la validez se utilizó como criterio el análisis de la estructura factorial del instrumento. Para lograrlo, primero, se escrutaron los supuestos del análisis factorial, a saber: todos los ítems estaban con una misma escala de medida, la cantidad de personas era mayor a 5 por ítems. Además, con el Test de

Esfericidad de Barlett, que evalúa la existencia de la relación esférica entre las variables, se rechazó la hipótesis nula (chi cuadrado de 3431.539; $gl=528$; $p=0.000$), lo cual indica que sí existe relación significativa entre las variables. Igualmente, al evaluar la adecuación de las muestras de las correlaciones, a través del Test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), se obtuvo como resultado 0.862, indicando de esta manera que las correlaciones son altas y significativas (ver anexo E).

Tanto el criterio del autovalor (1.5) como lo determinado por la teoría (Veiga, et al., 2013) coinciden en la existencia de cuatro componentes, que explican el 52% de la varianza. Una vez obtenidos los componentes, se rotó la matriz, a través de la Rotación Varimax, en donde se escogieron las cargas factoriales por encima de 0.30.

El primer factor está constituido por ítems de carácter cognitivo y explica el 19.39% de la varianza total. Está compuesto por los reactivos 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33. Para dicho factor se encontró una alta consistencia interna ($\alpha=0.909$).

En el segundo factor, los ítems son de carácter afectivo, explican el 14.35% de la varianza total. Está compuesto por los reactivos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 9, caracterizados por una alta consistencia interna ($\alpha=0.845$).

Los dos siguientes factores son de carácter conductual. El que corresponde al tercer factor, con buena consistencia interna ($\alpha=0.793$), explica el 9.96% de la varianza total; está compuesto por los ítems 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16. El cuarto factor, explica el 7.83% de la varianza total, compuesto por los ítems 19, 20 y 21; cuenta con una alta consistencia interna ($\alpha=0.873$) (ver tabla 2).

Dada la consistencia entre los factores hallados en el estudio piloto y en el estudio final, se confirman las dimensiones planteadas inicialmente. Sin embargo, para efecto de la asignación de los nombres a cada uno de los factores, se utilizará como criterio la propuesta teórica de Rigo y Donolo (2014).

Tabla 2

Composición final de las dimensiones halladas en la Escala Internacional de Involucramiento Estudiantil.

Factores	Ítems	Consistencia interna
I: Involucramiento cognitivo	17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33.	$\alpha=0.909$
II: Involucramiento afectivo	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 y 9.	$\alpha=0.845$
III: Implicación con el aprendizaje	5, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16	$\alpha=0.793$
IV: Participación extracurricular	19, 20, 21	$\alpha=0.873$

Dichos autores identifican tres tipos de Involucramiento, que a su vez, al último de ellos lo subdividen en dos. Al primero lo denominan como Involucramiento Cognitivo (coincide con el Factor I, ver Tabla 2), y lo entienden como el grado en el cual los alumnos atienden y dedican esfuerzos cognitivos hacia el aprendizaje, la comprensión, el dominio disciplinar y la adquisición de habilidades. Al segundo tipo lo denominan como Involucramiento Afectivo (coincide con el Factor II, ver Tabla 2) y hace referencia a las reacciones positivas y negativas de los estudiantes hacia los profesores, los compañeros, y las tareas. Los últimos dos factores (III y IV, ver Tabla 2) hacen referencia a lo que Rigo y Donolo (2014) clasifican como involucramiento conductual; en este caso, al tercer factor se denominó Implicación con el Aprendizaje, dado que hace referencia a cómo el estudiante persiste, se concentra, atiende, responde y hace preguntas, participa y contribuye en las discusiones de la clase. Finalmente, al cuarto factor se le denominó Participación Extracurricular, dado que el estudiante se vincula con actividades (deportivas, culturales, artísticas, de liderazgo, de voluntariado, etc) dentro del campus.

Escala de Apoyo Social Percibido

Para el Cuestionario de Apoyo Social Percibido se obtuvo una consistencia interna alta y significativa ($\alpha=0.877$; ver tabla 3). Los ítems correlacionaron de manera positiva (entre 0.189 y 0.681), a excepción de los ítems 2 y 12 quienes correlacionaron de manera baja con la escala total (0.079 y 0.089, respectivamente; ver anexo F).

Tabla 3

Análisis de Confiabilidad para el Cuestionario de apoyo social percibido

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.877	28

Al evaluar la validez, se utilizó como criterio de análisis la estructura factorial del instrumento. Para lograrlo, igualmente se escrutaron los respectivos supuestos: todos los ítems estaban en una misma escala de medida, la cantidad de personas era mayor a 5 por ítems, con el Test de Barlet se encontró que no existe relación esférica entre las variables ($p=0.000$), con el KMO se encontró que las correlaciones son altas y significativas (0.867)

Tanto el criterio del autovalor (1.5) como lo determinado por la teoría (Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom, 1987), coinciden en la existencia de tres factores que explican el 43,69% de la varianza total del instrumento. Una vez obtenido los componentes, se rotó la matriz a través del método Varimax, en donde se escogieron las cargas factoriales con punto de corte 0.30, quedando de esta manera excluido los ítems 2, 3, 12 y 27.

Al primer factor, con una consistencia interna alta ($\alpha=0.877$) y que explica el 20.25% de la varianza total, se le identificó como Apoyo de Amigos y

Compañeros, y está compuesto por los ítems 1, 4, 7, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 23, 24 y 27.

Al segundo factor, cuya consistencia interna es alta ($\alpha=0.815$) y explica el 13.76% de la varianza total, se denominó Apoyo Familiar, comprendido por los ítems 5, 10, 15, 18, 21, 25 y 26.

El tercer y último factor se le identificó como Apoyo Religioso, comprendido por los ítems: 6, 11, 16, 17 y 18; cuenta con una adecuada consistencia interna ($\alpha=0.718$) y explicando el 9.87% de la varianza total del test (ver tabla 4)

Los ítems 7, 13, 15, 18, 20 y 22 cargaron en dos componentes, sin embargo fueron asignados a los factores donde tenían mayor carga. Finalmente los ítems 2, 3 y 12 no alcanzaron el criterio establecido de 0.30 por lo que no se incluyeron para la suma de alguno de los componentes (ver anexo G).

Tabla 4

Composición final de las dimensiones halladas en el Cuestionario de Apoyo Social Percibido.

Factor	Ítems	Consistencia interna
I: Amigos y compañeros	1, 4, 7, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 23, 24 y 27	$\alpha=0.877$
II: Familia	5, 10, 15, 18, 21, 25 y 26	$\alpha=0.815$
III: Religioso	6, 11, 16, 17 y 18	$\alpha=0.718$

Escala de Imagen Universitaria

La Escala de Imagen Universitaria de Beerli y Díaz (2002) adaptada por Cervera et al. (2012) presentó una alta confiabilidad, lo que indica que el instrumento cuenta con una buena consistencia interna ($\alpha=0.839$) (ver tabla 5). Todos los ítems correlacionaron de manera positiva con la escala final (de 0.206 a 0.635) exceptuando el ítem 11 cuya correlación fue de 0.10 (ver anexo H).

Tabla 5

*Análisis de confiabilidad para la Escala de Imagen Universitaria***Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
.839	15

Al evaluar la validez, se utilizó como criterio de análisis la estructura factorial del instrumento. Para lograrlo, igualmente se escrutaron los respectivos supuestos: todos los ítems estaban en una misma escala de medida, la cantidad de personas era mayor a 5 por ítems, con el Test de Barlet se encontró que no existe relación esférica entre las variables ($p=0.000$), con el KMO se encontró que las correlaciones son altas y significativas (0.857)

Con un criterio de autovalor de 1.5 se encontraron tres factores que explican el 56,15% de la varianza total del instrumento. Una vez obtenido los componentes, se rotó la matriz a través del método Varimax, en donde se escogieron las cargas factoriales con punto de corte 0.30.

Dado que la agrupación de los ítems difiere de estudios previos, se decidió colocarle nuevas etiquetas. En función de esto, al Factor I, que explica el 25.56% de la varianza total, se le identificó como Orientación. Dicho factor agrupa los reactivos 1, 2, 3, 4 y 5, presenta una alta consistencia interna ($\alpha = 0.716$; ver tabla 6). Este factor se caracteriza por ser la posición que toma la institución hacia sus diferentes grupos de interés: alumnos, sociedad, empresas, así como la calidad de su formación.

Tabla 6

Composición final de las dimensiones halladas en la Escala de Imagen Universitaria.

Dimensiones	Ítems	Consistencia interna
F I: Orientación	1,2,3,4 y 5	$\alpha=0.716$
F II: Reputación	6, 7, 8, 9 y 10	$\alpha=0.832$
F III: Afectivo	11, 12, 13, 14 y 15	$\alpha=0.691$

El segundo factor, con varianza total explicada de 16.49%, se le denominó Reputación. Cuenta con una alta consistencia interna ($\alpha=0.815$) y está conformado por los ítems 6, 7, 8, 9 y 10 (Ver Tabla 5). Se asocia con el prestigio y fama percibida por su grupo de interés.

El tercer y último factor, se le identificó como Afectivo. Explica el 14.09% de la varianza total. Lo constituyen los ítems 11, 12, 13, 14 y 15, con una consistencia interna de 0.691 (ver tabla 5). Hace referencia a los aspectos de carácter emocional relacionados con la imagen de la institución

Análisis descriptivo

Con el fin de evaluar la distribución y el comportamiento de los puntajes de cada una de las variables psicológica en la muestra seleccionada, se procedió a calcular los estadísticos descriptivos y los respectivos supuestos (Ver tabla 7).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos para las variables del estudio

Estadísticos										
	Amigos	Familia	Religioso	Imagen Orientación	Imagen Reputación	Imagen Afectiva	Participación Extra	Involucramiento Afectivo	Implicación con el aprendizaje	Involucramiento Cognitivo
N Válidos	218	223	224	222	221	224	225	220	219	223
Perdidos	7	2	1	3	4	1	0	5	6	2
Media	28.8257	15.9641	5.3884	16.50	17.2896	15.6786	6.2178	25.2000	24.9772	45.5247
Mediana	30.00	17.00	5.00	17.00	18.00	16.00	6.00	26.00	25.00	45.00
Moda	32.00	18.00 ^a	5.00	15.00	20.00	18.00	3.00	28.00	26.00	42.00
Desv. típ.	6.70421	4.16966	3.46359	2.20602	2.44342	2.34172	2.78254	3.41043	3.89123	6.51250
Asimetría	-1.237	-1.008	.508	-.493	-.846	-.258	.513	-2.185	-.613	-.502
Curtosis	1.686	.594	-.430	.605	.591	.165	-.771	7.111	.446	.695
Mínimo	4.00	2.00	.00	8.00	9.00	6.00	3.00	7.00	13.00	19.00
Máximo	39.00	21.00	15.00	20.00	20.00	20.00	12.00	28.00	32.00	56.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

La variable de Apoyo Social está compuesta por tres dimensiones: Apoyo de Amigos y Compañeros, Apoyo Familiar y Apoyo Religioso. La variable Apoyo de Amigos y Compañeros cuenta con un rango esperado de 0 a 52; de acuerdo a los puntajes obtenidos, el rango se ubicó entre 4 a 39, la media fue de 28,83 y la desviación de 6,70. La distribución tiene una alta asimetría negativa (-1.237), lo cual indica que la mayoría de los encuestados se ubican en los puntajes relativamente altos de la escala de manera leptocúrtica ($K=1.686$) y heterogénea ($CV=23,26\%$). En otras palabras, los universitarios reportan moderado apoyo por parte de sus amigos y compañeros, siendo una distribución heterogénea.

La variable de Apoyo Social Familiar cuenta con un rango esperado de 0 a 28. Las puntuaciones indican que se obtuvo un puntaje mínimo de 2 y máximo de 21, con una media de 15.96, una desviación 4.17, con una asimetría negativa ($As=-1.01$), lo cual indica que la mayoría de los estudiantes se ubican en los puntaje relativamente altos de la escala de manera leptocúrtica ($K=0.594$), con una distribución heterogénea ($CV=26,13\%$). En este sentido, los estudiantes tienden a percibir que su familia es fuente de apoyo.

La última dimensión del Apoyo Social es el Religioso. Presenta un rango esperado de 0 a 20. De acuerdo a los resultados se obtuvo un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 15, con un promedio de 5.39 y una desviación 3,46, una asimetría positiva (0.508) y una alta heterogeneidad (CV=64,19). En consecuencia, los estudiantes presentan una baja percepción de apoyo religioso.

La variable Imagen Universitaria está constituida por tres dimensiones: Orientación, Reputación y Afecto. La dimensión de Orientación cuenta con un rango esperado entre 5 a 20. Según los resultados obtenidos el puntaje mínimo de 8 y un máximo de 20 con un valor promedio de 16.50 y una desviación de 2.21. La distribución presenta una asimetría negativa ($As=-0.493$), de forma ligeramente leptocúrtica ($K=0.605$) y homogénea (CV= 13,36%). Por lo tanto, los estudiantes perciben que la preparación que proporciona la universidad se encuentra orientada hacia la sociedad y las empresas estudiantiles.

En la dimensión de Reputación, el rango va de 5 a 20, la muestra tuvo un puntaje mínimo de 9 y un máximo de 20, con una media de 17.28 y una desviación de 2.44. La distribución tiene una forma mesocúrtica ($K=.59$) con una asimetría negativa ($As=-0.846$). La desviación típica de la muestra es de 14,12% del valor de la media, lo que indica los datos son homogéneos. Por lo que, los estudiantes tienen una imagen muy positiva relativas al prestigio y la reputación de la universidad.

En la dimensión Afectiva, el rango de los puntajes esperados está entre 5 y 20, de acuerdo a los resultados el rango estuvo comprendido entre 6 y 20, con una media de 15.67, una desviación 2.34, una asimetría negativa ($As=-0.258$) con forma leptocúrtica ($K=0.165$) y homogénea (CV=14.93). En consecuencia, los estudiantes tienden a sentir emociones positivas hacia la institución universitaria.

La variable Involucramiento Estudiantil consta de tres dimensiones: Afectiva, Cognitiva y Conductual. Esta última, a su vez se divide en Participación Extracurricular e Implicación con el Aprendizaje.

El Involucramiento Afectivo cuenta con un rango esperado entre 7 y 28. Los resultados obtenidos evidenciaron que los dos rangos (esperado y el obtenido) coincidieron. La media fue de 25.2, la desviación de 3.41, la asimetría fue negativa ($As = -2.19$) de forma leptocúrtica ($K = 7.11$) y homogénea ($CV = 13.53\%$). Por tanto, los universitarios se caracterizaron por presentar profunda y positiva vinculación hacia los profesores, compañeros y hacia las actividades académicas.

El Involucramiento Cognitivo presenta un rango esperado el rango entre 14 y 56. Se encontró en la muestra un puntaje mínimo de 19 y un máximo de 56, con una media de 45.52 y una desviación de 6.51. La distribución tiene una forma leptocúrtica ($K = 0.70$) y homogénea ($CV = 14.30\%$) con una asimetría negativa ($As = -0.50$). De esta forma, con el fin de aprender y asimilar la información dada en las actividades académicas, los estudiantes tienden a presentar una conducta activa y con uso de recursos cognitivos para llevar a cabo tales tareas.

El Involucramiento Conductual, específicamente la Participación Extracurricular, cuenta con un rango esperado entre 3 y 12. Los hallazgos indican que el puntaje fueron los mismos a los esperados, con una media de 6.22, una desviación de 2.78, una asimetría positiva ($As = 0.51$) de forma platicúrtica ($K = -0.77$) y heterogénea ($CV = 44.69$). En consecuencia, la tendencia estudiantil es participar medianamente en actividades extracurriculares.

La Implicación con el Aprendizaje, segundo componente del Involucramiento Conductual, comprende un rango esperado entre 8 y 32. Se obtuvo un puntaje mínimo de 13 y un máximo de 32, con una media de 24.98, una desviación de 3.89, una asimetría negativa ($As = -0.613$) y de forma leptocúrtica ($K = 0.446$) y homogénea ($CV = 15.57\%$). En consecuencia, los estudiantes tienden se esforzarse por dedica recursos mentales y conductuales para cumplir exitosamente con el proceso académico.

Luego de analizar cada una de las dimensiones de las variables constitutivas de este estudio se procedió a analizar el comportamiento y la

distribución de los puntajes totales de las variables Imagen Universitaria e involucramiento estudiantil (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos para los puntajes totales de las variables del estudio.

Estadísticos		
	ImagenTotal	InvolucramientoTotal
Media	49.4654	100.2347
Desv. típ.	5.49326	11.19347
Asimetría	-.449	-.636
Curtosis	-.045	1.588
Mínimo	31.00	46.00
Máximo	60.00	123.00

En lo que respecta a Imagen Universitaria, el rango de puntajes totales esperado es de 15 a 60. Los hallazgos indican que el puntaje mínimo fue de 31 y el máximo de 60, con una media de 49.46, una desviación típica de 5.49. La forma de la distribución es mesocúrtica ($K=0,045$) con una asimetría negativa ($As=-0.449$). Finalmente, la desviación típica de la muestra es el 11.09% del valor de la media de la muestra dando una distribución homogénea. Por lo tanto, los estudiantes tienden a presentar una favorable de su institución universitaria.

En el caso de medida total del Involucramiento Estudiantil, el rango esperado está entre 33 y 132. Los resultados presentan un puntaje mínimo de 46 y un máximo de 123, con una media de 100.23 y una desviación típica de 11.19. Los datos se distribuyen en una curva leptocúrtica ($K=1.58$) con asimetría negativa ($As=-0.636$). La desviación típica de la muestra es el 11.16% del valor de la media de la muestra dando una distribución homogénea. En este sentido, los estudiantes reportan de moderado a alto nivel de involucramiento.

En resumen, la muestra manifiesta un nivel alto en la percepción de apoyo de amigos compañeros y de familia, pero poco apoyo religioso. En cuanto a la imagen de la UCAB, presentan una alta valoración positiva, en factores como la

orientación que tiene hacia la sociedad y empresas, percibiéndola como una universidad prestigiosa y, representando una Institución a la que tienen afecto positivo. En relación a la variable principal del estudio se observó un alto involucramiento a nivel afectivo, implicándose a su vez a nivel personal con el aprendizaje y con la enseñanza universitaria, pero mediana participación en actividades extracurriculares.

Verificación de los supuestos para el análisis de regresión

A continuación, se presenta la verificación de los supuestos necesarios para la regresión, los cuales son: (a) No multicolinealidad de las variables independientes; (b) la distribución de los puntajes de la variable dependiente se ajusta a una distribución normal; (c) los errores deben tener una media igual a cero y se deben ajustar a la normal.

En relación al supuesto de la no multicolinealidad, se observa en la matriz de correlaciones de las variables predictoras (ver Anexo I) que aunque existen correlaciones significativas entre algunas de las variables independientes, ninguna de ellas supera el criterio establecido ($r=0.70$), por tanto, se cumple el supuesto de la ausencia de multicolinealidad.

En cuanto al supuesto de la normalidad, se observa que la medida total del Involucramiento Estudiantil y su dimensión conductual, específicamente, Implicación Personal en el Aprendizaje se ajustan a una distribución normal, por tanto se cumple el supuesto. Sin embargo, las dimensiones de Involucramiento afectivo, Implicación en la enseñanza universitaria y participación extracurricular no cumplen con el supuesto de normalidad, pero dadas las características de dichas variables se espera que esa sea su tendencia de distribución (ver Anexo J).

Por último, la verificación del supuesto de los residuos, de la variable dependiente se llevó a cabo en los siguientes apartados, junto con cada modelo de regresión lineal.

Contraste de Hipótesis

Con el fin de verificar las hipótesis planteadas en la presente investigación se procedió a realizar el análisis de regresión múltiple y a estudiar los coeficientes de correlación múltiple, así como los coeficientes de regresión. Se empleó como criterio de nivel de significancia de 0.05.

Involucramiento afectivo

Para la primera dimensión del Involucramiento Estudiantil, se contrastó el efecto del Apoyo de Familiares, el Apoyo de Amigos y Compañeros y el Apoyo Religioso, las dimensiones de Orientación, Reputación y Afecto de la variable Imagen Universitaria y el semestre que cursan los estudiantes sobre el Involucramiento Afectivo. Se verificó que (a) la media de los errores es igual a cero ($\mu=0$); (b) los errores se distribuyen de forma normal; y (c) los errores no se encuentran correlacionados (Durbin-Watson= 2.190), cumpliéndose el supuesto.

El resultado fue una correlación múltiple moderada y positiva ($R=0.44$) entre el Involucramiento Afectivo y la mejor combinación lineal entre las variables mencionadas, las cuales explican de manera significativa el 17.3% de la varianza total del Involucramiento Afectivo ($F=8.1$; $p=.000$) (ver tabla 9).

Tabla 9

Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo social percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones de orientación, reputación y afecto sobre el Involucramiento Afectivo.

R	R ²	R ² ajustada	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
.444	.197	.173	3.16	8.1	.000	2.190

Al observar el aporte de cada una de las variables del modelo, se encontró que el Apoyo de la Familia ($\beta=0.169$) y la Imagen Universitaria desde su dimensión Orientación ($\beta=0.262$) son las dos variables que mejor explican el involucramiento afectivo ($p=0.05$). Esto significa que los estudiantes al percibir apoyo de sus

miembros familiares y al tener una buena imagen de la universidad como una institución que toma posición hacia sus diferentes grupos de interés: alumnos, sociedad, empresas, así como la calidad de su formación; esto contribuye en cultivar una profunda y positiva vinculación hacia los profesores, compañeros y hacia las actividades académicas (ver tabla 10).

Tabla 10

Coefficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Involucramiento afectivo

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	11.744	2.106		5.576	.000
	Amigos	-.012	.042	-.024	-.294	.769
	Familia	.139	.068	.169	2.035	.043
	Religioso	-.008	.069	-.008	-.119	.906
	Ima.Orientación	.429	.125	.262	3.427	.001
	Ima.Reputacion	.189	.115	.130	1.641	.102
	Ima.Afectiva	.079	.108	.053	.728	.468

a. Variable dependiente: InvAfectivo

Involucramiento Cognitivo

En el segundo modelo de regresión lineal múltiple se contrastó el efecto del Apoyo de Familiares, el Apoyo de Amigos y Compañeros y el Apoyo Religioso, las dimensiones de Orientación, Reputación y Afecto de la variable Imagen Universitaria y el semestre que cursan los estudiantes sobre el Involucramiento Cognitivo. Se verificó que (a) la media de los errores es igual a cero ($\mu=0$); (b) los errores se distribuyen de forma normal (mínimo=-27.74; máximo=13.99); y (c) los errores no se encuentran correlacionados (Durbin-Watson= 1.850), cumpliéndose el supuesto.

El resultado fue una correlación baja y positiva ($R=0.266$) entre el Involucramiento Cognitivo y la mejor combinación lineal entre apoyo de amigos, apoyo de familia, apoyo religioso, orientación de la imagen universitaria, reputación de la universidad y la imagen afectiva, las cuales explican de manera significativa el 4.3% de la varianza total de la Involucramiento Cognitivo ($F=2.52$; $p=.021$) (ver tabla 11).

Tabla 11

Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo social percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones de orientación, reputación y afecto sobre el Involucramiento cognitivo.

R	R ²	R ² ajustada	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
.266	.071	.043	6.53	2.52	.021	1.850

Se encontró que la dimensión de Orientación de la Imagen Universitaria ($\beta=.162$) es la variable que mejor explica al involucramiento cognitivo ($p=0.05$). Por tanto, la posición que toma la universidad hacia los alumnos, la sociedad y la empresas, y la calidad de formación que ofrece aumenta el grado en el que los estudiantes atienden y dedican esfuerzos cognitivos hacia el aprendizaje (ver tabla 12).

Tabla 12

Coefficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Involucramiento Cognitivo.

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
1 (Constante)	31.356	4.179		7.503	.000
Amigos	-.030	.084	-.031	-.354	.724
Familia	.211	.137	.137	1.538	.126
Religioso	-.021	.137	-.011	-.153	.879
Ima.Orientación	.495	.250	.162	1.980	.049
Ima.Reputación	.002	.231	.001	.010	.992
Ima.Afectiva	.230	.214	.084	1.076	.283

a. Variable dependiente: InvCognitivo

Involucramiento Conductual: Participación extracurricular

En el modelo de regresión lineal se contrastó el efecto del Apoyo de Familiares, el Apoyo de Amigos y Compañeros y el Apoyo Religioso, las dimensiones de Orientación, Reputación y Afecto de la variable Imagen Universitaria y el semestre que cursan los estudiantes sobre la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares. Para este modelo se verificó que (a) la media de los errores es igual a cero ($\mu=0$); (b) los errores se distribuyen de forma normal (estadísticos residuales: mínimo= -4.25; máximo=7.24); y (c) los errores no correlacionan entre sí (Durbin-Watson=1.72), cumpliéndose el último de los supuestos.

Tabla 13

Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo social percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones de orientación, reputación y afecto sobre la Participación extracurricular.

R	R ²	R ² ajustada	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
.359	.129	.103	2.66	5	.000	1.724

Se encontró una correlación baja y positiva ($R=0.359$) entre la Participación Extracurricular y la mejor combinación lineal entre apoyo de amigos, apoyo de familia, apoyo religioso, orientación de la imagen universitaria, reputación de la universidad e imagen afectiva, las cuales explican de manera significativa el 10.3% de la varianza total ($F=5$; $p=.000$) (Ver Tabla 13)

Se encontró que el Apoyo Social Religioso ($\beta=.331$) es la que explica la varianza de la participación extracurricular de forma estadísticamente significativa ($p=0.000$) lo que implica que tener mayor apoyo religioso se relaciona con mayor participación en actividades extracurriculares dentro de la institución (ver tabla 14).

Por otra parte, se encontró que el apoyo social percibido de amigos, y la imagen universitaria en sus dimensiones de orientación, reputación y afecto tienen una correlación positiva y no significativa, así como el apoyo social percibido de familiares tiene correlación inversa y no significativa.

Tabla 14

Coefficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Participación extracurricular

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
1 (Constante)	2.928	1.745		1.678	.095
Amigos	.032	.035	.078	.923	.357
Familia	-.060	.057	-.089	-1.040	.299
Religioso	.270	.057	.331	4.759	.000
Ima.Orientación	.021	.104	.016	.203	.840
Ima.Reputacion	.026	.097	.022	.267	.790
Ima.Afectiva	.067	.089	.056	.747	.456

a. Variable dependiente: Participación Extracurricular

Involucramiento Conductual: Implicación con el aprendizaje

En el tercer modelo de regresión lineal múltiple se contrastó el efecto del Apoyo de Familiares, el Apoyo de Amigos y Compañeros y el Apoyo Religioso, las dimensiones de Orientación, Reputación y Afecto de la variable Imagen Universitaria y el semestre que cursan los estudiantes sobre la Implicación con el Aprendizaje. Se verificó que (a) la media de los errores es igual a cero ($\mu=0$); (b) los errores se distribuyen de forma normal (mínimo=-10.17; máximo=9.04); y (c) los errores no se encuentran correlacionados (Durbin-Watson= 2.090), cumpliéndose el supuesto.

Se encontró una correlación moderada y positiva ($R=0.408$) entre la Implicación con el aprendizaje y la mejor combinación lineal entre apoyo de amigos, apoyo de familia, apoyo religioso, orientación de la imagen universitaria, reputación de la universidad y la imagen afectiva; explicando dicha combinación el 14.1% de la varianza total ($F=6.5$; $p=.000$) (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo social percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones de orientación, reputación y afecto sobre la Implicación con el aprendizaje.

R	R ²	R ² ajustada	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
.408	.167	.141	3.61	6.5	.000	2.090

El Apoyo Social de Amigos y compañeros ($\beta=-.270$) y el Apoyo Social de la Familia ($\beta=.368$) fueron las variables que mejor explicaron la Implicación en el Aprendizaje ($p=0.05$). En consecuencia, los estudiantes al percibir menor apoyo de sus amigos y compañeros y recibir mayor apoyo de su familia, mayor será su participación en el aula, su persistencia, su concentración y atención (ver tabla 16).

Tabla 16

Coefficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Implicación con el aprendizaje.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	15.766	2.389		6.600	.000
	Amigos	-.154	.048	-.270	-3.232	.001
	Familia	.340	.079	.368	4.312	.000
	Religioso	.002	.078	.002	.025	.980
	Ima.Orientación	.206	.142	.113	1.451	.148
	Ima.Reputacion	.144	.131	.089	1.093	.276
	Ima.Afectiva	.148	.123	.091	1.209	.228

a. Variable dependiente: ImpAprendizaje

Involucramiento Universitario

Por último, el quinto modelo de regresión lineal múltiple se contrastó el efecto del Apoyo de Familiares, el Apoyo de Amigos y Compañeros y el Apoyo Religioso, las dimensiones de Orientación, Reputación y Afecto de la variable Imagen Universitaria y el semestre que cursan los estudiantes sobre el Involucramiento Estudiantil (Total). Se verificó que (a) la media de los errores es igual a cero ($\mu=0$); (b) los errores se distribuyen de forma normal (mínimo=-57.22; máximo=28.18); y (c) los errores no se encuentran correlacionados (Durbin-Watson= 1.936), cumpliéndose el supuesto.

Se encontró una correlación moderada y positiva ($R=0.428$) entre el Involucramiento estudiantil y la mejor combinación lineal entre apoyo de amigos, apoyo de familia, apoyo religioso, orientación de la imagen universitaria, reputación de la universidad y la imagen afectiva. Dicha combinación lineal explica el 15.7% de la varianza total del Involucramiento Estudiantil ($F=7.13$; $p=.000$), (Ver Tabla 17).

Tabla 17

Efectos del apoyo social percibido de amigos, apoyo social percibido de familiares, apoyo social percibido de grupos religiosos, y de la imagen universitaria en sus dimensiones de orientación, reputación y afecto sobre el Involucramiento Universitario.

R	R ²	R ² ajustada	Error de estimación	F	P	Durbin-Watson
.428	.183	.157	10.58	7.13	.000	1.936

El Apoyo Social Familiar ($\beta=.214$) y la dimensión de orientación de la Imagen Universitaria ($\beta=.243$) fueron las variables que mejor explicaron la medida total del Involucramiento Estudiantil. En otras palabras, los estudiantes al percibir mayor apoyo de su familia y al dar una valoración positiva acerca de la posición que toma la universidad hacia los alumnos, la sociedad y en las empresas, y la

calidad de formación que ofrece aumenta el grado en el que los estudiantes se encuentran involucrado con la vida universitaria (ver tabla 18).

Tabla 18

Coefficientes β , β estandarizados y su significancia para la variable Involucramiento Universitario.

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		Sig.
	B	Error típ.	Beta	t	
1 (Constante)	61.705	7.132		8.652	.000
Amigos	-.164	.141	-.098	-1.163	.246
Familia	.580	.233	.214	2.484	.014
Religioso	.169	.236	.050	.717	.474
Ima.Orientación	1.317	.423	.243	3.110	.002
Ima.Reputacion	.329	.387	.069	.851	.396
Ima.Afectiva	.487	.367	.100	1.329	.185

a. Variable dependiente: SumInv

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la Imagen Universitaria y el Apoyo Social Percibido sobre el Involucramiento Estudiantil de los alumnos de la Universidad Católica Andrés Bello. Para contrastar empíricamente las relaciones hipotéticas entre dichas variables, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple.

Para ello se contrastaron las hipótesis donde: (a) a mayores niveles en el Apoyo Social Percibido en las dimensiones de amigos y compañeros, de la familia y de las estructuras sociales, mayor es el nivel de involucramiento en todas sus dimensiones; (b) a mayor puntaje en las dimensiones cognitiva y afectiva de la Imagen Universitaria mayor será el puntaje en las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual del Involucramiento Estudiantil.

Se conoce como Involucramiento al grado en el que los estudiantes a nivel afectivo, cognitivo y conductual, se encuentran implicados y comprometidos, con el sistema académico y social del contexto educativo. Lam y Jimerson (2008) proponen la sumatoria de un puntaje total entre las tres dimensiones, representando el grado de Involucramiento Estudiantil. Se obtuvo que los estudiantes señalaban estar involucrados con su formación académica. En este sentido, los alumnos invierten energía física y psicológica en su experiencia académica, enfocándose en estudiar, en pasar tiempo en el campus, en relacionarse con sus compañeros, entre otros (Astin, 1984).

Estos hallazgos permiten predecir el éxito académico en los estudiantes, ya que el sujeto involucrado es aquel que tiende a participar más en clases, realizar más consultas, formular preguntas, cumple con las actividades propuesta, persiste en el trabajo, entre otros (Rigo y Donolo, 2014).

Los puntajes altos en el involucramientos también se asocian con patrones de asistencia y comportamiento dentro y fuera del aula, además se cree que a

medida en que los estudiantes perciben su ambiente académico más cálido y con mayor apoyo, hay mayor involucramiento a nivel psicológico (Finn y Voelkl, 2015).

En concordancia con el estudio de Hernández (2015) donde se encontró que el Apoyo Familiar se relaciona con el puntaje total del involucramiento, se observó que dicha relación se da en niveles bajos, en conjunto con otros antecedentes sociales tales como apoyo de compañeros y profesores. Por esta razón, la autora sugiere que de realizarse futuras investigaciones deben centrarse en estos antecedentes sociales, para poder determinar cómo es su comportamiento con el Involucramiento Estudiantil.

Son diversos los autores que aseguran que el involucramiento es una variable central en el ajuste personal y relacional de los alumnos, que ayuda a predecir el éxito académico (Appleton et al., 2008; Veiga, 2013; Felizardo, Cantarina, Alves, Ribeiro y Amante, 2016). Tomando en cuenta los resultados del involucramiento de los estudiantes en las instituciones y el apoyo de sus padres y/o familiares en el proceso, es importante que los agentes de la comunidad educativa participen para poder implementar programas que mejoren las habilidades de los estudiantes.

Además, y en relación con el rol que juega la institución, se encontró que la Imagen de Orientación es la variable que mejor predice el Involucramiento Estudiantil. Factores tales como la preocupación que muestra la universidad por sus alumnos, la calidad del profesorado o la cercanía que muestra la UCAB con la comunidad, son elementos claves para que el estudiante logre involucrarse con la vida universitaria.

Sin embargo, para un análisis más exhaustivo fue necesario evaluar cómo interactuaron cada una de las dimensiones de estas variables, ya que si bien el puntaje responde a una dimensión global de la variable predicha, sus dimensiones representan elementos aislados que han sido evaluados y clasificados por diversos autores (Fredricks et al, 2004; Appletone et al., 2006; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014). Por ejemplo, González (2010) precisa que al concebirlo

como un constructo multidimensional se puede alcanzar una mayor comprensión del fenómeno y de sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

Dentro de estas divisiones se encuentra en primer lugar el Involucramiento Afectivo, donde los estudiantes universitarios presentaron niveles altos, manifestando importantes vinculaciones positivas hacia la institución, los compañeros y las actividades académicas (Rigo y Donolo, 2014), es decir, señalan sentirse felices con la institución y sus miembros y satisfechos con el proceso de aprendizaje.

Estos hallazgos son importantes porque un estudiante involucrado disfruta interactuar en el salón de clases, mantiene relaciones armoniosas con los profesores y compañeros, disfruta aprendiendo y compartiendo aprendizajes, haciendo de la acción educativa una actividad placentera, en la que se siente muy a gusto (Hernández, 2015). Además, aquellos estudiantes que se sienten involucrados afectivamente con la institución tienen una concepción interiorizada de pertenencia, sintiéndose parte del ambiente escolar y considerando a la institución una parte importante de su propia experiencia (Finn, 1989).

Los resultados coinciden con Hernández (2015) donde se observa que los estudiantes se sienten lo suficientemente implicados afectivamente con sus compañeros y con las asignaturas que cursan. Esto podría posibilitar el lograr mantener el interés situacional en el aprendizaje, asociándolo al disfrute de las actividades, relacionando el valor al logro de concluir la tarea, valorando la educación y los beneficios, y dándole una valoración instrumental a la tarea; vinculado todo esto a la importancia para conseguir metas futuras (Rigo, 2013; Archambault, Janosz, Fallu y Pagan, 2009).

Otros resultados que coincidieron con la presente investigación son los de Archambault, et al. (2009) quienes encontraron que el gusto que tienen los estudiantes por la institución, el interés por aprender y el disfrutar por las actividades que realiza, son elementos que determinan que logren involucrarse afectivamente con la universidad, cuya consecuencia es que si no logran sentirse involucrados, aumenta la probabilidad de retirarse de la universidad.

En años posteriores, Honma y Uchiyama (2014) señalan que es importante entender la relación entre el Involucramiento Afectivo con la vinculación y el ajuste a la universidad, donde al igual que Archambault, et al., es necesario conocer la valoración que le dan los estudiantes a la institución, manifestando sentirse felices u orgullosos de ella.

Además, también se encontró que existe relación entre el Apoyo Social de familiares y el Involucramiento Afectivo, coincidiendo con Hernández (2015) donde los alumnos que cuentan con mayor apoyo parental, tienen mayor involucramiento afectivo en su centro de estudios. Para Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006) comprender esta relación permite obtener un mejor resultado a nivel académico, mostrándose los jóvenes interesados por la valoración positiva o negativa de su familia hacia sus tareas, sus expectativas y su preocupación por ellos.

Otros estudios señalan que el apoyo percibido por los padres es favorable, ya que permite desarrollar habilidades de afrontamiento, aumentando las destrezas sociales, y ayudando a los estudiantes universitarios a reducir los niveles de estrés, aumentando así el bienestar (Wang y Castañeda, 2008; Madariaga y Lozano, 2015), ya que a mayor o menor presencia del mismo aparecerá o disminuirá los niveles de estrés o de tristeza en el estudiante (Arguedas, 2010).

Yalçın (2011) señala que estos hallazgos en poblaciones de pregrado debe interpretarse con precaución, por ser limitado. Entre los hallazgos de este autor se encuentra que las puntuaciones del Apoyo Social percibido de la familia correlaciona con la percepción que tienen los estudiantes de su universidad y su nivel de optimismo, variables que pueden vincularse como factores dentro del involucramiento afectivo. De esta manera, los estudiantes al percibir mayor apoyo familiar, asumen una actitud positiva que incrementa su satisfacción de vida.

Entre las relaciones con el Involucramiento Afectivo también se encontró que la disposición que presenta la universidad hacia los grupos que pertenecen a ella y la calidad de su formación, son elementos que promueven la valoración positiva de los estudiantes hacia sus profesores, compañeros y tareas académicas. Con respecto a esta relación, no existen antecedentes

de investigaciones que vinculen dichas variables.

Los resultados encontrados en la dimensión de Involucramiento Afectivo pueden resultar una guía para orientar las futuras investigaciones hacia el clima académico, la satisfacción de los estudiantes, el bienestar psicológico, entre otros (Madariaga y Lozano, 2015). Se presume que el contexto político y social en el cual se realizó la investigación dio pie a que se encontraran puntajes altos en el involucramiento afectivo, ya que la institución dio garantía de continuidad ante un contexto incierto. Además, se cree que las políticas actuales de la UCAB influyen en incentivar la identificación en el alumnado, elemento que Arguedas (2010) define como parte de esta dimensión.

Siguiendo con las dimensiones del involucramiento, se encontraron puntajes moderados en el Involucramiento Cognitivo, explicando que los estudiantes atienden y dedican recursos mentales hacia el aprendizaje, la comprensión y la adquisición de habilidades.

Al partir de lo planteado por Rigo y Donolo (2014) y en relación con los puntajes del Involucramiento Cognitivo en la investigación, se puede decir que aquellos estudiantes involucrados tienden a utilizar estrategias para aprender, mostrando la capacidad de planear, monitorear y evaluar sus cogniciones, utilizando la reflexión durante la comprensión de las ideas (Arguedas, 2010), por ejemplo, se encuentran dispuestos a repasar continuamente el contenido hasta entenderlo, asocian lo que sabe con su experiencias, buscan darle sentido a lo que estudia con sus propias palabras, entre otros.

Estos hallazgos facilitan la comprensión del estudiante dentro del aula. Una persona involucrada cognitivamente concibe el aprendizaje como una actividad a la que debe involucrarse de manera proactiva, buscando alcanzar el éxito académico y su rol como agentes en el proceso de aprendizaje (García Martín, 2012).

Los puntajes de esta investigación se pueden relacionar con lo encontrado por Elvira y Pujol (2011) ya que los estudiantes no parecen invertir lo suficiente en desarrollar actividades que le faciliten el establecimiento de metas, ni la planificación del tiempo, esfuerzo y contexto.

Dentro de la relevancia de esta relación se encuentra que el involucrarse cognitivamente se ha convertido en un predictor del éxito académico (Arguedas, 2010), el proponerse metas activas dirige la conducta para adaptarse a las demandas académicas planteadas (Vives-Valera, Durán-Cárdenas, Valera-Ruiz y Fortoul van der Goes, 2013).

De igual manera, se encontró que la Imagen de Orientación es la variable que mejor predice al involucramiento cognitivo, por lo que la imagen que proyecta la universidad hacia los grupos que hacen vida en ella y la calidad de la formación influyen de manera positiva en el uso de estrategias para lograr dominar una tarea difícil aplicando nuevos conceptos. Se puede presumir que esta es posible ya que las creencias que el estudiante tenga hacia la institución y el personal docente es un determinante para tener un mayor Involucramiento Cognitivo (Arguedas, 2010).

Dentro de las investigaciones de la Imagen de Orientación está la de Gil Flores, García Jiménez, Romero Rodríguez y Álvarez Rojo (2001) quienes señalaron que tradicionalmente la Imagen de Orientación estaba dirigida a los alumnos, restringiéndose principalmente a las ofertas de información sobre las exigencias, acciones dirigidas a dificultades relacionadas con el estudio universitario e información de salidas profesionales de las carreras.

Esto se relaciona con la presente investigación ya que la institución, al ayudar al estudiante sistemáticamente con este proceso de aprendizaje autorregulado, estratégico y planificado, podrá facilitar que los jóvenes y adultos puedan hacer frente a los requerimientos en su desarrollo personal, social y académico (Gil Flores, et al., 2001). Con respecto al aprendizaje, se relaciona con el proceso de adquisición de conocimientos, procesos y destrezas por parte del alumno, y los relacionados con los procesos de enseñanza como la organización, ejecución, evaluación y tutoría de los docentes (Gil Flores, et al., 2001).

La importancia de la Imagen de Orientación para los factores contemplados en el Involucramiento Cognitivo es que la imagen puede establecerse como punto de partida para lograr el mayor desarrollo posible de todos los miembros de la comunidad universitaria. Las instituciones tienen la responsabilidad de definir el producto universitario, es decir, promover las habilidades cognitivas complejas

tales como la reflexión y el pensamiento crítico, así como las habilidades para aplicar los conocimientos a problemas prácticos en el campo profesional, familiar, personal y social, entre otros (Gil Flores, et al. 2001).

Lo encontrado en esta investigación, según Gil Flores, et al. (2001), puede ayudar en el fortalecimiento de estrategias de entrenamiento, que fomenten las habilidades de estudio, ofreciéndole a los estudiantes procedimientos lógicos que los ayuden a enfrentarse a tareas académicas. Dicho planteamiento surge por la idea de que el aprendizaje requiere el uso de estrategias y habilidades generales adecuadas.

La tercera dimensión del Involucramiento Estudiantil es el Involucramiento Conductual, según los antecedentes de la variable (Fredricks et al., 2004; Arguedas, 2010; Rigo y Donolo, 2014). Esta dimensión hace referencia a las acciones y rendimientos observables del estudiante al interactuar con la institución y realizar sus actividades académicas (Arguedas, 2010).

En los resultados de esta investigación se encontró que este factor se divide en dos dimensiones, a saber, la Implicación con el Aprendizaje y la Participación Extracurricular. Esto coincide con lo propuesto por Rigo y Donolo (2014), quien sostiene que la Implicación con el Aprendizaje hace referencia a actividades como participar en clases, concentrarse, persistir, atender, generar discusiones y responder a preguntas en clases; mientras que la participación en actividades extracurriculares significa participar en algún deporte, asistir a actividades culturales, artísticas, políticas o religiosas, entre otras.

Con respecto a la dimensión de Implicación con el Aprendizaje, se encontró que los alumnos estaban parcialmente involucrados. Para Prieto (2005) esta implicación dentro del aula está condicionada por diversos factores, en primer lugar, depende de las significaciones de los profesores, de la naturaleza de las oportunidades que el profesor brinda para que los estudiantes se involucren o no en la formación. La ausencia de estos espacios dentro del aula podría explicar la razón por la cual los estudiantes se fatigan, o no atienden a las actividades.

Los estudiantes que están implicados con el aprendizaje son aquellos que se esfuerzan por hacer bien las cosas, trabajan lo mejor que pueden, participan en

las actividades, atienden a las clases, entre otras características. Para Prieto (2005) estos hallazgos apuntan a la necesidad de constituir diálogos como una forma de promover la implicación de los alumnos dentro del aula, siendo parte de la naturaleza comunicativa de la persona, constituyendo una forma de relación simétrica entre ellos, que permite la reflexión acerca del significado de sus experiencias y conocimientos.

Además, cuando un estudiante está implicado con su aprendizaje se convierte en un observador agudo, construye sus propias visiones sobre lo que ocurre, desarrolla la capacidad de discriminar lo que quiere, se preguntan acerca de la calidad de las situaciones que vive y puede plantear propuestas para mejorarlas (Prieto, 2005).

Dentro de las variables que predicen la Implicación con el Aprendizaje se encontró el Apoyo Familiar que, en concordancia con Ros (2009) existen correlaciones significativas entre el entorno familiar y la implicación del alumnado, por lo que, los estudiantes que perciben el apoyo de su entorno familiar tienen mayores probabilidades de participar más en las actividades dentro del aula, atendiendo, concentrándose y persistiendo.

De igual manera, Estell y Perdúe (2013) encontraron que las personas que reportaban altos puntajes en el apoyo de los padres eran aquellas que participaban en las actividades de la institución y persistiendo académicamente. En general, los alumnos que perciben a sus padres como más solidarios mostraron un mayor involucramiento, específicamente, a mayor apoyo de padres y familiares hay mayor variación en los puntajes de la Implicación con el Aprendizaje, a diferencia de los puntajes en el Involucramiento Afectivo.

Otro estudio realizado por Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós (2009) señaló la importancia del apoyo que se proporciona en el hogar, se expresa en el cumplimiento de las labores académicas, en la mejora en su disciplina de estudio y en el aprendizajes de temas que se le dificultan. Por lo tanto, el sentir que la familia se preocupa por lo que sucede, que su ambiente familiar proporciona satisfacciones y fortaleza, y que los padres se encuentran accesibles

ante la resolución de un conflicto, son factores que influyen de manera positiva en que el estudiante atienda, se concentre y persista con el aprendizaje.

También se encontró que existe una relación negativa entre la percepción de apoyo por parte de los amigos y el grado de implicación que tienen los estudiantes con el aprendizaje, es decir, aquellas personas que cuentan con el apoyo de los pares no se involucran con las actividades dentro del aula, no atienden y no se concentran en aprender.

Estos resultados son congruentes con lo planteado por Dennis et al. (2005) donde la percepción de la falta de apoyo entre los pares es un predictor de una mejor adaptación a la universidad. Sin embargo, otros autores reportan que el apoyo social percibido de los pares y amigos influyen de manera positiva en el Involucramiento Conductual del estudiante (Hernández, 2014; De La Iglesia, Stover y Fernández Liporace, 2014). Estas diferencias pueden ser producto de la muestra seleccionada por los autores, siendo el estudio de Dennis et al. (2005), donde sometieron a prueba esta relación, en contexto universitario y no colegial.

Entre las importancias de evaluar esta relación se encuentra lo que Torales, Barrios, Samudio y Samudio (2017) reportaron, donde la baja percepción de apoyo social por parte de los amigos se relaciona con mayor riesgo de presentar estrés psicosocial.

Finalmente se encuentra que no todos los alumnos participan en actividades extracurriculares. Esta dimensión se constituye de una serie de actividades a las que pueden acceder los estudiantes en el contexto académico, dichas actividades no forman parte de la instrucción formal, pero influye en el desarrollo global de ellos (Gallardo, 2007). También se destaca el valor positivo que tiene la participación como un espacio de formación que enriquece las trayectorias académicas, (Echeverría, Pacenza y Urquijo, 2011).

Dado que fueron pocos los estudiantes en esta investigación que reportaron ser participantes activos en actividades extracurriculares, Echeverría, et al. (2011) señala que tal vez la baja participación se debe a la falta de información adecuada, en su investigación un alto porcentaje de estudiantes reportaron

desconocer cuales son las tareas que desempeñan, también encontraron que uno de los principales motivos aludidos es el tiempo que demandan las actividades.

Echeverría, et al. (2011) sugieren que al propiciar la participación de los estudiantes en las actividades ayudaría a compensar déficits en los planes de estudios, como espacios de práctica y entrenamiento en la investigación.

Se encontró que el apoyo religioso influye significativamente en la participación extracurricular, aunque no existen antecedentes que vinculen directamente dichas variables. Como sustento de este hallazgo se encontró que en el año 2004, Ríos explicó que los alumnos que forman parte de una comunidad religiosa, presentan niveles de involucramiento mayores, y afirmaba que esto puede suceder ya que la religiosidad tiende a generar propensiones a vincularse con otros de manera muy variada.

Aunque las hipótesis se cumplieron de manera parcial, se demostró que sí existe una influencia entre las dimensiones del Apoyo Social Percibido y la Imagen Universitaria sobre el Involucramiento en cada una de sus dimensiones.

Resulta llamativo por ejemplo, cómo dentro de las dimensiones encontradas en Imagen Universitaria, la Orientación es la única que predice algunas de las dimensiones del Involucramiento. Esto coincide con Cervera et al. (2012) quienes señalan que la dimensión de Orientación es la más importante al momento de formar percepciones sobre la Imagen de la Universidad. Para estos autores, aspectos como la cercanía a la sociedad, a los alumnos y a las empresas son piezas fundamentales al momento de componer la noción de Imagen Universitaria.

Además se conoce que dentro de las comparaciones con la imagen universitaria sólo la orientación figura como predictora del involucramiento; elementos tales como si la universidad está orientada y preocupada por su alumnado, el nivel del profesorado, la cercanía con la sociedad y con las empresas, y la calidad de la formación son los atributos que aumentan las probabilidades de que el estudiante se implique y se comprometa activamente con el sistema académico y social de su contexto educativo.

Otros hallazgos que se relacionan con la presente investigación señalan que el apoyo de los pares se asocia más con un mayor nivel de Involucramiento

Conductual, en comparación con el Involucramiento Afectivo. Aunque efectivamente el apoyo de los pares se ve vinculado con una dimensión del Involucramiento Conductual, podría asumirse que no influye de manera positiva en la presente investigación por la diferencia en el ciclo vital, aunque no fue una variable a controlar, la edad y la importancia atribuida a los pares podría ser un factor que determine (Estell y Perdúe, 2013)

Cabe destacar que los resultados de esta investigación se encuentran limitados en cuanto a su generalización, ya que se utilizó solo a estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCAB. Aunque se recolectó información sobre las variables sociodemográficas, como el sexo, la carrera y el semestre, no se encontró relación entre ellas y los niveles de la variable dependiente, a excepción del semestre en relación con el Involucramiento Afectivo, sin embargo, no resultó ser un predictor significativo.

Es importante tener en cuenta, como señala González (2010), que el Involucramiento Estudiantil actúa como predictor del éxito académico, teniendo que considerar como un proceso y un resultado en sí mismo dentro de la vida académica. Además, se sugiere evaluar cómo el involucramiento podría actuar como mediador para un buen rendimiento académico.

La afirmación anterior permite que los investigadores comprendan la importancia que subyace al estudio del involucramiento, entendiendo que si se trabaja en el fortalecimiento de estas dimensiones a partir de lo encontrado, se podrán tener mejores resultados académicos y, en consecuencia, menores niveles de deserción.

Conclusiones y Recomendaciones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la siguiente investigación se puede concluir que los modelos de regresión múltiple se cumplieron de forma parcial, ya que sólo algunas relaciones hipotéticas se cumplieron. En el primer modelo de regresión se evaluaba la relación entre el involucramiento afectivo y las dimensiones de apoyo social e imagen universitaria; en este, se cumplieron parcialmente las hipótesis planteadas por las autoras, ya que se esperaba que todas las relaciones fueran estadísticamente significativas, sin embargo, sólo se encontró que el apoyo familiar y la imagen orientación, lo que quiere decir que a mayor apoyo social percibido de sus miembros familiares y mayor sea la percepción de la imagen de la universidad como una institución que toma posición hacia sus diferentes grupos de interés, mayor será su vinculación hacia lo profesores, compañeros y actividades académicas.

El segundo modelo de regresión evaluaba la relación entre el involucramiento cognitivo y las dimensiones de las variables independientes, donde solo se cumplió una de las hipótesis, pues se esperaba que todas las relaciones fueran significativas desde un punto de vista estadístico, siendo que la imagen orientación es la que influye, por lo que a mayor sea la percepción de la imagen de la universidad como una institución que toma posición hacia sus diferentes grupos de interés, aumentará el grado en el que los estudiantes atienden y dedican esfuerzos cognitivos hacia el aprendizaje.

El tercer modelo de regresión, el cual evaluaba la relación entre la participación extracurricular y las dimensiones del apoyo social percibido e imagen universitaria, se cumplieron parcialmente una de las hipótesis, ya que solo fue estadísticamente significativo la relación con apoyo religioso, lo que implica que tener mayor apoyo religioso se relaciona con mayor participación en actividades extracurriculares dentro de la institución

El cuarto modelo de regresión, el cual evaluaba la relación entre la implicación con el aprendizaje y las dimensiones del apoyo social percibido e imagen universitaria, se cumplieron parcialmente las hipótesis planteadas, pues se esperaba que todas las relaciones fueran significativas desde el punto de vista estadístico. Se encontró relación entre el apoyo familiar y el apoyo de amigos (inverso); por lo que al percibir menor apoyo de sus amigos y compañeros y recibir mayor apoyo de su familia, mayor será su participación en el aula, su persistencia, su concentración y atención.

El quinto y último modelo de regresión, evaluó la relación entre el puntaje total de involucramiento y las dimensiones del apoyo social percibido e imagen universitaria, se cumplieron parcialmente las hipótesis, siendo estadísticamente significativas la relación entre el apoyo familiar y la imagen orientación, por lo tanto, los estudiantes al percibir mayor apoyo de su familia y al dar una valoración positiva acerca de la posición que toma la universidad hacia los alumnos, la sociedad y en las empresas, y la calidad de formación que ofrece aumenta el grado en el que los estudiantes se encuentran involucrado con la vida universitaria.

A partir de los resultados obtenidos se pudo concluir que existe una influencia de algunas dimensiones del apoyo social percibido y de la dimensión orientación de la imagen universitaria sobre cantidad física y psicológica del estudiante en su experiencia académica. Otro aspecto relacionado con lo resultados obtenidos es que no se encontró una influencia entre el sexo, el curso académico y la carrera en el grado de involucramiento de los estudiantes.

Esta investigación confirma la multidimensionalidad de las variables del estudio. En apoyo familiar se encontraron tres dimensiones: la familiar, de amigos y religioso; de imagen: orientación, reputación y afectivo; y de involucramiento universitario: cognitivo, afectivo, implicación con el aprendizaje y participación extracurricular.

Los resultados permiten dar indicios de cómo promover el involucramiento de los estudiantes, como por ejemplo, mantener a la UCAB como una institución que se interese por contar con un profesorado, que den seguridad de una buena formación a sus estudiantes, además, de mantener e iniciar nuevas alianzas con empresas y sectores de la sociedad venezolana, y promover la cercanía de la institución con la población.

Además, cuando el estudiante se siente apoyado por sus familiares, percibiendo que le brindan sentimientos de fortaleza ante las dificultades, se convierte en un factor clave para incentivar este aspecto, mediante la promoción de seguir estudiando en la UCAB, y fomentar espacios de interacción donde el estudiante se sienta respaldado por sus padres o representantes, además de impulsar el éxito universitario.

En otra línea, relacionada con las limitaciones del estudio, se puede hacer énfasis en la reducida fuente bibliográfica que relacionan el estudio de las tres variables en conjunto. Aun cuando todas las variables del estudio se manejan de manera multidimensional, las investigaciones que se adecuen a dichas dimensiones resultaron difíciles de hallar para sustentar adecuadamente los resultados de la investigación.

En relación a la escasa bibliografía, también se puede señalar que la mayoría de los estudios relacionados con el involucramiento evaluaban a estudiantes de primaria o secundaria, por lo que se recomienda considerar las diferencias del periodo evolutivo de los estudiantes.

Por otra parte, el trabajar con una muestra constituida por estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación limita la posibilidad de generalizar los resultados del estudio a toda la población estudiantil que compone a la UCAB.

Además, es importante señalar que el estudio piloto realizado en la investigación no fue un determinante claro para establecer comparaciones con el estudio final ya que la muestra constituida no alcanzó el criterio mínimo establecido de 100 sujetos, esto fue consecuencia de la baja tasa de respuesta vía

internet dado que la situación sociopolítica del país no permitió recolectar la información de manera presencial.

Aunado a esto, estos acontecimientos sociopolíticos dificultaron la recolección de datos de la muestra total, por lo que no se pudo recolectar una cantidad más amplia como sugirió en el anteproyecto. Finalmente se presentaron inconvenientes en la receptividad manifestada por los estudiantes ante la aplicación de las escalas, este factor pudo influir en posibles respuestas al azar lo cual pudo haber afectado la confiabilidad del estudio

Con respecto a las recomendaciones para el lector, en primer lugar, lo ideal sería tener acceso a una muestra que componga a todas las escuelas que integran a la UCAB, para así tener un estudio generalizable a la población total. Además, se recomienda mantener el uso del muestreo por cuotas ya que garantiza que los datos obtenidos puedan ser extrapolables.

Por último, se recomienda seguir con esta línea de investigación, ya que ha sido poco estudiada en contextos universitarios y sería un factor determinante que contribuya a las campañas que actualmente se encuentra realizando la UCAB con el fin de promover entre su alumnado una mayor identificación y, una participación en sus programas extracurriculares.

Referencias Bibliográficas

- American Psychological Association (2016). *Society for Personality and Social Psychology*. Washington, DC, Estados Unidos: Autor.
- Alcántar, V.C., & Arcos, J.L. (2009). La vinculación como factor de imagen y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California, México, en su entorno social y productivo. *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n1/v11n1a11.pdf>
- Alves, H., & Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidad Da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y no Lucrativo*. Recuperado de <http://econwpa.repec.org/eps/hew/papers/0511/0511004.pdf>
- Angelucci, L. (2009). Investigaciones basadas en el fenómeno de covariación. En G. Peña T., Y. Cañoto R & Z. Santalla de Banderali (Eds.), *Una introducción a la psicología* (pp. 511-533). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Angelucci, L. (2011). *Emoción y salud*. (Tesis de Doctorado de Psicología). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Students Engagement Instruments. *Journal of School Psychology*. Recuperado de <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdfsdbger345resWeek1/Krisztina/Appelton2006.pdf>

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18708246>
- Arguedas, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de Educación Secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/4216Arguedas.pdf
- Astin, A. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. Recuperado de <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>
- Bagés, N., Feldman, L., Chacón, G., Pérez, M., & Guarino, L. (1990). *Factores psicosociales de riesgo y protectores asociados a enfermedades cardiovasculares*. (Reporte interno no publicado). Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Barrera, M., Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225831884_Distinctions_Between_Social_Support_Concepts_Measures_and_Models
- Barrón López de Roda, A., & Chacón Fuertes, F (1992). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Revista de Psicología Social*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/322996900/Dialnet-ApoyoSocialPercibido-111766-pdf>
- Beerli, A., Díaz, G., & Pérez, P. (2002) The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230210440311>

- Bisson, K. (2007) A Study of Personality and Student Involvement on the College Campus. *Pell Scholars and Senior Theses*. Recuperado de http://digitalcommons.salve.edu/pell_theses/13/?utm_source=digitalcommons.salve.edu%2Fpell_theses%2F13&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Capriotti, P. (2006). La Imagen de Empresa. Estrategia para una comunicación integradora. Recuperado de https://books.google.co.ve/books?id=4RXfyC7e5_oC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=capriotti+2006&source=bl&ots=UM1BbHyHHR&sig=z_55R5bUo9L_Z2EGcPFQAo_J3o&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwix4bfillonLAhUIVT4KHa6GCeoQ6AEIIDAB#v=onepage&q=capriotti%202006&f=false
- Carreras, M., Carreras, M., Arjona, J., Coria, V., Jozami, M., & Pacheco, M. (2011). *Apoyo social en estudiantes universitarios de Santiago del Estero*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://revistatrazos.ucse.edu.ar/articulos_con_referato/documents/Apoyosocial.pdf
- Cervera, A., Schlesinger, W., Iniesta, M., & Sánchez, R. (2012). Medición de la imagen de la universidad y sus efectos sobre la identificación y lealtad del egresado: una aproximación desde el modelo de Beerli y Díaz (2003). *Revista Española de Investigación de Marketing*. Recuperado de https://www.esic.edu/documentos/revistas/reim/121019_105936_E.pdf
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*. Recuperado de https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/so

ciology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Cobb-PsychosomaticMed-1976.pdf

- Contreras, J. (2011). Universidad, sociedad y desarrollo local. *Diálogo de Saberes* 35, 59-82.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S.G., & Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8195992>
- Dennis, J.M., Phinney, J.S., & Chuateco, L.I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic succes of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*. Recuperado de <https://www.iwu.edu/first-generation/Dennis.pdf>
- Dobni, D., & Zinkhan, G.M. (1990). In Search of brand image: A foundation analysis. *Advances in Consumer Research*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=A92D328CAA3E57C2566CC22E041DCE52?doi=10.1.1.203.2993&rep=rep1&type=pdf>
- De la Iglesia, G., Stover, J.B., & Fernández Liporace, M (2014). Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students. *Europe's Journal of Psychology*. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=43f00844-5b2e-42bbac26-cc92fb4ba9fb%40sessionmgr4005&vid=79&hid=4212>
- Dunn, S., Putallaz, M., Sheppard, B., & Lindstrom, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology*. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1988-21703-001>
- Echeverría, J., Pacea, M., & Urquijo, S. (2011). Participación de estudiantes en actividades académicas: motivación y nivel de información. *Psiencia*.

Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3331/333127105003.pdf>

Elvira Valdéz, M., & Pujol, L.. (2012). *Autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de reciente ingreso*. Artículo presentado en V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander-Cantabria, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4635103>

Estell, D., & Perdue, N. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259284924_Social_support_and_behavioral_and_affective_school_engagement_The_effects_of_peers_parents_and_teachers

Eustat. (2004). Definición: Nivel de instrucción. San Sebastián, España: Autor.

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 universitario venezolanos. *Univ. Psychol.* Recuperado de <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V07N03A10.pdf>

Finn, J. (1989). *Withdrawing From School*. Review of Educational Research. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543059002117>

Finn, J. (1993) *School Engagement & Students At Risk*. *National Center For Education Statistics*. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>

Francisco, V., & González, F (2002). Influencia de los estresores psicosociales, el sexo, el apoyo social, la depresión y la ansiedad en la asistencia a un centro de asesoramiento psicológico universitario. (Trabajo de Grado de Licenciatura), Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

- Felizardoa, S., Cantarinhab, D., Alves, A., Riberoid, E., & Amantee, M. (). Students' Involvement in School and Parental Support: Contributions to the Socio-Educational Intervention. *Future Academy*. Recuperado de http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/29_4832_7708_fullText_ext_1_28.pdf
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. Doi: 10.3102/00346543074001059
- Fontana-Hernández, A., Alvarado-Valverde, A., Angulo-Ramírez, M., Marín-Valverde, E., & Quiróz-Salas, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista electrónica Educare*. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1489>
- Gallardo, G. (2007). Actividades Extracurriculares en la Formación Universitaria. *Observatorio de Juventud Universitaria*. Recuperado de <https://gngallar.files.wordpress.com/2015/04/actividades-extracurriculares-y-formacion-universitaria-2007.pdf>
- García Martín, M. (2012). La autoregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- García, F. & Valeri, S. (2016). *Influencia de los valores compartidos, valor percibido, imagen de la universidad, satisfacción y confianza en la creación de lealtad en la relación egresados-Universidad Católica Andrés Bello* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S., & Álvarez Rojo, V. (2001). La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de

calidad. *Fundamentos en Humanidades*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400301.pdf>

González González, M. (2010) .El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>

Guarino, L., & Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*. Recuperado de http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol4_n1_95.pdf

Guédez, C., & Osta, K. (2012). Factores de la imagen institucional universitaria: Perspectiva desde un sector del público interno, personal administrativo. *Revista Ingeniería Industrial*,. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RI/article/view/28>

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante* (5ta. ed.). España: Prentice Hall Iberia.

Hernández, B (2015). *Involucramiento de escolares de enseñanza media dominicanos: antecedentes y consecuentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50161/Tesis%20Miosotis%20FINAL%2015-10-15%20\(2\).pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50161/Tesis%20Miosotis%20FINAL%2015-10-15%20(2).pdf?sequence=1)

Hernández- Sampieri, R., Fernández- Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández, F. & Zamora R. (2010). *Diagnóstico de la imagen de marca de las instituciones universitarias en España*. II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. San Cristóbal de La Laguna, España. Actas II. Recuperado de

http://www.academia.edu/450080/Diagn%C3%B3stico_De_La_Imagen_De_Marca_De_Las_Instituciones_Universitarias_En_Espa%C3%B1a

Honma, Y., & Uchiyam, I. (2014). Emotional Engagement and School Adjustment in late Childhood: The relationship between school liking and school belonging in Japan. *Psychological Reports: Relationships & Communications*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24897903>

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

Krause, K., & Coates, H. (2008) Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930701698892>

Keller, K.L. (2011). Strategic brand management: building, measuring, and managing brand equity (4ta ed). Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall. Recuperado de http://www.kvimis.co.in/sites/kvimis.co.in/files/ebook_attachments/Keller%20Strategic%20Brand%20Management.pdf

Madariaga, C., & Lozano, J. (2015). El apoyo social en estudiantes universitarios y su relación con las comunicaciones cara a cara y las comunicaciones mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Psicogente*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v19n35/v19n35a05.pdf>

Mahatma, D., Lohman, B., Matjasko, J., & Feldman, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods. En Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 45-63). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/278665716_Engagement_Across_Developmental_Periods

- Manes, J.M. (2005). Marketing para instituciones educativas (2da ed). Recuperado de https://books.google.es/books?id=1rvX_MdaFJEC&pg=PA3&dq=imagen+institucional+instituci%C3%B3n+educativa&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q=imagen%20institucional%20instituci%C3%B3n%20educativa&f=false
- Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un Instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10 (2), 1-19. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf
- Morales, J., Huici, C., Moya, M., Gaviria, E., Lopez-Sáez, M., & Nouvilas, E. (1999). *Psicología Social*. En Morales, J. (Ed.), *Actitudes* (131-143). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Newmann, F. (1989) Student Engagement and High School Reform. *Educational Leadership*. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198902_newmann.pdf
- Parameswaran, R., & Glowacka, A. (1995). University Image: An information Processing Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6 (2), 41-56. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J050v06n02_04
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>

- Pozón López, J.R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/anduli/13/8_Anduli_2014_Pozon.pdf
- Real Academia Española. (2000). Diccionario de la lengua española (21^o ed.). Madrid, España: Autor.
- Rigo, D., & Donolo, D. (2014) Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/202161/164721>
- Rodríguez-Marín, J., Pastor, M.A., & López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, Apoyo Social, Calidad de Vida y Enfermedad. *Psicothema*. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1148.pdf>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512723006.pdf>
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*. Recuperado en https://www.jstor.org/stable/1085729?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sarason, I.G., Levine, H., Basham, R., & Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*,. Recuperado de <http://www.psych.uw.edu/research/sarason/files/SocialSupportQuestionnaire2.pdf>
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N., & Pierce, G.R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*,. Recuperado de <http://www.psych.uw.edu/research/sarason/files/SocialSupportQuestionnaireShort2.pdf>

- Sevilla, J. J., Galaz, J. F., & Arcos J. L. (2008). La participación del académico en procesos de planeación y su visión institucional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-19. Recuperado de redie.uabc.mx/redie/article/download/214/362
- Torales, J., Barrios, I., Samudio, A., & Samudio, M. (2017). Poyo social percibido en estudiantes de edicina de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). *Educación Médica*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317301389>
- Torres Velázquez, L., & Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Traverso Cortés, J., & Román Onsalo, M. L. (2007). Análisis de la imagen interna de la institución universitaria: Construcción de un modelo para la obtención de la imagen bajo la perspectiva del alumno. *Investigaciones europeas de dirección de la empresa (IEDEE)*, 13(1), 231-246. Recuperado de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/54412/1/663782694.pdf>
- Turner, R., & Marino, F. (1994). Social Support and Social Structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*. Recuperado de https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Turner-HealthSocial-1994.pdf
- Universidad Católica Andrés Bello (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en Psicología* (1era ed). Caracas, Venezuela: Autor.
- Universidad Católica Andrés Bello (2013). *Proyecto Formativo Institucional*. Caracas, Venezuela. Publicaciones UCAB.

- Universitas XXI (27 de octubre de 2009). Significado del término "Universitas". [Mensaje de Blog en la Web]. Recuperado de <http://universitaspymalion.blogspot.com/2009/10/significado-del-termino-universitas.html>
- Valery, J.F. (2012). *Efectos de sexo, año de curso, estrategias de afrontamiento y apoyo social sobre el burnout académico en estudiantes de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello*. (Tesis de Grado de Licenciatura). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Veiga, F., Bahía, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, M.I., Taveira, M.C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Almeida, A. & Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of Students' Engagement in Schools International Scale (SEGIS). Proceedings of ICERI2012 Conference.
- Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2013/n1/volumen1/INFAD_010125_441-450.pdf
- Vives- Vrarella, T., Durán.Cárdenas, C.,Varela-Ruíz, M., & Fortoul van der Goes, M. (2014) La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v3n9/v3n9a6.pdf>
- Wang, Ch. & Castañeda, C. (2008). The Role of Generational Status, Self-Esteem, Academic SelfEfficacy, and Perceived Social Support in College Students' Psychological Well-Being. *Journal of college counseling*, 11. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x/abstract>

- Yalçın, İ. (2011). Social Support and Optimism as Predictors of Life Satisfaction of College Students. *Int J Adv Counselling*. Doi: 10.1007/s10447-011-9113-9
- Yan, M., & Wai, A. (2011). Social involvement and development as a response to the campus student culture. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 393-402. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s12564-011-9149-x>
- Zamora, R., & Hernández, F. (2014). La triangulación interdisciplinar como propuesta metodológica para el estudio de la imagen pública de las universidades. *Sphera Publica*. Recuperado de sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/download/168/200

ANEXO A

ESCALA INTERNACIONAL DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTIL

**Creada por Lam y Jimerson (2008), adaptada por Veiga
(2013)**

INVOLUCRAMIENTO ESTUDIANTIL

Estimado/a estudiante: Queremos saber cómo te sientes en relación a tu vida universitaria. Ninguna respuesta es falsa o verdadera, por lo tanto no dejes ningún ítem por contestar. Tu respuesta será considerada en anonimato. **Agradecemos tu colaboración.**

A continuación se presentan una serie de enunciados. Lea con detenimiento cada uno de ellos y **MARCA CON UNA EQUIS** la opción que refleje el grado de acuerdo con lo planteado en el mismo.

	Totalmente	En	De	Muy
1. Estoy muy interesado en aprender				
2. Considero que lo que estamos aprendiendo en la universidad es interesante				
3. Me gusta lo que estoy aprendiendo en la universidad				
4. Disfruto aprender cosas nuevas en la clase				
5. Considero que aprender es fastidioso				
6. Me gusta mi universidad				
7. Estoy orgulloso de estar en esta universidad				
8. La mayoría de las mañanas me emociona ir a la universidad				
9. Estoy feliz de estar en esta universidad				
10. Me esfuerzo para hacerlo bien en la universidad				
11. En la clase trabajo lo mejor que puedo				
12. Cuando estoy en clase, participo en las actividades				
13. Presto atención en clases				
14. Cuando estoy en clases simulo prestar atención				
15. Estudio lo mínimo para pasar				
16. Cuando estoy en clase mi mente divaga				
17. Si tengo problemas o dificultad para entender algo, lo repaso hasta realmente entenderlo				
18. Cuando me encuentro con un problema difícil, sigo trabajando en ello hasta que considero que lo he resuelto				
19. Soy participante activo en actividades universitarias, tales como congresos, cine foro, actividades culturales y deportivas, entre otras				
20. Soy voluntario cuando se trata de ayudar en actividades universitarias como inducciones universitarias, voluntariado, entre otras				
21. Asumo un papel activo en actividades extracurriculares de mi universidad				
22. Cuando estudio, trato de entender mejor el material relacionándolo con cosas que ya conozco				
23. Cuando estudio, averiguo como esta información podría ser útil en el mundo real				
24. Cuando aprendo nueva información, trato de entenderla con mis propias palabras				
25. Cuando estudio, trato de conectar lo que estoy aprendiendo con mis propias experiencias				

26. Creo mis propios ejemplos para ayudarme a entender los conceptos importantes que aprendo en la universidad				
27. Cuando aprendo cosas para la universidad, trato de ver cómo éstas encajan con cosas que ya sé				
28. Cuando aprendo cosas para la universidad, a veces trato de asociarlas con cosas que aprendí en otras clases acerca del mismo tema				
29. Trato de ver las similitudes y diferencias entre lo que estoy aprendiendo y las cosas que ya sé				
30. Trato de entender cómo las cosas que aprendo en la universidad encajan con otras				
31. Trato de igualar lo que ya sé con cosas que estoy tratando de aprender en la universidad				
32. Trato de estudiar los temas y decidir lo que se supone debo aprender de ellos, en lugar de estudiar los temas simplemente leyéndolos				
33. Cuando estudio, trato de relacionar diferentes temas del curso de nuevas maneras				

ANEXO B

ESCALA DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

**Dunn, Putallaz, Sheppard y Lingstron (1987) traducido y adaptado
por Bagés, Feldman, Chacón, Pérez y Guarino (1990)**

	Nada/nunca	Muy poco	Regular/mo	Siempre
1. Tengo amigos que me apoyan sin importar lo que esté haciendo o cómo me siento				
2. Cuando tengo el apoyo de mi familia me siento más preocupado con lo que estoy haciendo				
3. Pienso que la gente no necesita a otros y que uno puede solucionar las cosas uno mismo				
4. Puedo contar con los compañeros que viven cerca de mí para que me ayuden cuando me siento preocupado				
5. Recibo o recibí apoyo por parte de mis padres				
6. Soy miembro de un grupo social (religioso, clubes, equipo, etc.)				
7. Pido apoyo de otros				
8. Aunque me sienta muy mal, mis amigos me hacen sentir alegre e importante				
9. Tengo en quien confiar				
10. Mi familia me proporciona satisfacciones y un sentimiento de fortaleza				
11. Las personas deberían poder contar con orientación religiosa para obtener apoyo y tranquilidad				
12. Creo en mí mismo y en la habilidad para manejar situaciones nuevas sin la ayuda de otros				
13. Cuando me siento infeliz o bajo estrés hay gente alrededor a quien recurrir				
14. Mi relación con mis compañeros me hace sentir bien				
15. Durante mi crecimiento siempre había gente a mi alrededor a quien recurrir cuando lo necesitaba				
16. Comparto actividades religiosas con mis compañeros				
17. Para mí es importante contar con el apoyo emocional de la comunidad religiosa a la cual perteneces				
18. Me siento bien cuando le pido apoyo a mi familia				
19. Para mí es importante contar con el apoyo emocional de mis amigos				
20. Siento que los que están cerca de mí me hacen sentir importante				
21. Puedo recurrir a mis padres cuando tengo un problema				
22. Me siento solo como si no tuviera a nadie cerca				
23. Los compañeros que están cerca de mí me hacen sentir que hay alguien que se preocupa por mí				
24. Tengo amigos que me apoyarán, no importa lo que haga				
25. Mis hermanos me brindan apoyo				
26. Mis profesores me ayudan cuando lo necesito				
27. Cuando tengo problemas me los guardo para mí				
28. En la universidad prefiero trabajar en equipo				

ANEXO C

ESCALA DE IMAGEN UNIVERSITARIA

**Beerli y Díaz adaptada por Cervera, Schlesinger, Iniesta, y
Sánchez (2002)**

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es una universidad orientada y preocupada por los				
2. Cuenta con un buen				
3. Es una universidad				
4. Es una universidad que proporciona una buena				
5. Es una universidad				
6. Tiene buena reputación				
7. Es una universidad moderna				
8. Cuenta con buenas				
9. Es una universidad				
10. Es una universidad que proporciona una formación				
11. Es fácil entrar a estudiar en				
12. Es una universidad				
13. Es una universidad				
14. Es una universidad alegre				
15. Es una universidad joven				

ANEXO D

**Análisis de confiabilidad para la escala Internacional de
Involucramiento Estudiantil Lam y Jimerson (2008) traducida por
Veiga et al. (2013)**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
11	100.99	.458	.898
12	101.23	.525	.897
13	101.18	.485	.898
14	101.10	.464	.898
15	101.36	.404	.899
16	101.10	.436	.899
17	101.12	.463	.898
18	102.08	.276	.901
19	101.18	.440	.899
110	101.30	.526	.897
111	101.51	.619	.896
112	101.82	.586	.896
113	101.42	.454	.898
114	101.67	.127	.905
115	101.54	.324	.900
116	102.23	.301	.901
117	101.64	.350	.900
118	101.50	.459	.898
119	102.56	.393	.900
120	102.78	.300	.902
121	102.70	.361	.901
122	101.39	.564	.897
123	101.63	.521	.897
124	101.26	.478	.898
125	101.32	.539	.897
126	101.39	.527	.897
127	101.38	.534	.897
128	101.36	.635	.896
129	101.47	.633	.896
130	101.41	.601	.896
131	101.46	.627	.896
132	101.73	.365	.900
133	101.61	.438	.898

ANEXO E

Análisis de componentes principales para la escala Internacional de Involucramiento Estudiantil Lam y Jimerson (2008) traducida por Veiga et al. (2013)

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.862
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3431.539
	Gl	528
	Sig.	.000

Varianza total explicada

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9.122	27.642	27.642	9.122	27.642	27.642	6.829	20.693	20.693
2	3.494	10.588	38.230	3.494	10.588	38.230	5.690	17.243	37.937
3	2.416	7.321	45.551	2.416	7.321	45.551	2.513	7.614	45.551
4	1.981	6.004	51.554						
5	1.323	4.010	55.565						
6	1.189	3.603	59.168						
7	1.093	3.311	62.479						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
Estoy muy interesado en aprender	.629			
Considero que lo que estamos aprendiendo en la universidad es interesante	.728			
Me gusta lo que estoy aprendiendo en la universidad	.770			
Disfruto aprender cosas nuevas en la clase	.719			
Considero que aprender es fastidioso	.316	.579		
Me gusta mi universidad	.676			
Estoy orgulloso de estar en esta universidad	.768			
La mayoría de las mañanas me emociona ir a la universidad				
Estoy feliz de estar en esta universidad	.796			
Me esfuerzo para hacerlo bien en la universidad	.468	.503		
En la clase trabajo lo mejor que puedo	.406	.577		
Cuando estoy en clase participo en las actividades	.342	.497	.314	
Presto atención en clases			.534	
Cuando estoy en clases simulo prestar atención			.520	
Estudio lo mínimo para pasar			.638	
Cuando estoy en clase mi mente divaga			.701	
Si tengo problemas o dificultad para entender algo, lo repaso hasta realmente entenderlo	.317		.394	
Cuando me encuentro con un problema difícil, sigo trabajando en ellos hasta que considero que lo he resuelto	.428		.325	
Soy participante activo en actividades universitarias, tales como congresos, cine foro, actividades culturales y deportivas, entre otras				.831
Soy voluntario cuando se trata de ayudar en actividades universitarias como inducciones universitarias, voluntariado, entre otras				.874
Asumo un papel activo en actividades extracurriculares de mi universidad				.875
Cuando estudio, trato de entender mejor el material relacionándolo con cosas que ya conozco	.653			
Cuando estudio, averiguo como esta información podría ser útil en el mundo real	.572			
Cuando aprendo nueva información, trato de entenderla con mis propias palabras	.658			
Cuando estudio, trato de conectar lo que estoy aprendiendo con mis propias experiencias	.691			
Creo mis propios ejemplos para ayudarme a entender los conceptos importantes que aprendo en la universidad	.715			
Cuando aprendo cosas para la universidad, trato de ver cómo éstas encajan con cosas que ya sé	.751			
Cuando aprendo cosas para la universidad, a veces trato de asociarlas con cosas que aprendí en otras clases acerca del mismo tema	.766			
Trato de ver las similitudes y diferencias entre lo que estoy aprendiendo y las cosas que ya sé	.737			
Trato de entender las similitudes y diferencias entre lo que estoy aprendiendo y las cosas que ya sé	.766			
Trato de igualar lo que ya sé con cosas que estoy tratando de aprender en la universidad	.752			
Trato de estudiar los temas y decidir lo que se supone debo aprender de ellos, en lugar de estudiar los temas simplemente leyéndolos	.481			
Cuando estudio, trato de relacionar diferentes temas del curso de nuevas maneras	.611			

ANEXO F

Análisis de confiabilidad para el Cuestionario de Apoyo Social Percibido de Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), traducida y adaptada al castellano por Bagés et al. 1990)

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A1	53.51	.461	.873
A2	54.32	.079	.883
A3	54.35	.189	.880
A4	54.21	.506	.871
A5	53.34	.454	.873
A6	54.92	.237	.881
A7	54.24	.398	.874
A8	53.55	.586	.870
A9	53.37	.479	.872
A10	53.48	.602	.869
A11	54.55	.316	.876
A12	53.73	.089	.880
A13	53.69	.663	.868
A14	53.54	.559	.871
A15	53.69	.600	.869
A16	55.45	.259	.877
A17	55.26	.357	.875
A18	53.76	.649	.868
A19	53.57	.605	.870
A20	53.66	.681	.868

A21	53.60	.574	.870
A22	53.86	.507	.871
A23	53.73	.625	.869
A24	53.50	.597	.870
A25	54.02	.448	.873
A26	54.08	.285	.876
A27	54.74	.320	.876
A28	54.41	.297	.877

ANEXO G

Análisis de componentes principales para el Cuestionario de Apoyo Social Percibido de Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), traducida y adaptada al castellano por Bagés et al. 1990)

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.867
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2386.384
	Gl	378
	Sig.	.000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8.018	28.636	28.636	8.018	28.636	28.636	5.671	20.253	20.253
2	2.460	8.786	37.423	2.460	8.786	37.423	3.855	13.767	34.020
3	1.813	6.474	43.897	1.813	6.474	43.897	2.765	9.877	43.897
4	1.405	5.018	48.915						
5	1.322	4.720	53.634						
6	1.111	3.968	57.602						
7	1.045	3.731	61.334						

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
A1	.741		
A2			
A3			
A4	.422		
A5		.698	
A6			.606
A7	.464		.452
A8	.704		
A9	.578		
A10		.727	
A11			.698
A12			
A13	.673	.352	
A14	.684		
A15	.436	.542	
A16			.754
A17			.832
A18	.330	.698	
A19	.694		
A20	.666	.325	
A21		.787	
A22	.451	.423	
A23	.757		
A24	.734		
A25		.605	
A26		.404	
A27	.340		
A28	.300		.361

ANEXO H

**Análisis de confiabilidad de la Escala de Imagen Universitaria
propuesta por Beerli y Díaz (2002) adaptada por Cervera et al.
(2012)**

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
lma1	46.30	26.294	.496	.320	.827
lma2	46.27	26.977	.455	.303	.830
lma3	46.03	27.180	.380	.327	.834
lma4	45.89	26.429	.579	.546	.823
lma5	46.35	27.071	.341	.314	.837
lma6	45.68	27.757	.477	.416	.830
lma7	46.08	25.758	.554	.545	.823
lma8	45.99	25.898	.604	.516	.821
lma9	46.19	25.311	.623	.574	.819
lma10	46.11	25.515	.635	.476	.819
lma11	46.60	28.694	.104	.167	.854
lma12	47.13	27.511	.206	.226	.851
lma13	45.87	26.459	.634	.552	.822
lma14	45.99	26.018	.619	.656	.821
lma15	46.03	25.967	.564	.540	.823

ANEXO I

**Análisis de componentes principales de la Escala de Imagen
Universitaria propuesta por Beerli y Díaz (2002) adaptada por
Cervera et al. (2012)**

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.857
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1228.092
	gl	105
	Sig.	.000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.343	35.622	35.622	5.343	35.622	35.622	3.834	25.558	25.558
2	1.756	11.707	47.329	1.756	11.707	47.329	2.475	16.499	42.057
3	1.323	8.823	56.152	1.323	8.823	56.152	2.114	14.095	56.152
4	.989	6.596	62.748						
5	.904	6.025	68.773						
6	.735	4.897	73.671						
7	.699	4.662	78.333						
8	.609	4.061	82.394						
9	.548	3.651	86.044						
10	.488	3.250	89.295						
11	.405	2.702	91.996						
12	.351	2.338	94.334						
13	.331	2.206	96.540						
14	.289	1.929	98.468						
15	.230	1.532	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente		
	1	2	3
lma1	.449	.376	
lma2		.614	
lma3		.803	
lma4	.373	.698	
lma5		.634	
lma6	.503	.404	
lma7	.825		
lma8	.764		
lma9	.811		
lma10	.663	.306	
lma11			.632
lma12			.688
lma13	.474		.569
lma14	.529		.660
lma15	.530		.595

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

ANEXO I

Verificación del supuesto de no multicolinealidad

Correlaciones

		Semestre	Amigos	Familia	Religioso	Ima.Orientación	Ima.Reputación	Ima.Afectiva	ImagenTotal
Semestre	Correlación de Pearson	1	-.104	-.020	-.004	-.158 [*]	-.292 ^{**}	-.174 ^{**}	-.265 ^{**}
	Sig. (bilateral)		.125	.770	.947	.019	.000	.009	.000
	N	225	218	223	224	222	221	224	217
Amigos	Correlación de Pearson	-.104	1	.609 ^{**}	.266 ^{**}	.182 ^{**}	.232 ^{**}	.303 ^{**}	.312 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.125		.000	.000	.007	.001	.000	.000
	N	218	218	216	217	215	217	217	213
Familia	Correlación de Pearson	-.020	.609 ^{**}	1	.274 ^{**}	.245 ^{**}	.326 ^{**}	.307 ^{**}	.388 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.770	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	223	216	223	222	220	219	222	215
Religioso	Correlación de Pearson	-.004	.266 ^{**}	.274 ^{**}	1	.070	.210 ^{**}	.170 [*]	.208 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.947	.000	.000		.301	.002	.011	.002
	N	224	217	222	224	221	220	223	216
Ima.Orientación	Correlación de Pearson	-.158 [*]	.182 ^{**}	.245 ^{**}	.070	1	.564 ^{**}	.302 ^{**}	.785 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.019	.007	.000	.301		.000	.000	.000
	N	222	215	220	221	222	218	221	217
Ima.Reputación	Correlación de Pearson	-.292 ^{**}	.232 ^{**}	.326 ^{**}	.210 ^{**}	.564 ^{**}	1	.381 ^{**}	.838 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.002	.000		.000	.000
	N	221	217	219	220	218	221	220	217
Ima.Afectiva	Correlación de Pearson	-.174 ^{**}	.303 ^{**}	.307 ^{**}	.170 [*]	.302 ^{**}	.381 ^{**}	1	.722 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.009	.000	.000	.011	.000	.000		.000
	N	224	217	222	223	221	220	224	217

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

ANEXO J

Verificación del supuesto de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	SumInv	ParticipacionExtra	InvAfectivo	ImpEnseñanzaU	ImpPersonal
N	213	225	220	219	223
Parámetros normales ^{a,b}					
Media	102.1878	6.2178	25.2000	24.9772	45.5247
Desviación típica	11.54411	2.78254	3.41043	3.89123	6.51250
Diferencias más extremas					
Absoluta	.055	.136	.206	.101	.082
Positiva	.045	.136	.206	.047	.065
Negativa	-.055	-.124	-.202	-.101	-.082
Z de Kolmogorov-Smirnov	.807	2.035	3.053	1.500	1.228
Sig. asintót. (bilateral)	.532	.001	.000	.022	.098

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.