

**INFLUENCIA QUE EJERCE EL SEXO, EL
INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO, Y EL DESEMPEÑO
DOCENTE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA
ANDRÉS BELLO (UCAB)**

Trabajo de Investigación presentado por:

Alessandro ABBANDONATO

Y

Jessika Andrea SAYAGO

A la

Escuela de Psicología

Como requisito parcial para obtener el título de

Psicólogo

Profesor Guía:

María Alejandra GONZALO

Caracas, Septiembre 2017

Índice de Contenido

I.	<i>Introducción</i>	9
II.	<i>Marco Teórico</i>	11
III.	<i>Método</i>	47
	Planteamiento del problema	47
	Hipótesis	47
	Caracterización de las variables de estudio:	48
	Rendimiento Academico.	48
	Involucramiento Academico.	48
	Desempeño docente	48
	Sexo.	49
	Variables a controlar.	49
	Clasificación del tipo de investigación.	50
	Clasificación del diseño de investigación.	51
	Población y muestra:	52
	Instrumentos	55
	Escala de Involucramiento Academico.	55
	Cuestionario para la evaluación del desempeño docente.	57
	Procedimiento.	59
IV.	<i>Resultados</i>	60
V.	<i>Discusion</i>	92
VI.	<i>Conclusiones y Recomendaciones</i>	97
VII.	<i>Referencias Bibliográficas</i>	99
VIII.	<i>Anexos</i>	109
	<i>Anexo A: Escala de Involucramiento Académico (Peña, Cañoto y Angelucci , 2013.)</i> 111	
	<i>Anexo B: Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (Arregui y Chaparro, 2015.)</i>	113
	<i>Anexo C: Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (Arregui y Chaparro, 2015). Versión Final</i>	115
	<i>Anexo D: Carta a la a Jueces Expertos</i>	117
	<i>Anexo E: Carta a la Oficina de Gestion Estudiantil</i>	119

<i>Anexo F: Análisis de Confiabilidad de los Instrumentos</i>	<i>121</i>
<i>Anexo G: Análisis de la Estructura Factorial de los Instrumentos.....</i>	<i>130</i>
<i>Anexo H: Análisis de Regresión y Verificación de los Supuestos de Normalidad y Media de los Errores</i>	<i>141</i>
<i>Anexo I: Matriz de Correlaciones de las Variables de Investigación:.....</i>	<i>158</i>

Índice de Tablas y Figuras

<i>Figura 1.</i>	
<i>Diagrama de ruta propuesto</i>	47
<i>Figura 2.</i>	
<i>Matricula de estudiantes en cada carrera para el periodo 2015-2016</i>	53
<i>Figura 3.</i>	
<i>Grafico de torta de la distribución de la variable Carrera</i>	61
<i>Figura 4.</i>	
<i>Grafico de torta de la distribución de la variable Sexo</i>	61
<i>Figura 5.</i>	
<i>Grafico de caja y bigote de la distribucion de la variable Edad</i>	62
<i>Figura 6.</i>	
<i>Histograma de la variable Edad</i>	62
<i>Figura 7.</i>	
<i>Grafico de barras de la distribución del porcentaje de varianza de cada factor de la variable Involucramiento Académico</i>	66
<i>Figura 8.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la variable Rendimiento Académico</i>	69
<i>Figura 9.</i>	
<i>Histograma de la variable Rendimiento Academico</i>	70
<i>Figura 10.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la variable Involucramiento Académico</i>	70
<i>Figura 11.</i>	
<i>Histograma de la variable Involucramiento Academico</i>	71
<i>Figura 12.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Dedicación de la variable Rendimiento Académico</i>	72
<i>Figura 13.</i>	
<i>Histograma de la distribución de la dimensión Dedicación de la variable Rendimiento Académico</i>	72
<i>Figura 14.</i>	

<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Clima en la Clase de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>73</i>
<i>Figura 15.</i>	
<i>Histograma de la distribución de la dimensión Clima en la Clase de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>74</i>
<i>Figura 16.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Apego a la Universidad de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>75</i>
<i>Figura 17.</i>	
<i>Histograma de la distribución de la dimensión Apego a la Universidad de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>75</i>
<i>Figura 18.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Integración Social de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>76</i>
<i>Figura 19.</i>	
<i>Histograma de la distribución de la dimensión Integración Social de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>77</i>
<i>Figura 20.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Participación Activa de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>78</i>
<i>Figura 21.</i>	
<i>Histograma de la distribución de la dimensión Participación Activa de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>78</i>
<i>Figura 22.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Focalización de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>79</i>
<i>Figura 23.</i>	
<i>Histograma de la distribución de la dimensión Focalización de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>80</i>
<i>Figura 24.</i>	
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la dimensión Planificación y Persistencia de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>81</i>
<i>Figura 25.</i>	

<i>histograma de la distribución de la dimensión Planificación y Persistencia de la variable Rendimiento Académico</i>	<i>81</i>
<i>Figura 26.</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico de caja y bigote de la distribución de la variable Desempeño Docente</i>	<i>82</i>
<i>Figura 27.</i>	<i>82</i>
<i>Histograma de la distribución de la variable Desempeño Docente.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 28.</i>	<i>83</i>
<i>Diagrama de ruta resultante</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 1.....</i>	<i>89</i>
<i>Hombres y mujeres en cada carrera para el periodo 2015-2016.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 2.....</i>	<i>53</i>
<i>Distribución de los estudiantes para la muestra piloto.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 3.....</i>	<i>54</i>
<i>Distribución final de los sujetos a la muestra</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 4.....</i>	<i>55</i>
<i>Factores e items de la variable Involucramiento Académico</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 5.....</i>	<i>56</i>
<i>Errores reportados por jueces expertos</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 6.....</i>	<i>58</i>
<i>Frecuencias de la muestra utilizada.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 7.....</i>	<i>60</i>
<i>KMO y prueba de Bartlett de la escala de Involucramiento Académico</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 8.....</i>	<i>64</i>
<i>Items resultantes de las dimensiones de la variable involucramiento académico.</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 9.....</i>	<i>66</i>
<i>Confiabilidad de las escalas de Involucramiento Académico</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 10.....</i>	<i>67</i>
<i>KMO y prueba de Bartlett de la escala de Desempeño Docente</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 11.....</i>	<i>68</i>
<i>Coefficiente de regresión y su significancia para el Rendimiento Académico</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 12.....</i>	<i>85</i>

<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Dedicación.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 13.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Clima en la Clase</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 14.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Apego a la Universidad.</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 15.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Integración Social.....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 16.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Participación Activa</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 17.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Focalización</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 18.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia para Planificación y Persistencia</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 19.....</i>	
<i>Coeficiente de regresión y su significancia entre la medida general de Involucramiento Académico y el Rendimiento Académico.....</i>	<i>90</i>

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar cuál es la influencia que ejerce el sexo, el involucramiento académico (IA) y el desempeño docente desde la evaluación de los estudiantes sobre el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas, Venezuela.

La muestra estuvo compuesta por 365 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 18 y 25 años de edad, quienes hayan cursado estudios de pre-grado en la totalidad del período 2015-2016, en las carreras de Derecho, Psicología, Administración y Contaduría, Comunicación Social, Ingeniería Civil e Ingeniería Informática.

Para dar respuesta al problema de investigación se empleó un diseño no experimental transversal correlacional, realizando un diseño de ruta que permitió calcular las influencias directas e indirectas que ejerce el sexo, el IA y el desempeño docente sobre el RA.

Para medir el nivel de IA de los estudiantes se utilizó la Escala de Involucramiento Académico creada por Peña, Cañoto y Angelucci (2013) y para medir el desempeño docente se modificó el Cuestionario para la Evaluación del Desempeño Docente de Arregui y Chaparro (2015).

En cuanto a la variable IA se encontró la existencia de una relación significativa sobre el RA. De igual manera dos de las dimensiones de IA guardan una correlación moderada baja y significativa sobre el RA, Integración Social y Participación Activa. Del mismo modo no hay diferencias entre los estudiantes en cuanto al sexo respecto a los factores de IA, con excepción de la dimensión Integración Social, donde hubo diferencias entre hombres y mujeres siendo los hombres quienes manifiestan mayor Integración Social que las mujeres.

Con respecto al desempeño docente y el RA, se encontró que la evaluación que hagan los estudiantes sobre sus profesores tiene una correlación moderada baja y significativa sobre el RA, de modo que mientras más alta sea la evaluación del Desempeño Docente tendrán un RA más alto en la asignatura que éste imparte. Por otra parte, el sexo del estudiante universitario no tiene efecto sobre el RA alcanzado. Otros hallazgos llamativos se reportan y discuten. Esta investigación es relevante para las áreas de Psicología Educacional.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar la influencia que ejerce el sexo, el involucramiento académico (IA) y el desempeño docente de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, sede Caracas-Venezuela, sobre el rendimiento académico (RA). La misma se enmarca en la división 15 de la American Psychological Association (APA), denominada Psicología Educacional, la cual está dirigida a profesionales de la psicología interesados por la investigación, enseñanza o práctica en centros educativos de cualquier nivel (APA, 2015).

Gunuc (2014) plantea que existen investigaciones limitadas en las cuales se ha establecido que existe una relación positiva y significativa entre involucramiento académico y el rendimiento de los estudiantes, lo cual se relaciona con lo encontrado por Gómez et. al, (2015), Parada y Pérez (2014) y Pineda, Bermúdez, Rubiano, Pava, Suárez, y Cruz (2014), quienes establecen que los estudiantes más involucrados obtenían mejores calificaciones.

Del mismo modo, según lo establecido por Tejedor y García-Valcárcel (2007) y Mateos (2009), el rendimiento académico se ve afectado por las variables relacionadas con el profesorado. Fernández (2008) establece que la evaluación que hagan los estudiantes sobre el desempeño docente tiene repercusión sobre el RA de los mismos.

Para estudiar el rendimiento académico en función del sexo, Acevedo y Rocha (2011) y Barrovecchio, Valvo y Pelaez (2013) no encontraron diferencias significativas, en contraposición, hay diversos estudios que respaldan que existe una diferencia significativa en cuanto a la variable sexo, quienes otorgan un mayor RA al género femenino (Barahoma, 2014; Cardoso et al., 2013; Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Martínez y Marques, 2005; Parada y Pérez, 2014; Peña, Cañoto y Angelucci, 2013; Plazas, Aponte y López 2006).

Tomando en cuenta lo anterior, las investigaciones consideran que el RA podría verse afectado por el grado en que el estudiante permanece y dedica tiempo a las actividades relacionadas con lo académico, lo que se conoce como IA. Además de esto, conociendo que existen determinantes relacionados con el profesorado que influyen en el RA, se espera conocer si la evaluación que tienen los estudiantes universitarios acerca de sus profesores, puede estar influyendo o no en su RA.

Al identificar las variables que influyen sobre el RA, el tipo de investigación que se presenta a continuación, según el grado de control, corresponde a un estudio no experimental

o ex post facto, debido a que el IA y el desempeño docente son fenómenos ya ocurridos, y que ya han ejercido su efecto. Por otra parte, según el objetivo, la investigación es de tipo correlacional, ya que se pretende determinar la dirección y magnitud de las variables mencionadas; además, se emplea un diseño no experimental transversal correlacional, realizando un diseño de ruta que permite calcular las influencias directas e indirectas que ejerce el sexo, el IA y el desempeño docente sobre el RA.

Al examinar el desarrollo teórico de las variables involucradas, así como la relación entre ellas, lo que se espera es generar información útil para el área de la psicología educacional, y desarrollar una base de conocimientos que permita dar asistencia y contribuir a la universidad en cuanto al rendimiento de sus estudiantes, y que sirva de base para educadores y otros profesionales para el desarrollo de estrategias que permitan una mejora del RA, por ello se hace relevante la realización de la investigación.

Por otra parte, la investigación se desarrolla en el marco del Código Deontológico de la Práctica de la Investigación en Psicología (Universidad Católica Andrés Bello, 2002). Entre los principios generales que se cumplen, se considera relevante la responsabilidad, ya que los investigadores asumen las consecuencias que las acciones pueden generar en los participantes; se asegura el respeto por los individuos, considerando buenas condiciones ambientales para los sujetos, confidencialidad en las respuestas y bienestar general a los participantes. Adicionalmente, se cumple con el principio de compromiso a la sociedad, balanceando los beneficios de los investigadores, las autoridades de la UCAB, y los participantes, generando contribuciones a la sociedad (Universidad Católica Andrés Bello, 2002).

Estos resultados sirven para la comprensión del fenómeno, ya que se realiza una contribución al área científica, generando información para investigaciones futuras en el campo. Abordando los estándares científicos, la investigación es justificada, documentada e interpretada, cumpliendo con los parámetros definidos de la investigación científica, aludiendo de esta forma, al principio de concordancia con los principios de la ciencia y la tecnología (Universidad Católica Andrés Bello, 2002).

Marco Teórico

La presente investigación se enmarca en la división 15 de la American Psychological Association (APA), denominada Psicología Educacional, la cual está dirigida a profesionales de la psicología interesados por la investigación, enseñanza o práctica en centros educativos de cualquier nivel (APA, 2015).

La psicología educacional genera investigación destinada a conocer a profundidad el proceso de aprendizaje, integrando los conocimientos existentes sobre el desarrollo infantil, y la información existente de procesos cognitivos que son parte de la labor del educador (Bravo, 2009).

Rendimiento Académico (RA)

Cerqueda (2014) señala que la educación en una sociedad forma parte del proceso cultural de la misma, ya que sirve como una herramienta para el desarrollo de instituciones exitosas. No solo cumple un factor fundamental en la formación intelectual de una sociedad, además es la más poderosa y crucial fuente de socialización para la humanidad, es por ello que aquellos pueblos que han priorizado la calidad y el acceso a la educación han prevalecido a lo largo de la historia.

El aprendizaje estudiantil es el producto de la suma de muchos factores que generalmente no muestran relación entre ellos, pero que se ha demostrado son determinantes para el éxito o fracaso académico, estos factores abarcan desde el nivel de educación de los padres hasta la infraestructura escolar (Cerquera, 2014).

Las instituciones encargadas de regir la educación en un país no pueden atender de manera simultánea a todos estos factores, por lo que generalmente inician políticas educativas basadas en otorgar a las instituciones, materiales que por su naturaleza sean fácilmente cuantificables como dinero, infraestructura, libros de texto, entre otros (Cerquera, 2014). Pero este autor indica que la dotación de insumos para la institución no necesariamente implica un mejoramiento en la calidad de la educación.

Según Cerquera (2014) habitualmente la calidad de la educación se entiende en términos del rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, pareciera que el rendimiento académico (RA) de los estudiantes constituye el factor primordial para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza. Para Garbanzo (2007) este es la suma de diferentes y complejos elementos que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido

con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Del mismo modo, el autor lo entiende como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno.

Recientemente Flores, Sánchez y Martínez (2016), han definido el RA como el puntaje final obtenido por los alumnos durante el periodo regular del curso, integrado por la calificación a cargo del profesor y las evaluaciones departamentales de los estudiantes (exámenes objetivos aplicados a todos los estudiantes en condiciones estandarizadas).

Las calificaciones obtenidas son una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias aprobadas o aplazadas, la deserción y el grado de éxito académico (Vélez y Roa, 2005)

El resultado del aprendizaje estudiantil ha sido ampliamente estudiado durante las últimas tres décadas, sin embargo, la discusión acerca de sus causas sigue estando en el centro del debate (Quereda, Cuestas, y Román, 2008).

Con respecto a sus causas, Garbanzo (2007) señala que existen diferentes elementos que se asocian al RA, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. También afirma que dichos elementos pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, los cuales son clasificados en tres categorías: factores personales, factores sociales y factores institucionales, que a su vez presentan subcategorías o indicadores.

La interacción entre los factores personales, sociales e institucionales en los que se desenvuelve el estudiante, forman parte de la suma de diferentes y complejos elementos que actúan en la persona que aprende, cuyos resultados se les atribuye un valor mediante las calificaciones que se le otorgan, que podrían dar como resultado: abandono, retraso y éxito académico, situación que finalmente conduce a conocer la relación entre lo que se aprende y lo que se logra, desde el punto de vista del aprendizaje (Garbanzo, 2007).

La presentación del informe Coleman en 1966, el cual tuvo como objetivo promover la igualdad de oportunidades en materia educativa, dió a conocer la importancia que tienen los factores personales sobre el RA (Cerquera, 2014). Estudios posteriores del mismo Coleman demostraron lo determinante que eran los orígenes sociales sobre el destino académico (Cerquera, 2014).

Cerquera (2014) indica que los factores personales hacen referencia especialmente a los antecedentes familiares y a las condiciones socioeconómicas del estudiante. La familia es

el lugar donde se gesta una estructura de comportamiento que será aplicable a todos los ámbitos de la vida del individuo, es por ello que los años de escolaridad, así como la ocupación de los padres forman parte fundamental de estos factores (Cerquera, 2014).

Estudios como el de Woessmann (citado en Cerquera, 2014), han demostrado una relación entre el nivel de educación de los padres y el RA de los niños, donde mientras que el grado de instrucción materna tiene mayor efecto en el aprendizaje general de la vida del sujeto, el grado de instrucción del padre influye más sobre su aprendizaje a nivel universitario.

Respecto a los factores personales, Cerquera (2014) indica que se ha demostrado que la edad de ingreso a la educación primaria es determinante para el desarrollo académico del niño, de modo que alumnos con ingreso tardío aumentan las probabilidades de deserción del sistema educativo. Las razones por las que ocurre la entrada tardía tienen variaciones dependiendo del país en el que se encuentre. En Estados Unidos la entrada retardada al colegio se debe a la intención de los padres de que el niño aumente sus posibilidades de éxito académico, mientras que en América Latina la entrada tardía suele estar relacionada con problemas socioeconómicos (Cerquera, 2014).

Según la Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología (EAFIT), las situaciones socioeconómicas son otro foco de influencia sobre el RA, estas hacen referencia a las condiciones de vida con las que cuenta el estudiante, tales como vivienda, vestimenta, alimentación, transporte, entretenimiento, entre otros. Por tanto si estas condiciones están satisfechas se espera que el estudiante presente resultados satisfactorios (EAFIT, 2012).

Los resultados encontrados por Woessmann (citado en Cerquera, 2014) avalan la relación entre la situación socioeconómica familiar y RA. En su estudio con estudiantes de Argentina y Colombia, encontró una fuerte relación entre situación socioeconómica y el RA.

Finalmente, Garbanzo (2007) señala algunos otros factores personales tales como: (a) competencia cognitiva, (b) condiciones cognitivas, (c) autoconcepto académico, (d) autoeficacia percibida, (e) bienestar psicológico, (f) satisfacción y abandono con respecto a los estudios, (g) asistencia a clases, (h) inteligencia, (i) aptitudes, (j) sexo, (k) formación académica previa a la universidad, y (l) nota de acceso a la universidad.

Otro de los factores que tiene influencia sobre el RA son los relacionados con la institución en la cual el alumno cursa sus estudios, este es otro de los elementos

fundamentales en el aprendizaje, por lo que se han llevado a cabo múltiples investigaciones en la búsqueda de entender cómo afecta el desempeño estudiantil (Cerquera, 2014). El autor indica que estas se han interesado por aspectos como las diferencias entre salones, colegios, y distritos escolares.

Algunos de los factores institucionales van a incluir: (a) elección de los estudios según interés del estudiante, (b) complejidad en los estudios, (c) condiciones institucionales, (d) servicios institucionales de apoyo, (e) ambiente estudiantil, (f) relación estudiante-profesor, (g) pruebas específicas de ingreso a la carrera (Garbanzo, 2007).

Para Cerquera (2014) medidas como disminuir el número de estudiantes por aula, incrementar los sueldos de los docentes y aumentar la infraestructura generan un impacto positivo sobre el RA siempre que las condiciones institucionales se mantengan sólidos.

Por su parte, la utilización de tecnologías de información y comunicación (TIC) en instituciones educativas, ha demostrado su potencial para ocasionar mejoras en el aprendizaje, siempre que estas se utilicen en condiciones donde las actividades reemplazadas sean las adecuadas (Cerquera, 2014). La aplicación de TIC ha demostrado ser un método útil para dar herramientas a los estudiantes que les permitan insertarse al mercado laboral, así como para permitir igualar las competencias de alumnos en zonas rurales (Cerquera, 2014). En países de América Latina como Uruguay, Colombia y Venezuela, escuelas públicas han iniciado programas para otorgar computadoras a niños de escuelas básicas para fomentar la calidad de la educación fuera de la institución (Cerquera, 2014).

Con respecto a los factores institucionales, Cerquera (2014) señala que el comportamiento de los docentes tiene gran importancia en cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. La importancia del docente en el rendimiento es puesta de relieve por autores como Goberna, López y Pastor, (1989) y Tejedor y García-Valcárcel (2007), quienes señalan características del profesor que determinan el RA: (a) nivel exigencia, (b) tipo de examen, (c) adecuación de las pruebas de evaluación, (d) objetividad en la corrección de los exámenes, (e) acceso a la información sobre los criterios de evaluación, (f) estrategias de motivación, y (g) comunicación profesor-alumno.

El último factor que influye sobre el RA es el social, este se refiere a: (a) diferencias sociales, (b) entorno familiar, (c) contexto socioeconómico, (d) entorno sociopolítico y (e) variables demográficas (Garbanzo, 2007).

Con respecto a esto, Cerquera (2014) indica que la estructura organizativa de los países y de las instituciones que lo componen también tienen influencia sobre el rendimiento, ya que la autonomía de una institución educativa dará libertades a la hora de tomar decisiones con respecto a la implementación de métodos y estrategias para incrementar el RA considerando sus necesidades particulares.

Fuchs y Woessmann (citados en Cerquera, 2014), indican que la estructura organizacional puede explicar hasta en un 25% del RA en un país, donde a mayores libertades a nivel institucional mejores serán las cifras de desempeño académico. Políticas que permiten la libertad de las instituciones en la toma de decisiones han sido exitosas para incrementar el RA en países como, Argentina y Nicaragua (Cerquera, 2014).

Por otra parte, así como cierta libertad en la toma de decisiones ha dado muestra de dar resultados positivos, descentralizar su administración ha demostrado aumentar los niveles de desigualdad en cuanto al RA en un mismo país (Cerquera, 2014).

Finalmente, con respecto a los factores sociales, Cerquera (2014) señala que la participación del sector privado ha demostrado ser determinante en la educación en Latinoamérica, su participación en el sistema educativo promueve la competencia entre instituciones públicas y privadas. Este autor señala que hay quienes argumentan que la educación privada ofrece mayores beneficios ya que estas ofrecen mayor supervisión, y la participación de docentes de mayor calidad. Por otra parte, opositores a sistemas de educación privados argumentan que su presencia ocasiona desigualdad, ya que la oferta de estos cupos se ve limitada por factores socioeconómicos, imposibilitando a aquellos con menos recursos recibir la educación que necesitan (Cerquera, 2014).

En conclusión, el RA tiene múltiples determinantes que se deben tomar en cuenta al momento de tomar decisiones que busquen potenciar el desempeño del estudiante, aumentando en el tiempo información que se tenga acerca de su relación con otras variables (Cerquera, 2014).

Como ya se ha señalado, el RA se suele medir en términos cuantitativos como el promedio de las notas obtenidas por el estudiante en cierto período, en cuanto a esto, la bibliografía señala que existe una correlación entre las notas obtenidas a lo largo de educación primaria y secundaria con las obtenidas luego a nivel universitario, a modo que

mayores notas del estudiante en los primeros años de educación, mayores serán las notas en la universidad (EAFIT, 2012).

Por lo general, la metodología estándar utilizada en los trabajos empíricos acerca del RA suele consistir en la elección de una cohorte de alumnos (incorporados a la institución en un mismo curso), del que se realiza un seguimiento de sus notas registradas en su ficha-expediente en la institución (otorgando el debido respeto al anonimato). En la mayoría de los casos se trabaja con toda la población (cohorte) en lugar de hacerlo sobre muestras aleatorias (Goberna et al., 1989).

En el marco de los factores personales señalados por autores como Cerquera (2014) y Garbanzo (2007), estos son importantes al momento de explicar el RA, ya que han surgido de un conjunto de elementos que tienen que ver con el esfuerzo que realiza el estudiante para su logro, como el número de horas que dedica al estudio, la asistencia a clase y la entrega de tareas. Todas estas conductas suelen englobarse en el concepto de involucramiento académico (en inglés Academic Engagement). Es un constructo que viene encontrándose en publicaciones desde hace más de 70 años, en los cuales ha ido presentado cambios en su definición (Peña, Angelucci, y Cañoto 2013).

Involucramiento Académico (IA)

El involucramiento académico (IA) se refiere a la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia académica. Un estudiante altamente involucrado es aquel que dedica considerable cantidad de energía a estudiar, pasa mucho tiempo en el campus, participa activamente en las organizaciones estudiantiles e interactúa frecuentemente con otros estudiantes y con profesores (Astin, 1999).

Astin (1999) indica que la teoría de IA surge de la necesidad de entender el proceso que ocurre entre las políticas universitarias y el RA de los estudiantes. Tradicionalmente se ha pensado que el proceso de aprendizaje en los estudiantes depende primordialmente del tiempo que el estudiante dedique a memorizar un contenido, esta idea ha llevado a pensar a las instituciones que los estudiantes aprenden en la medida que asisten a congresos, realizan lecturas o actividades escritas.

La teoría del IA implica que, para tener éxito en el seguimiento de cualquier plan de estudios, el estudiante debe invertir una cuota de tiempo y esfuerzo para lograr el aprendizaje que le lleve a mejorar su rendimiento (Astin, 1999). Este enfoque promueve las condiciones

que faciliten la participación del estudiante, cambiando el enfoque tradicional de roles en el ámbito académico, donde el estudiante se limita a ser ente receptor y sobre la figura del profesor recae toda la responsabilidad de ser el proveedor de conocimiento (Astin, 1999).

Bajo esta teoría, el docente pasa a ser un recurso más para favorecer el involucramiento del alumnado y, además, contribuye con el bienestar, la formación integral y la permanencia del alumnado en la institución (Arguedas, 2010).

Las características del IA, según la teoría del involucramiento de Astin (1999) son las siguientes: (a) se refiere a invertir energía en variados objetos físicos o psicológicos. Estos objetos pueden ser generales (la experiencia del estudiante) o muy específicos (preparar un examen particular), (b) ocurre en un continuo, diferentes estudiantes manifiestan diferentes grados de involucramiento en el mismo objeto y el mismo estudiante manifiesta diferentes grados en diferentes objetos, (c) tiene elementos cuantitativos (como la cantidad de horas que pasa estudiando) y cualitativos (como la comprensión de instrucciones), (d) el desarrollo personal y el aprendizaje en cualquier programa educativo es directamente proporcional a la cantidad y calidad de involucramiento en ese programa y (e) la efectividad de las políticas y prácticas educativas está directamente relacionada con la capacidad de esas prácticas y políticas de incrementar el involucramiento de los estudiantes.

A través de las diferentes investigaciones el involucramiento se suele identificar como compuesto de dos a tres dimensiones. Los modelos que incluyen dos dimensiones, los definen como una dimensión conductual y otra emocional o afectiva. Los modelos de tres dimensiones incluyen un elemento cognitivo, según Appleton, Christenson y Furlong (citado en Peña et al., 2013).

Para Chapman (citado en Acosta y Pita, 2013), el IA se puede definir como la disposición que tiene el estudiante de participar en actividades académicas, como prestar atención durante la clase, realizar las tareas asignadas por el docente y seguir las instrucciones dadas; menciona que este constructo está subdividido en tres dimensiones: conductual, emocional y cognitivo.

Concuerdan con ello Gunuc y Kuzu (citado en Gunuc, 2014) quienes definen el involucramiento como la calidad y cantidad de reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y de comportamiento de los estudiantes para el proceso de aprendizaje, tanto

dentro como fuera de la institución, así como actividades sociales para lograr éxito en los resultados del aprendizaje.

Jimerson, Campos y Greif (citado en Arguedas, 2010) señala que las tres dimensiones del IA: conductual, emocional y cognitivo, se encuentran relacionadas respectivamente en la forma como los estudiantes se comportan y se sienten acerca de la experiencia educativa formal y con la capacidad para sintetizar información nueva, pensar críticamente y resolver problemas.

Arguedas (2010) señala que el involucramiento conductual involucra las acciones y rendimientos observables del estudiante al interactuar y realizar sus tareas. Se caracteriza por: (a) conductas positivas como asistir a las clases, seguir normas, responder a instrucciones, cumplir tareas, entusiasmo; ausencia de conductas disruptivas como faltar a clase, (b) implicación en tareas académicas, que incluye esfuerzo, concentración, atención, formulación de preguntas y contribución a las discusiones en clase en oposición a retraimiento y limitada comunicación, (c) participación en actividades deportivas o artísticas y (d) persistencia en las diferentes tareas que se realizan (Arguedas, 2010).

Por otra parte, Arguedas (2010) plantea que el involucramiento emocional es el componente afectivo del involucramiento, la forma como la persona se siente y reacciona en cuanto a actividades y relaciones interpersonales. Se manifiesta mediante las reacciones hacia el proceso educativo, hacia los contenidos académicos y hacia las personas de la institución (Arguedas, 2010).

Cuando hay involucramiento emocional domina el interés sobre el aburrimiento, la felicidad sobre la tristeza y la serenidad sobre la ansiedad (Arguedas, 2010). Este autor señala que también se presentan variaciones: las reacciones emocionales pueden ser positivas hacia unos y negativas hacia otros aspectos de la experiencia estudiantil (académico, compañeros, relación docentes-estudiantes). Igualmente se manifiesta por la identificación con la institución y sentido de pertenencia, con la valoración de la educación y lo que se relaciona con ésta, y finalmente con su motivación (Arguedas, 2010).

Por último, el involucramiento cognitivo tiene que ver con actividades mentales como el sostenimiento de la atención y la utilización de estrategias meta-cognitivas (Arguedas, 2010). La persona involucrada cognitivamente tiene disposición a hacer el esfuerzo necesario para dominar tareas difíciles y aplicar nuevos conceptos (Arguedas, 2010). Algunos

indicadores del involucramiento cognitivo, como el aprendizaje estratégico, se infieren o se logran identificar sólo por medio de auto-reportes; otros son observables como la búsqueda de ayuda o solicitud de clarificaciones cuando se considera necesario, y el continuar con los trabajos hasta terminarlos (Arguedas, 2010).

La metodología usada habitualmente para la medición del IA es la utilización de instrumentos con reactivos de respuesta cerrada administrados a los sujetos (Parra, 2010). Con respecto a esto, Skinner y Pitzer (2012) señalan que uno de los errores comunes al momento de desarrollar un instrumento de involucramiento es elaborar ítems que miden a facilitadores del involucramiento, es decir conductas que facilitan la aparición pero que no corresponden a una conducta de involucramiento, lo esencial, señala Astin (1999), es que la conducta debe partir del estudiante.

En el ámbito organizacional la medición del involucramiento es posible mediante el UWES (Utrecht Work Engagement Scale), del cual existen dos versiones, una de 17 ítems y otra de 9 ítems, comprobándose una mayor confiabilidad en la versión resumida que en la extendida. Para su aplicación en población estudiantil, Schaufeli en el año 2002 (citado en Parra, 2010), realizó una adaptación manteniendo las dos versiones que componen el original, de esta forma, el UWES (utilizado en el ámbito organizacional) dio origen al UWES-S (UWES- Student), cuestionario que es uno de los más utilizados para la medición del IA de alumnos universitarios (Parra, 2010). Por motivos de validación el cuestionario ha pasado de tener 17 ítems a 14 ítems, como es el caso de las investigaciones de Casuso, Cuesta, Moreno, Labajos, Barón y Vega (2013) y García, Labajos, y Fernández, (2015).

Estudios indican una estructura trifactorial (vigor, dedicación y absorción) del instrumento. Este patrón de resultados se ha replicado en muestras de países europeos como España y en Latinoamérica confirmándose su validación transcultural (Casuso et al., 2013; García, Labajos, y Fernández, 2015; Gómez et al., 2015; Parada y Pérez, 2014).

En este instrumento, el vigor se entiende como los altos niveles de energía y resiliencia, la voluntad de dedicar esfuerzos, no fatigarse con facilidad, y la persistencia frente a las dificultades (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova, y Bakker, 2002). La dedicación, como la implicación en los estudios y carrera; y por último la absorción, entendida como la concentración y felicidad durante el desempeño de la actividad académica (Schaufeli et al., 2002).

Con respecto a la medición de este constructo en población venezolana, Peña et al. (2013) llevaron a cabo la validación y estandarización de un instrumento que permitió medir las tres dimensiones del IA ya señaladas.

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas-Venezuela, partiendo del instrumento de IA creado por Tinio en el año 2009. Construyeron un instrumento de 50 ítems, validado en una muestra de 906 estudiantes universitarios (22 cuestionarios se eliminaron porque no indicaron el sexo del alumno): 777 de la UCAB y 107 de la Universidad Metropolitana (UNIMET), ambas ubicadas en la ciudad de Caracas en Venezuela. El test resultó ser confiable (Alpha de Cronbach= 0.86), y con una alta consistencia interna (Coeficiente Theta= 0.91). A partir del análisis factorial realizado se obtuvieron seis componentes: (a) Apego a la Universidad (aporta 18,16% de la varianza explicada), (b) Atención en Clases (6,14%), (c) Participación Activa (5,07%), (d) Dedicación (4,03%), (e) Focalización de la Tarea (3,40%), e (f) Integración Social (3%).

Como se puede observar, a partir de los resultados obtenidos, la estructura factorial no corresponde con las estructuras de otros instrumentos, como las reportadas por Appleton, Christenson y Furlong (citado en Peña et al., 2013), donde el IA solo parece tener dos componentes: el conductual y el emocional o afectivo, o tres componentes, cuando se agrega un elemento cognitivo.

Así, la configuración obtenida más que responder a un aspecto general relacionado con la modalidad de respuesta (afectivo, cognitivo y conductual), se refiere a las conductas o actividades que realiza el estudiante en el día a día, durante su estadía en la universidad, relacionado de esta manera directamente con el contenido del reactivo (Peña et al., 2013).

Sin embargo, si se quisiera hacer una correspondencia con la modalidad de respuesta los factores obtenidos de Apego a la Universidad e Integración Social, podrían asociarse con el aspecto afectivo o emocional. Por otra parte, el segundo, tercero, cuarto y quinto factor obtenidos en esta investigación (Atención en Clase, Participación Activa, Dedicación y Focalización en la Tarea, respectivamente) se podían englobar en el componente conductual. Estos aspectos permiten afirmar que el instrumento de IA evaluado presenta una estructura factorial consistente, compuesta por dos factores, lo que apunta a la validez de constructo del mismo (Peña et al., 2013).

Dentro de los descubrimientos adicionales encontrados por los autores, sobresale que el sexo predice significativamente al RA, donde las mujeres presentan mayor rendimiento que los hombres ($\beta = 0,31$, $p = 0,00$).

En relación con el IA, se considera relevante investigar qué relación podría existir entre el IA y el rendimiento en estudiantes universitarios venezolanos, ya que la bibliografía existente carece de información acerca de cómo el IA influye sobre el RA en esta población. Con respecto a lo que se ha encontrado en la investigación de la relación entre estas variables, se considera que al obtener datos en población venezolana, se pudiese proveer de información que permita a los investigadores generar estrategias o intervenciones que aumenten el RA por medio de la relación con el involucramiento.

Involucramiento Académico y Rendimiento Académico

El rendimiento estudiantil se explica en ciertas teorías y modelos en relación con el involucramiento del estudiante. Un estudio finlandés realizado en 1989 (citado en Gunuc, 2014) establece el modelo Participación-Identificación, este se centró en las dimensiones emocionales y de comportamiento y trató de explicar la deserción escolar de los estudiantes. El modelo se basa en la idea de que los estudiantes exitosos se identifican ellos mismos con sus escuelas y que los fracasados no pueden hacerlo. En el modelo se afirmó que el involucramiento en actividades de la escuela y en clase aumenta el rendimiento de los estudiantes y sus logros, y que el rendimiento de los estudiantes influye en su sentimiento de identificarse con la escuela (Gunuc, 2014).

Por su parte Gunuc, (2014) plantea un modelo denominado Campus-Clase-Tecnología (CCT). Según el modelo, el valor dado por los estudiantes a la vida universitaria es uno de los factores importantes que ayudan a los alumnos a tener un sentido de involucramiento, esto les motiva a pasar tiempo en la institución y da lugar a un aumento de la participación en clase. Como factor influyente en la participación en clase se toma en cuenta la tecnología; en este sentido se establece, que la integración de la tecnología en la clase es importante para aumentar la participación de los estudiantes.

Un aumento en la participación no sólo aumenta el nivel de logro académico de los estudiantes, sino también conduce a resultados positivos. En otras palabras, el RA y resultados positivos tienen influencia sobre el valor que los estudiantes dan al aprendizaje y la universidad, así como en sentido del involucramiento en la universidad.

Por otra parte, Kuh (2001) establece que los estudiantes que pasan por un proceso de aprendizaje efectivo, deben tener un alto nivel de involucramiento con el campus y sobre todo en clase. El involucramiento del estudiante es considerado no sólo como un indicador de los niveles de educación de las sociedades y de sus sistemas educativos, sino también como uno de los indicadores de la calidad de la educación dada en una institución. Esto quiere decir que el involucramiento del estudiante se considera necesario para el aprendizaje, el rendimiento y los logros (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006).

Casuso, Cuesta, Moreno, Labajos, Barón y Vega (2013) realizaron una investigación con el objetivo de explorar la asociación entre el IA y el RA, esta fue de tipo transversal y se realizó en Málaga, España. Su muestra total estuvo conformada por 324 estudiantes de Ciencias de la Salud en la Universidad de Málaga.

Para medir el IA utilizaron el instrumento Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S), ya mencionado, en su adaptación española, la cual contó con 14 ítems e identifica tres dimensiones: (a) vigor, (b) dedicación y (c) absorción. Esta escala ha sido altamente utilizada en diferentes investigaciones encontrándose en todas que esta permite estudiar el IA en alumnos universitarios

Los autores reportan buena confiabilidad en las medidas del instrumento a los componentes conductual (Alpha de Cronbach= 0.74), cognitivo (Alpha de Cronbach= 0.87) y emocional (Alpha de Cronbach= 0.84) del IA. Una prueba de t de student de grupos independientes no mostró diferencias significativas entre hombres y mujeres para ninguna de las tres dimensiones: conductual ($F= 0.786, p= 0.090$), cognitivo ($F= 0.786, p= 0.090$), y emocional ($F= 1.579, p= 0.075$).

Los resultados obtenidos luego de un análisis de regresión múltiple, indican que los tres componentes del IA explican de forma significativa ($p<0.05$) entre un 18,9% y un 23,9% de la varianza del RA. Los autores señalan que esto da evidencia de la importancia que tiene el IA en la predicción del desempeño.

Con respecto a la relación entre IA y RA autores como Lee (2014), señalan que puede haber un efecto moderador entre distintas dimensiones del IA. Este autor establece que el involucramiento emocional de los estudiantes puede relacionarse de modo indirecto con el RA por medio del involucramiento conductual, de forma que a mayor involucramiento emocional, mayor involucramiento conductual y entonces mayor rendimiento.

Para probar esta hipótesis, el autor realizó una investigación en Australia en la cual se tomó como medida de RA, el desempeño de estudiantes de educación media en el área de lectura.

Los datos utilizados por el autor fueron extraídos del U.S. Program for International Student Assessment 2000 (PISA), el cual fue un estudio donde se recolectó información referente al rendimiento de los estudiantes en las áreas de matemática, lenguaje, y ciencias, así como información acerca de factores psicológicos, sociales, económicos y culturales. Las medidas de los componentes de involucramiento, arrojaron indicadores de ser confiables tanto para involucramiento conductual (Alpha de Cronbach = 0,83), como emocional (Alpha de Cronbach = 0,86).

Para contrastar las hipótesis de esta investigación se utilizó la técnica de regresión múltiple. Los resultados arrojaron que tanto el involucramiento emocional ($r=0.037$, $p<0.05$) como el conductual ($r=0.106$, $p<0.001$) predicen significativamente el RA. Por otro lado, se encontró un efecto mediador de 0,019 del involucramiento conductual sobre la relación entre involucramiento emocional y RA. El autor señala que estos resultados son base para que educadores, políticos y otros profesionales desarrollen estrategias más efectivas para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Estos resultados concuerdan con los encontrados por Gunuc (2014), quien realizó una investigación con el propósito de examinar las relaciones entre el involucramiento estudiantil y RA, donde se establecía el grado en que el estudiante involucrado explica o predice el RA.

El autor realizó un estudio de tipo correlacional para determinar de qué forma se relacionan las variables; la muestra estuvo compuesta por 304 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Anadolu en Turquía en el año académico de 2013-2014. Los resultados obtenidos revelaron que hubo relaciones significativas ($r = 0,183$; $p = 0,002$) entre el RA de los estudiantes y el involucramiento de los mismos.

Para ello, el autor empleó la escala Student Engagement Scale (SES), desarrollada por Gunuc y Kuzu (citado en Gunuc, 2014). Encontró que los estudiantes con alto puntaje en involucramiento tenían niveles más altos en RA y que aquellos con bajos puntajes en involucramiento, tenían niveles más bajos en RA. Se encontró que el involucramiento cognitivo, conductual y emocional predicen el RA.

García, Labajos, y Fernández (2015) también estudiaron la relación entre IA y RA, para ello contaron con una muestra de 170 estudiantes de Enfermería de la Universidad de Málaga, España. Utilizaron el UWES-S en la versión española de 14 ítems, que agrupa los tres factores ya mencionados: vigor, dedicación y absorción. Se encontró que la puntuación global del cuestionario UWES-S correlacionó positivamente con la variable RA, el cual fue medido a través de la nota del expediente académico obtenido hasta el momento de la investigación ($r=0,201$; $p<0,025$).

Por otra parte, se encontró que la media de la puntuación global en el test UWES-S es mayor en las mujeres (media 59,75 SD 11,69) que en los hombres (media 53,92 SD 11,52) de forma estadísticamente significativa ($p<0,025$).

Los estudios señalados hasta este punto dan indicadores de la existencia de una relación positiva entre IA y RA en población universitaria, donde los estudiantes comprometidos con sus estudios consiguen éxito académico.

Esta relación también ha sido encontrada en población universitaria latinoamericana; en una investigación realizada por Pineda, Bermúdez, Rubiano, Pava, Suárez y Cruz (2014), con la finalidad de determinar la relación que existe entre el IA y el RA de un grupo de universitarios, en este caso colombianos. La investigación fue de tipo cuantitativa transversal y correlacional, utilizando una muestra de 1906 estudiantes de 7 universidades colombianas. Se empleó la versión en español de la encuesta National Survey of Student Engagement (NSSE) que mide el nivel de involucramiento de los estudiantes en cinco dimensiones: (a) reto académico, (b) aprendizaje activo y colaborativo, (c) interacción con docentes y personal administrativo, (d) experiencias educativas enriquecedoras, y (e) apoyo institucional.

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Spearman entre el promedio académico acumulado y los puntajes de los índices de referencia evaluados para el IA. En relación a las dimensiones del instrumento, los hallazgos muestran que todas las dimensiones de IA resultaron significativas al nivel 0.01: (a) reto académico ($r=0.183$), (b) aprendizaje activo y colaborativo ($r=0.138$), (c) interacción con docentes y personal administrativo ($r=0.145$), (d) experiencias educativas enriquecedoras ($r=0.126$), y (e) apoyo institucional ($r=0.092$).

Las correlaciones positivas obtenidas indican que puntuaciones altas en promedio académico tienden a estar acompañadas con puntuaciones altas en cada uno de los índices de referencia del IA. Sin embargo, los valores de los coeficientes son muy bajos indicando que la fuerza de la asociación es débil.

Por su parte, en Chile Parada y Pérez (2014), buscando indagar más acerca de cómo el involucramiento puede ser el punto de partida para comprender y mejorar el rendimiento de los estudiantes, realizaron una investigación no experimental, de tipo correlacional. En este caso, su población fueron estudiantes de Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Osorno.

En la muestra no se incluyeron estudiantes de primer año por no tener al menos un año de estudios, por lo que la muestra final estuvo conformada de 109 estudiantes entre el segundo y el sexto año de la carrera (la carrera tiene una duración de 6 años). Para medir el IA se utilizó el instrumento Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S17), mientras que para medir las variables sociodemográficas se utilizó un cuestionario creado por los autores con fines de realizar esta investigación, en el se consulta por edad, sexo, procedencia, año de ingreso a la carrera, entre otros.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a comparar por medio de una prueba de t de student para muestras independientes a hombres y mujeres en cuanto a su IA. Los resultados arrojaron que las mujeres presentan mayor RA que los hombres ($t=-1.67$, $p<0.01$).

En cuanto a la relación entre su involucramiento y su desempeño, se encontró un coeficiente de correlación de Pearson ($r=0.24$, $p<0.05$), que indica una relación moderada entre las variables, donde a mayor IA mayor rendimiento.

Al igual que Parada y Pérez (2014), Gómez et al. (2015) realizaron un estudio en Chile con el fin de establecer si la calidad de las experiencias de los estudiantes afecta su desempeño; para medir el IA en estudiantes de Medicina, se recurrió a la base de datos académicos de cada carrera, facilitada por cada universidad participante (estudiantes de primer año de Medicina de cuatro universidades privadas chilenas), y su relación con su RA, operacionalizado mediante el promedio anual de notas.

Este fue un estudio descriptivo, cuantitativo, no experimental transversal y de alcance correlacional, compuesto por una muestra de 315 estudiantes, obtenida mediante un muestreo

no probabilístico por cuotas. Para medir los niveles de compromiso académico fue usado el Utrecht Work Engagement Scale-Student de 17 ítems (UWES-SS-17).

Gómez et al. (2015) obtuvieron que al relacionar el involucramiento, con su promedio anual de notas se encontraron relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Al igual que lo expuesto hasta el momento se encuentra una relación significativa entre el RA y el IA, de forma que estudiantes más involucrados obtenían mejores calificaciones.

Debido a la evidencia de una relación significativa entre el involucramiento académico y el RA (Casuso et al., 2013; García, Labajos, y Fernández, 2015; Gómez et al., 2015; Gunuc, 2014; Lee, 2014; Parada y Pérez, 2014; Pineda et al., 2014), Gunuc (2014) plantea que hay una necesidad de estudios que investiguen métodos y estrategias aplicadas para aumentar la participación de los estudiantes, especialmente su participación en clase, que está asociada con el RA.

Otra variable que se ha relacionado con el RA es el desempeño docente (Carrillo, Zuñiga y Toscano, 2015). Cerquera (2014) señala que en el marco de los factores institucionales, las características y el comportamiento del docente influye sobre el aprendizaje estudiantil. El autor considera que este impacto ocurre de forma progresiva a lo largo del tiempo. También considera que un docente que no reúne las competencias necesarias para ejercer su profesión reduce potencialmente el rendimiento del estudiante durante su desarrollo académico.

Garbanzo (2007), Goberna, López y Pastor (1989) y Tejedor y García-Valcárcel (2007), concuerdan en que las variables inherentes a la calidad del profesorado ejercen una influencia sobre el RA de los estudiantes. Los autores establecen que los profesores juegan un papel importante en el desarrollo de la vida universitaria del estudiante, y que de su desempeño en el papel de guía, depende buena parte el rendimiento estudiantil.

Utilizando los datos de personal docente en Estados Unidos durante el periodo 1990-1991, Darling encontró que la utilización de políticas de inversión para mejorar la calidad de los docentes coincidieron con mejoras del rendimiento estudiantil (citado en Cerquera, 2014)

Por tal razón, la actuación del profesorado se considera como un elemento importante para el RA (Fernández, 2008). Esta variable se entiende como las actividades cotidianas que realiza un profesor en el ámbito escolar, las cuales incluyen la preparación de la clase, el asesoramiento del estudiante, el dictado de clases, la calificación de las evaluaciones, la

coordinación con otros docentes, así como su función de facilitador y un proceso de capacitación (Fernández, 2008).

Desempeño docente

En el complejo contexto educativo actual, resulta incuestionable el hecho de que el profesor es una pieza determinante (Esquivias y González, 2005). Desde diferentes perspectivas psicopedagógicas, se le han atribuido varios papeles en la cotidianidad de su ejercicio profesional. Ha sido considerado un transmisor del saber, un supervisor, un guía, un modelo o ejemplo a seguir y también un investigador de su propia práctica educativa (Esquivias y González, 2005).

Relacionado al tema de la docencia, se encuentra que el buen profesor universitario necesita poseer un conjunto de capacidades, aptitudes, conocimientos y destrezas que lo sostendrán como un docente eficiente en el contexto universitario (Domínguez y Sánchez, 2007).

En 1999, Check (citado en Domínguez y Sánchez, 2007) encontró siete atributos que deben poseer buenos maestros: (a) comprensión de los estudiantes y de sus problemas; (b) tener conocimiento de su materia; (c) comunicarse adecuadamente; (d) tener sentido del humor; (e) mostrar entusiasmo tanto por su materia como por los estudiantes, y ser organizados y (f) preparar su materia en cada clase.

Carrillo, Zuñiga, y Toscano (2015) consideran que el alumno es la principal fuente de información acerca de la labor del docente. Cuando los estudiantes expresan lo que esperan de sus profesores hacen referencia, fundamentalmente a cualidades tanto personales como profesionales que éstos deben poseer y cumplir, respectivamente. El estudiante confiere mayor valor, en su representación de los profesores, a las cualidades humanas y relacionales que el docente manifiesta en la interacción con ellos (Mateos, 2009).

Mateos (2009) establece que, en la medida en que los profesores no reúnen las características del “buen maestro”, los estudiantes consideran que éstos también son responsables de su situación de fracaso. Según indica el autor, esta situación provoca en el día a día un ambiente escolar de incomunicación, incomprensión, aburrimiento y desarraigo, que inevitablemente incidirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En busca de conocer el significado psicológico que otorgan los estudiantes a los términos buen maestro y mal maestro, Domínguez y Sánchez (2007) realizaron una

investigación de tipo exploratoria, utilizando una muestra de 400 sujetos de la Universidad Iberoamericana, ubicada en Ciudad de México. En esta investigación encontraron que los estudiantes perciben a un “buen maestro” como aquel que tiene conocimientos sobre la materia que imparte, es preparado, responsable, inteligente, organizado, comprometido, puntual, justo, capacitado, paciente, cumplido y respetuoso, y que se comunica eficientemente.

Con el mismo propósito, Corona (2008) aplicó una encuesta cualitativa y analizó la opinión de 65 estudiantes de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas (FCFM) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Los resultados mostraron preferencias inherentes a los conocimientos y el dominio de los temas que tenga el profesor, los aspectos sociales, así como la amabilidad y puntualidad, son elementos importantes para determinar desde la opinión del estudiante a un “buen maestro”.

Así mismo, a través de una encuesta que requiere la valoración de ocho características que poseería el profesor universitario ideal, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) en la ciudad de Valencia (España), hallaron resultados similares a los de Domínguez y Sánchez (2007) y Corona (2008). Se encontró que lo que más valoran los estudiantes es que el profesor planifique la docencia, utilice metodologías adecuadas y tenga habilidades interpersonales.

Por su parte, Snadden y Yaphe (citados en Hamer, 2015) encontraron que, para los estudiantes de medicina británicos, el buen profesor sería aquel que permite la participación activa, genera un clima de confianza y demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos.

Con respecto a la relación entre la actuación del docente y el RA, Tejedor y García-Valcárcel (2007) realizaron una investigación en la cual indagaron acerca de las razones que atribuyen los estudiantes a un bajo RA. Para ello utilizaron una muestra de 2.172 alumnos pertenecientes a las facultades de: Ciencias Biomédicas, Ciencias Sociales, Económicas-Jurídicas y Letras, de la Universidad de Salamanca, España

Los autores encontraron que cuando los estudiantes intentan explicar las posibles causas del bajo RA, otorgan una mayor responsabilidad a factores relacionados con el profesorado (Tejedor García-Valcárcel, 2007). Se destacó que dentro de las estrategias de evaluación del profesorado, hay dos aspectos con gran influencia sobre el bajo rendimiento a juicio del alumnado: (a) el tipo de examen utilizado, y (b) la excesiva exigencia (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Estas investigaciones (Tejedor García-Valcárcel, 2007; Gargallo et al., 2010; Dominguez y Sanchez, 2007; Corona, 2008) confirman que para buscar mejoras en la educación existe la necesidad de redefinir las competencias docentes y de determinar indicadores de su desempeño (Sayós, Pagés, Amador y Jorba, 2014).

La evaluación del desempeño docente es el primer paso para generar cambios que lleven a progresos para la dinámica educativa (Rojas, 2012). El desempeño del docente afecta considerablemente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, docentes con mayor nivel de formación y más años de experiencia muestran correlaciones más altas con indicadores de rendimiento estudiantil (Cerquera, 2014).

Clotfelter, Ladd y Vigdor (citado en Cerquera, 2014), encontraron datos que avalan esta relación, con datos de docentes y estudiantes de Carolina del Norte, Estados Unidos, encontraron que a más años de experiencia y mayor puntuación en la evaluación de desempeño docente, mayor rendimiento de los estudiantes.

Evaluar el desempeño docente tiene dos propósitos, uno formativo y otro sumativo. El formativo busca el desarrollo y la mejora profesional del docente por medio de un sistema que considera sus fortalezas y debilidades, busca entregar información. Por otro lado el propósito sumativo parte de la necesidad de tomar decisiones con respecto al futuro profesional del docente, donde consecuencias como aumentos de sueldo o sanciones son determinadas por lo adecuada o inadecuada que sea la labor del educador en un lapso de tiempo determinado (García, 2014).

Los propósitos mencionados no son excluyentes, la aplicación de ambos en el entorno es posible, sin embargo para el autor esto muestra dificultades cuando la toma de decisiones afecta el futuro del profesional, por ejemplo, un profesor bajo la amenaza de ser sancionado tendrá menor apertura a reconocer sus debilidades en una evaluación del desempeño cuya aplicación sirva para encontrar puntos de mejora profesional (García, 2014).

La evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático a partir del cual se utilizan datos objetivos, obtenidos por medio de informes fundamentados que permitan calificar y valorar sus capacidades como docente, su emocionalidad, responsabilidad, y facilidad para las relaciones interpersonales con alumnos, pares, y superiores (García, 2014). Esta evaluación permite comprobar la capacidad de generar el efecto esperado en los alumnos, además lleva a la consideración de todos los eventos ocurridos de forma previa en

el entorno académico, destacando aquellos que han implicado conflictos (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

De acuerdo con García (2014) según la naturaleza del evaluador este puede ser interno o externo a la institución. Evaluaciones hechas por personal externo se caracterizan por ser equivalentes a varias instituciones, lo que permite conclusiones globales. Mientras que aquellas realizadas por personal interno dan un conocimiento que considera a detalle las condiciones en las que se desenvuelve el docente (García, 2014).

Carrillo, Zuñiga y Toscano (2015) señalan que a lo largo de los años se han venido implementado diversos modelos de evaluación, que de manera individualizada o conjunta, intentan medir desde todos los aspectos el quehacer docente, a continuación se presentan algunos de estos modelos que han surgido en la investigación educativa.

El modelo centrado en el perfil del maestro parte de la elaboración de un conjunto de características que debe cumplir un docente ideal, incluyendo rasgos que han demostrado su utilidad para la consecución de logros académicos. A partir de esto, se procede a la evaluación del docente, la cual se realizará en base a las concordancias existentes con el modelo. La recolección de información en este caso se hace por medio de la observación directa o indirecta del docente, autoevaluaciones, y encuestas a padres o alumnos (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

El modelo centrado en los resultados obtenidos se basa en una evaluación por medio de las calificaciones obtenidas por alumnos, a modo que a mayor rendimiento de los alumnos, mejor desempeño docente. Según señala el autor este modelo presenta limitaciones, ya que queda sin considerar un amplio espectro de variables que median la relación entre la actuación del docente y el rendimiento del estudiante, tales como socioeconómicas, políticas, tecnológicas, entre otras (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

El modelo de la práctica reflexiva se trata de una evaluación realizada con propósitos de mejorar el desempeño, por medio de estimular una reflexión supervisada de los docentes. La ejecución del mismo empieza con el registro de la conducta del docente, luego se realiza una conversación de los resultados donde el supervisor encara al docente con preguntas que lo lleven a reflexionar acerca del porqué de sus conductas habituales en el aula (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015). Finalmente, pasado el tiempo se realiza una sesión de seguimiento

donde se discuten las reflexiones hechas anteriormente, así como, los avances obtenidos en metas fijadas en la segunda etapa (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

Otro modelo de evaluación del desempeño docente es el basado en la opinión de los alumnos, este es uno de los más utilizados ya que implica la información de un participante directo en el proceso de aprendizaje (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

Según Carrillo, Zuñiga, y Toscano (2015), este modelo parte de la idea de que el estudiante es una fuente de información directa acerca del desempeño del profesor. Por su experiencia en el contexto académico donde interactúan con otros docentes, se considera a la opinión del estudiante como la más válida para someter a juicio el desempeño docente (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

Los primeros instrumentos para la medición del desempeño docente fueron desarrollados alrededor de 1927, y sus propiedades psicométricas fueron analizadas hasta 1960 (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015). Sin embargo la utilización de unos u otros es un punto de debate en el campo de la investigación (García, 2014).

La bibliografía señala que los principales instrumentos utilizados para la medición del desempeño docente son la observación en el aula de clases, entrevistas, encuestas realizadas por alumnos y también por medio de pruebas estandarizadas (García, 2014).

Elegir por alguno de estos instrumentos es una decisión que parte de múltiples factores, aunque comúnmente esto dependerá del modelo teórico con el que se entienda a la variable. Los propósitos del sistema de evaluación (formativo o sumativo) también serán un factor a considerar al momento de una elección, por ejemplo, en un sistema formativo la utilización de una entrevista con el director podrá considerar elementos puntuales que sirvan para el desarrollo profesional del docente, y que serían pasados por alto al utilizar una prueba estandarizada (García, 2014).

Otro elemento que permite decidir entre uno u otro instrumento es el país en el que se realice la investigación, ya que la aplicación cotidiana de evaluaciones de desempeño en un país determinará la profundidad o superficialidad con la que se realicen las evaluaciones de docentes (García, 2014). Finalmente, los recursos de los que se disponga para realizar la evaluación es otro de los factores tomados en cuenta a la hora de elegir (García, 2014).

Los propósitos de esta investigación llevan a la utilización del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente Basado en la Opinión de los Alumnos. Sobre este modelo, Arregui y

Chaparro (2015) destacan la importancia que tiene el desempeño docente desde la visión del alumnado, entendida como la evaluación realizada por estudiantes, que considera los procesos de organización y aplicación de estrategias y técnicas de enseñanza aplicados por el docente, y que permiten determinar si la actuación del mismo contribuye al cumplimiento eficaz de los objetivos de enseñanza.

A partir de 1970 se puso de moda la utilización de la opinión de los estudiantes en la evaluación del desempeño docente, desde entonces se han utilizado encuestas para obtener información por medio de preguntas de respuesta cerrada que indican la opinión de estudiantes acerca del desempeño del docente (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015). Esta metodología de evaluación por medio de encuestas se ha utilizado para medir el desempeño y la relación con los resultados académicos de los estudiantes (Garcia, 2014).

Garcia (2014) señala algunas ventajas y desventajas de utilizar encuestas como instrumento para medir el desempeño docente.

Una ventaja de este tipo de encuestas es que permite incluir en la evaluación la opinión de elementos como padres y estudiantes, que de otro modo quedarían por fuera. Asimismo, permite la utilización de ítems de respuesta abierta que da información contextual de la labor del docente (García, 2014).

Algunas otras ventajas que ofrecen son: (a) su bajo costo con respecto a otros instrumentos de evaluación, lo que permite aplicaciones masivas y recolección de más información; (b) su alto coeficiente de confiabilidad ($>.80$); (c) alta validez aparente; y (d) aplicabilidad a cursos o materias que normalmente no suelen ser evaluados (García, 2014).

Con respecto a sus desventajas, es común que las respuestas a la encuesta se expliquen por el efecto halo, es decir que las respuestas obtenidas se den de forma holística sin discriminar el contenido de cada ítem que componen el instrumento (Garcia, 2014).

Otra dificultad son las respuestas influidas por variables extrañas que son ajenas al proceso de evaluación. Esta varianza extraña se agrupa de la siguiente manera: variables asociadas a quienes responden (edad, género, nacionalidad, etnia, lenguaje, comprensión de la relevancia y fines de la encuesta), variables asociadas al docente (género, edad, nacionalidad, etnia, lenguaje, atractivo físico, y carisma), variables asociadas a las características del curso (tamaño, y disciplina), y por ultimo características propias del instrumento (modo de administración, y escalas usadas) (García, 2014).

Con respecto a esto, Ravela (citado en Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015) señala que los docentes se resisten a este tipo de evaluaciones ya que consideran que las opiniones emitidas por alumnos está cargada de subjetividad, lo que impacta negativamente sus evaluaciones opacando su real desempeño. Finalmente, otra desventaja es que dependiendo de su modo de administración disminuye considerablemente su tasa de respuesta (García, 2014).

La opinión que reportan los estudiantes acerca del desempeño docente ha dado descubrimientos, uno de ellos indica que aquellos profesores que trabajan tiempo completo en la institución, se ven menos afectados en las evaluaciones realizadas por estudiantes que aquellos contratados por horas para cubrir alguna cátedra (Carrillo, Zuñiga, y Toscano, 2015).

Para analizar la opinión de los estudiantes acerca de la evaluación del desempeño docente Carrillo, Zuñiga y Toscano (2015) realizaron una investigación con una muestra de 100 alumnos (55 mujeres y 45 hombres) de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en México.

Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes leen con detenimiento cada una de las preguntas en la encuesta (80%), reflexionan las respuestas antes de contestar (74%), y considera la calidad del docente al momento de responder a la evaluación (71%). En este sentido las conclusiones de los autores apuntan a que los estudiantes emiten juicios razonados acerca de la calidad del docente.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes duda que sus respuestas sean consideradas para la continuidad del profesor (60%), y duda que ocurran mejoras académicas relacionadas con la evaluación del desempeño docente (60%). Por lo que los autores concluyen que hay una percepción general en los estudiantes de que cualquiera que sea su respuesta no tendrá consecuencias sobre el funcionamiento de la institución.

Carrillo, Zuñiga y Toscano (2015) indican que en instituciones universitarias, se suele realizar una evaluación del desempeño docente bajo la opinión de los estudiantes la cual ocurre en los últimos meses del periodo académico. Estos autores señalan que dada la recencia de la interacción alumno-profesor, estas opiniones suelen estar cargadas de subjetividad, lo que entorpece la evaluación, y la convierte en un trámite administrativo carente de valor para la investigación científica.

Al consultar al Vicerrector Académico de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), G. Peña, este comentó que por la cantidad de ítems que tienen las evaluaciones de docentes en la institución, los resultados obtenidos no son válidos para su utilización en materia de investigación (comunicación personal, febrero 16, 2016).

Esto fue concordante con la opinión de los estudiantes en el estudio ya mencionado de Carrillo, Zuñiga y Toscano (2015), donde el 56% manifestó que la encuesta suministrada al final del curso no tiene suficientes preguntas para manifestar su punto de vista acerca del desempeño del docente.

En cuanto a las características que debe tener una encuesta válida para la medición del desempeño docente, Carrillo, Zuñiga y Toscano (2015) indican que algunos de los principales aspectos que debe considerar este tipo de instrumento son: (a) competencias docentes, (b) organización de contenidos, (c) coherencia y calidad en la exposición, (d) relevancia del contenido, (e) actitud del profesor con los alumnos y (f) exigencia y estimulación al alumno.

Por su parte, para medir el desempeño docente en la secundaria, Arregui y Chaparro (2015) partieron del marco para la enseñanza de Danielson el cual detalla cuatro áreas para la evaluación del desempeño docente: (a) planeación y preparación; (b) clima de aula; (c) instrucción y (d) responsabilidades profesionales. Luego de evaluar y asignar un valor cada una de las cuatro dimensiones, se hizo una sumatoria que se utilizó como índice global de desempeño del docente.

Desde 1994 se ha utilizado el Cuestionario de Evaluación de la Enseñanza Áreas Básica y Sociomédica (METEBQ-B), para la evaluación de la docencia por opinión de los alumnos; este instrumento contaba con tres dimensiones (Valle, Alaminos, Contreras, Salas, Tomasini, y Varela, 2004) de las cuales surgió en años siguientes el Cuestionario de Opinión del Estudiante sobre la Docencia (COED), que comenzó su aparición en el año 2006 (citado en Mazón, Martínez, y Martínez, 2009) y para el año 2009 Mazón, Martínez, y Martínez, lograron su validación en la Escuela de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual consta de 35 reactivos para valorar, a través de la visión u opinión de los estudiantes, la función docente .

Como resultado final, obtuvieron un índice de confiabilidad que arrojó un valor Alpha de 0.98, en ocho diferentes dimensiones: (a) La puntualidad y asistencia; (b) El cumplimiento

con el programa académico; (c) La metodología pedagógica del docente; (d) El empleo de materiales y actividades de apoyo; (e) La actitud hacia los estudiantes; (f) La forma en que son evaluados los aprendizajes; (g) Actividades prácticas o de aplicación; (h) La satisfacción general por el curso experimentada por el alumno.

Otros instrumentos utilizados para la medición del desempeño docente es la encuesta de Opinión Estudiantil (EOE), es otros de los instrumentos que se han utilizado para agilizar el proceso de retroalimentación docente-estudiante al recoger y comunicar las apreciaciones de los estudiantes respecto al ejercicio de la función docente en aula. Esta encuesta, comenzó como un programa que brindaba herramientas para la realización de cambios que permitiera resaltar las fortalezas de los docentes (Galavis y Álvarez, 2010).

Durán y Arias (2016) lograron su validación en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar (USB) en Venezuela, con la condición de que estuvieran inscritos en las asignaturas de matemáticas y lenguaje. Los autores obtuvieron una aceptable confiabilidad (Alpha de Cronbach = 0,787) en las tres dimensiones (organización, actitud, y evaluación). Se establece que la encuesta, es recomendable para medir la visión del estudiante acerca del desempeño del profesor de cada asignatura.

Retomando lo señalado por Cerqueda (2014), las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos. Castejón y Pérez (citado en Garbanzo, 2007) hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica, ya que ello tiene repercusiones en el RA.

Desempeño Docente y Rendimiento Académico

Dicho lo anterior, estudiar cómo influye el desempeño docente sobre el RA, permite ahondar el papel del profesorado en el RA de los estudiantes.

Heneman (1986) realizó un metaanálisis de estudios que relacionan el desempeño de los docentes con el RA. Para esta investigación fueron identificados e incluidos en este análisis 23 estudios, que totalizaron una muestra de 3.178 datos. Para esta selección se utilizaron los siguientes criterios: (1) los indicadores del desempeño docente provinieron exclusivamente de la evaluación de líneas supervisorias (excluyendo evaluaciones de otros profesores, estudiantes, o autoevaluaciones); (2) cada investigación informó del tamaño de la muestra; (3) los resultados se analizaron por medio de correlaciones bivariadas; y (4) las

evaluaciones no fueron producto de reclamos al docente. Con el fin de corregir errores de muestreo cada correlación fue ponderada por el tamaño de su muestra. Finalmente, como criterio de buena confiabilidad se utilizó un coeficiente de Alpha de Cronbach > 0.60 .

Los resultados indicaron una correlación media de 0.27 entre las variables (con un coeficiente de confiabilidad entre -0.07 y 0.61), encontrando relación positiva, de intensidad moderada débil ($r < 0.50$), donde aproximadamente el 26% de la varianza total fue debido a errores de muestreo.

Por otro lado, analizando a detalle las investigaciones de las que dispusieron, indican que se observan diferencias en los resultados dependiendo del criterio con el cual se evalúa el desempeño de los docentes, las evaluaciones que utilizan un puntaje absoluto, consideradas aquellas que se limitan a ubicar el desempeño en un continuo sin ponderar múltiples indicadores, obtuvieron una correlación $r = 0.37$, mientras que las evaluaciones que utilizaban un puntaje compuesto, las cuales consideraban el rendimiento en contraste con un grupo normativo, obtuvieron una correlación de $r = 0.66$. Esto señala que los investigadores deben ser más cuidadosos al definir criterios de evaluación.

Este y otros estudios realizados en el lapso entre 1980 y 1993 centraron sus objetivos en unificar los hallazgos acerca de la evaluación del desempeño docente y su relación con otras variables, tales como RA (Carrillo, Zuñiga y Toscano, 2015).

Años después de realizada una unificación de criterios en cuanto a la evaluación del desempeño docente, siguen apareciendo estudios que arrojan evidencia de su relación con el RA, tal es el caso de la investigación realizada por Darling-Hammond (2000) cuyo objetivo fue indagar sobre el efecto que tiene el desempeño docente sobre el RA. La medición del RA se basó en el desempeño del estudiante en las áreas de matemática y lectura. Para ello utilizaron una muestra de estudiantes de cuarto grado durante los años 1990 y 1991.

Los resultados arrojaron relaciones significativas entre el desempeño docente y el rendimiento en matemática ($\beta = 0.71$) ($p < 0.001$); así como entre el desempeño docente y el rendimiento en la lectura ($\beta = 0.80$) ($p < 0.001$).

En un estudio semejante, Milanowski (2004) consideró el área de ciencias adicionalmente a las áreas de matemática, y lectura para medir el desempeño académico, utilizando datos de gran parte del medio oeste de Estados Unidos.

La muestra para este estudio fueron los datos de 212 profesores de escuelas primarias en el periodo académico 2000-2001. Para la medición del desempeño se consideraron cuatro áreas que se unieron para dar un indicador general de desempeño: (a) planificación; (b) gestión de la clase; (c) métodos de aprendizaje y (d) profesionalismo. Para la medición del RA se utilizaron las puntuaciones promedio de los estudiantes correspondientes a los profesores muestreados durante el periodo 2000-2001. Las puntuaciones del desempeño docente tuvieron una correlación media de 0.60.

El análisis de los datos se hizo por medio de correlaciones Kendall, estas arrojaron correlaciones de 0.21 entre el desempeño docente y el rendimiento en las áreas de lectura y ciencias, mientras que entre el desempeño docente y el rendimiento en el área de matemáticas fue de 0.30.

Otra investigación, que sigue la metodología de utilizar el rendimiento en diferentes áreas como lectura y matemática para la medición del RA, fue la realizada por Seebruck (2015), en la que se tomó como parámetro el estado de certificación para la evaluación del desempeño docente. El estado de certificación es una variable utilizada en el contexto del distrito escolar norteamericano para determinar el porcentaje de profesores certificados para ejercer la docencia dentro de una institución (Seebruck, 2015).

Para ello utilizó una muestra de 951 escuelas secundarias, correspondientes a 370 distritos escolares. Los resultados arrojaron una correlación significativa entre el desempeño docente y RA en el área de lectura ($\beta=0.25$; $p<0.001$), mientras que también arrojaron una relación significativa entre el RA en el área de matemáticas ($\beta=0.32$; $p<0.001$).

Estudios semejantes se han venido realizando en países de América Latina, como es el caso de Vega (2009), cuyo objetivo fue conocer la visión de los estudiantes acerca del desempeño docente y como este se relaciona con el RA. Para ello utilizó un diseño no experimental de tipo correlacional multivariable, con una muestra compuesta por 201 estudiantes de psicología de la Universidad Peruana Unión (UPeU) en Lima, Perú.

Para medir el desempeño docente elaboró la escala de Percepción del Desempeño Docente, la cual estuvo compuesta por 22 ítems. En un estudio piloto el instrumento arrojó indicadores de alta confiabilidad (Alpha de Cronbach=0.95). Los resultados señalan una correlación significativa entre la percepción del desempeño docente y el RA ($r= 0.385$; $p< 0.01$).

Resultados similares fueron obtenidos por Palomino (2012), quien realizó un estudio cuyo objetivo fue estudiar la relación entre el desempeño docente y el RA. Para ello contó con una muestra de 354 estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Perú.

El estudio fue de tipo descriptivo, correlacional, no experimental y de corte transversal. Para la medición del desempeño docente el autor elaboró un instrumento de 23 ítems, el cual consto de cuatro dimensiones: (a) aplicación de estrategias, (b) materiales didácticos, (c) capacidades pedagógicas y (d) responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales. Este instrumento arrojó evidencia de alta confiabilidad (Alpha de Cronbach = 0.941)

Los resultados indican una relación significativa entre el desempeño del docente y RA ($r=0.499$) ($p<0.01$). En cuanto a las dimensiones de desempeño, los resultados muestran que la aplicación de estrategias didácticas es la que tiene mayor impacto sobre el RA ($r=0.507$; $p<0.01$), es decir que a mayor aplicación de estrategias didácticas por parte del docente mayor será el RA (Palominio, 2012).

En otra investigación, Flores, Sánchez y Martínez (2016) buscaron un modelo de predicción del RA a partir de la evaluación del desempeño docente. Para ello realizaron un estudio con 2091 estudiantes regulares quienes cursaban primero y segundo año de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La variable desempeño docente se midió Mediante el Cuestionario de Opinión del Estudiante por Competencias Docentes (OPINEST2011), creado en el 2011 por los autores, y del cual se obtuvo alta confiabilidad (Alpha de Cronbach = 0.95). Este instrumento consta de 44 enunciados diseñados para evaluar el desempeño de los profesores desde la opinión de los estudiantes. El mismo cuenta con seis dimensiones: (a) comunicación y evaluación, (b) competencia psicopedagógica, (c) dominio de la disciplina, (d) aspectos humanísticos, (e) solución de problemas y (f) aplicación del conocimiento. Como medida del RA se utilizó el puntaje final obtenido durante el periodo regular del curso.

Los resultados arrojaron un valor de ajuste de la R cuadrada igual a 0.416 ($r= 0.645$), lo que quiere decir que el desempeño docente permite predecir en un 41% el RA.

Sin embargo, investigaciones como la de Rosales, García y Berrones (2011), arrojan resultados que no otorgan evidencia de la relación entre desempeño docente y RA.

En su investigación, cuyo objetivo fue determinar la intensidad de la relación entre las variables, utilizaron una muestra de 89 alumnos de la carrera de medicina de Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en México. Para medir el desempeño docente utilizaron el Instrumento de Evaluación de la Práctica Docente (IEPD). El análisis de datos se hizo por medio de un coeficiente de correlación de Spearman, en el cual no se encontró una correlación significativa entre las variables ($p=0.480$) ($p<0.01$).

Hasta ahora se han señalado datos que avalan la existencia de una relación significativa entre el IA y el RA, así como entre desempeño docente y el RA (Darling-Hammond, 2000; Flores, et al., 2016; Gómez et al., 2011; Heneman, 1986; Milanowski, 2004; Palomino, 2012; Seebruck, 2015; Vega, 2009).

Sexo

El sexo es señalado por Cerquera (2014) como una de las variables que componen los factores personales que influyen en el RA. Echavarri, Godoy y Olaz (2007) encontraron que las diferencias de género en aptitudes cognitivas, y con el RA, sugieren la importancia de considerar las mismas al momento de implementar estrategias pedagógicas enfocadas a estimular diferencialmente las habilidades cognitivas de hombres y mujeres para equiparar sus posibilidades de aprendizaje y sus niveles de rendimiento.

Algunos de los estudios citados hasta el momento han encontrado evidencia a favor de dicha relación. Parada y Pérez (2014) encontraron por medio de una prueba de t de student para muestras independientes a hombres y mujeres ($t=-1.67$, $p<0.01$), que las mujeres presentan mayor rendimiento, hallazgo similar al de Peña et al., (2013) donde las mujeres mostraron significativamente mejor desempeño ($\beta=0.31$, $p=0.00$).

Sexo y Rendimiento Académico

En un estudio realizado por Montero y Villalobos (citado en Garbanzo 2007) en la Universidad de Costa Rica se encontró una relación significativa entre el sexo y el promedio académico del estudiante, en donde las mujeres presentaron mayor RA que los hombres. Los investigadores señalan que esta tendencia se viene observando a nivel internacional en múltiples investigaciones sobre el tema.

Mismos resultados fueron encontrados por Martínez y Marques (2005) en la Universidad Luterana de Brasil, quienes utilizando una muestra de 1988 estudiantes

universitarios de España y Portugal, corroboraron a través de un análisis de varianza, que las mujeres obtienen un mejor desempeño ($f=30,00$; $p < .001$).

En población latinoamericana también se ha encontrado evidencia de esta relación, Plazas, Aponte y López (2006) a través de un Análisis Factorial de varianza, también encontraron diferencias estadísticamente significativas en el RA de hombres y mujeres ($f=8,84$; $p=0,005$), donde las mujeres mostraron mayor RA que hombres en una muestra de 156 estudiantes de secundaria (88 niñas y 68 niños) de una escuela en Valledupar, Colombia.

En Argentina, Echavarri, Godoy y Olaz (2007) analizaron las diferencias de género en habilidades cognitivas y su relación con el RA en una población de ingresantes a la Universidad Empresarial Siglo 21. Para medir las habilidades cognitivas se administraron cinco subtests del Test de Aptitudes Diferenciales (DAT) (citado en Echavarri et al., 2007) a una población de 1.529 estudiantes (713 hombres y 816 mujeres), entre los años 1998 y 2000. Por su parte, el rendimiento se midió a través del promedio general acumulado en los tres primeros años de carrera.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, donde las mujeres mostraron mayor RA que los hombres. La diferencia estandarizada entre las medias (d) muestra una tendencia a favor de las mujeres. En el primer año, las mujeres obtuvieron promedios superiores al de los hombres ($d = -0.41$) ($p < 0.01$), tendencia que se repitió en el segundo ($d = -0,54$) ($p < 0.01$), y tercer año de carrera ($d = -0,61$) ($p < 0.01$).

Por otra parte, Barahona (2014) con el objetivo de determinar los factores asociados al RA (en este caso entendido como notas obtenidas), utilizó una muestra de 258 alumnos de primer año de las carreras de Trabajo Social, Ingeniería, Derecho y Humanidades de la Universidad de Atacama (UDA) en Chile.

Para el análisis de los resultados se realizó un modelo de regresión múltiple con datos de corte transversal para determinar las variables predictoras del RA. Los resultados indicaron que el sexo resultó ser una variable predictora del RA, donde mujeres mostraron significativamente mejor desempeño que los hombres ($r=-0.141$; $p < 0.05$).

A lo largo de las investigaciones citadas hasta el momento se observan datos consistentes, que evidencian una correlación significativa entre el sexo y el RA. Estas investigaciones indican que las mujeres presentan mayor RA que los hombres (Barahoma,

2014; Cardoso et al., 2013; Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Martínez y Marques, 2005; Parada y Pérez, 2014; Peña, Cañoto y Angelucci, 2013; Plazas, Aponte y López 2006).

Echavarri, Godoy y Olaz (2007) sugieren que encontrar esta diferencia en cuanto al RA se debe a que cada sexo emplea estrategias diferentes para resolver problemas complejos. Los varones utilizan más el razonamiento espacial y abstracto, mientras las mujeres con mayor frecuencia utilizan estrategias verbales.

Reconocer estas diferencias, indica el autor, permitiría diseñar mejores métodos de transmisión de los conocimientos, al enfocar el desarrollo de los contenidos de las materias de acuerdo con las posibilidades cognitivas de cada sexo, ello supone el rediseño de las modalidades de evaluación y las estrategias pedagógicas a seguir para conseguir mejores resultados académicos (Echavarri, Godoy y Olaz 2007).

Al igual que Echavarri et al., (2007), Cardoso, Pérez, Jaramillo, Mendoza, Santillán y Bobadilla (2013) encontraron diferencias significativas entre las estrategias empleadas por hombres y mujeres, que influyen en el RA. Para ellos utilizaron una muestra de 104 mujeres y 49 hombres, estudiantes del Centro Universitario UAEM, específicamente en la Licenciatura de Administración, en edades comprendidas entre los 17 y 23 años.

En las mujeres se encontró que utilizan las estrategias de búsqueda de indicios, automanejo/planificación, automanejo/regulación y interacciones sociales ($p < 0.05$), lo que influye directamente en una mejora en el aprendizaje y en los conocimientos científicos adquiridos para desarrollarse de manera personal y profesional. Por su parte, los hombres utilizan estas estrategias en menor medida, por lo que no influyen positivamente en su rendimiento académico.

Sin embargo, también se ha encontrado evidencia en contra de la relación entre sexo y rendimiento académico.

En Chile, Acevedo y Rocha (2011) identificaron los estilos de aprendizaje de alumnos de dos carreras de la Universidad de Concepción (Ingeniería Civil, Biomédica y Tecnología Médica). Su objetivo fue determinar la correlación entre los estilos de aprendizaje, y el género, con el RA, en una muestra de estudiantes cursantes de la asignatura Fisiología-Fisiopatología que forma parte del pensum de ambas carreras.

Como instrumento de diagnóstico del estilo de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje - CHAEA (citado en Acevedo y Rocha, 2011),

mientras que el RA se obtuvo del registro de las actas de las calificaciones finales obtenidas en la asignatura de Fisiología-Fisiopatología. Al comparar el rendimiento de hombres y mujeres, los estudiantes de ambas carreras no muestran diferencias significativas ni en los estilos de aprendizajes, ni en las calificaciones promedio de la asignatura ($p>0.05$).

Resultados similares fueron encontrados por, Barrovecchio, Valvo y Peláez (2013) quienes realizaron un estudio con el propósito de determinar si el RA de los estudiantes está vinculado con el sexo. Para ello utilizaron una muestra de 269 estudiantes, que cursaban Anatomía Humana en la Universidad Abierta Interamericana en Argentina, entre los años 2009 y 2011. Para el análisis de datos utilizaron chi cuadrado y un modelo de regresión logística, en los cuales no se observaron diferencias significativas en el RA de hombres y mujeres ($p=0,237$; $\alpha=0.05$).

Ya se ha señalado la influencia que tiene el sexo sobre el RA (Cerquera, 2014). Sin embargo el IA también presenta diferencias en cuanto al género del estudiante, Kovalik (2008) señala que en el aula las mujeres son más dedicadas a realizar las actividades y a prestar atención al profesor que los hombres.

Para los hombres la presencia del docente no tiene la misma preponderancia que para las mujeres, en ellos la presencia de una actividad que les resulte más significativa se correlaciona con mayor dedicación para la realización de la misma (Kovalik, 2008).

Otra diferencia es que al momento de encontrarse con dificultades en el entendimiento de un material, las mujeres suelen estar más dispuestas a pedir ayuda que los hombres, quienes generalmente prefieren detener sus avances antes de pedir ayuda al docente (Kovalik, 2008).

Sexo e Involucramiento Académico

Existe investigación empírica que avala la relación entre sexo e IA, una de ellas es la realizada por Martínez y Salanova (2003) quienes utilizaron una muestra compuesta por 525 estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón-España con una edad media de 21 años distribuidos entre las carreras de Psicología, Ingeniería Técnica Informática y Diplomatura de Turismo.

Se ha utilizado la adaptación al castellano de Schaufeli et al. (citado en Martínez y Salanova, 2003) del Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS) para estudiantes que mide el nivel de involucramiento. Los resultados señalaron que las mujeres obtienen

puntuaciones significativamente más altas que los hombres en las tres dimensiones de involucramiento que mide el instrumento: vigor ($F = 15,27$, $-p < .001$), absorción ($F = 29,37$, $p < .001$) y dedicación ($F = 27,79$, $p < .001$).

Entre los objetivos de Da Silva, León, Perea y Bermejo (2013), también estuvo estudiar la relación del nivel de IA con el sexo de estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 517 estudiantes de 13 titulaciones de la Universidad de Huelva, España. El IA fue medido con la escala UWES-S.

Los resultados encontraron que las mujeres presentaron una media más elevada (3.67) que la obtenida por los hombres (3.49) en la escala general ($p = .48$). Tras el análisis específico de esta relación en las tres subescalas del involucramiento, se encontró que esta diferencia es igualmente significativa ($p = .02$) en la subescala dedicación, siendo las mujeres (4.65) quienes obtienen valores más elevados que los hombres (4.34). En el resto de las subescalas no se encontraron diferencias significativas.

Posteriormente, los autores replicaron este estudio utilizando una muestra equivalente a la del estudio anterior. Los resultados arrojaron que nuevamente las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres en las tres subescalas de IA, siendo la dimensión dedicación, la única en la que se encontraron diferencias significativas ($p = .002$; $p < .01$).

Por su parte, Liébana, Fernández, Ruiz, Muñoz, Vázquez y Rodríguez (2014) realizaron un estudio correlacional comparativo no experimental, con estudiantes de Enfermería y Fisioterapia de cuatro universidades públicas de España (Universidad de Salamanca, Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Valladolid). Para medir el nivel de IA utilizaron el UWES-S en su versión de 17 ítems. Un total de 1278 sujetos participaron, con una edad media de 21 años; se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, donde las mujeres puntuaron más alto en la absorción ($p = .009$; $p < .05$) y dedicación ($p = .023$; $p < .05$).

Resultados similares fueron los encontrados por Parada y Pérez (2014) que al comparar los niveles de involucramiento de hombres y mujeres utilizando la prueba t de Student para muestras independientes sobre la base de un contraste unilateral, encontraron que las mujeres presentan mayores niveles de IA general ($t = -1.47$, $p < .01$). Así mismo, García, Labajos, y Fernández (2015) encontraron diferencias significativas ($p < .025$) al

comparar las medias de la puntuación global del UWES-S, siendo que las mujeres (media 59,75 SD 11,69) obtuvieron mayor puntaje que los hombres (media 53,92 SD 11,52).

La evidencia indica una relación significativa entre el sexo y el IA, donde las mujeres muestran mayor involucramiento que los hombres (Martínez y Salanova, 2003; Da Silva, León, Perea y Bermejo, 2013; Liébana et al., 2014; Parada y Pérez, 2014; Garcia, Labajos, y Fernández, 2015). Esto concuerda con los datos obtenidos por Parra (2010), quien realizó una revisión bibliográfica donde encontró que en relación al IA, las mujeres muestran mayores niveles de dedicación que los hombres.

En contraposición, existen estudios que no establecen diferencias significativas del IA de estudiantes universitarios en función del género.

Por su parte, Harper, Karini, Bridges y Hayek (2004) realizaron un estudio para conocer las diferencias de género en el IA de estudiantes de bachillerato y estudiantes universitarios. Para ellos utilizaron como muestra los datos del National Survey of Student Engagement (NSSE), que se encarga de recolectar datos acerca del IA de estudiantes en Estados Unidos.

El instrumento utilizado por la (NSSE) consta de seis dimensiones: (a) participación en actividades de tipo académica dentro y fuera de la institución; (b) participar en actividades de enriquecimiento académico tales como cursos en el extranjero, cursos de especialización, participación en prácticas profesionales, entre otras; (c) la percepción de la contribución que hace la experiencia académica al desarrollo personal y social; (d) percepción del campus a nivel institucional y calidad en las relaciones; (e) satisfacción con la experiencia universitaria. Los investigadores señalan que en administraciones previas el instrumento mostró evidencia de aceptables niveles de confiabilidad y validez.

Para estudiar las diferencias entre hombres y mujeres se utilizaron los datos de 1.167 estudiantes afroamericanos provenientes de 12 instituciones educativas (nueve públicas y dos privadas) que completaron el instrumento entre los años 2000 y 2001.

Los resultados obtenidos luego de aplicado un modelo de regresión, indicaron diferencias significativas en dos de las dimensiones, participación en actividades de tipo académica dentro y fuera de la institución ($\beta=0.943$; $p<0.001$), y en la percepción de la contribución que hace la experiencia académica al desarrollo personal y social ($\beta=-0.582$; $p<0.05$). Estos resultados indican que no se encuentra evidencias de diferencias significativas

en el involucramiento según su género en cuatro de las seis dimensiones que comprende el instrumento.

De igual forma, estudios como los de Casuso, Cuesta, Moreno, Labajos, Barón y Vega (2013), a través de una prueba de t de student de grupos independientes, no muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres para ninguna de las tres dimensiones: conductual ($F = 0.786$, $p = 0.090$), cognitivo $F = 0.786$, $p = 0.090$), y emocional $F = 1.579$, $p = 0.075$), medidas con el UWES-S.

Por su parte, Amir, Saleha, Mohd, y Razaq (2014) realizaron un estudio en Malasia donde se utilizó como criterio de inclusión aquellas instituciones inscritas en el Ministerio Malayo de Educación.

La muestra fue obtenida por medio de un muestreo estratificado, del que fueron seleccionados 836 estudiantes de tres escuelas diferentes. Para la medición del IA se utilizó una versión adaptada del Students Engagement Inventory (SEI), el cual consistió en una primera parte referente a datos demográficos del sujeto, y una segunda parte referente a los datos del IA incluyendo ítems para cada una de sus dimensiones: conductual (doce ítems), afectivo (nueve ítems) y cognitivo (doce ítems). En un estudio piloto aplicado a 30 estudiantes de dos escuelas malayas la adaptación del instrumento dio muestra de alta confiabilidad ($\text{Alpha de Cronbach} = 0.85$).

Para examinar la diferencia entre hombres y mujeres en cada una de las dimensiones de la variable involucramiento se realizó un Análisis de Varianza Múltiple (MANOVA). Los resultados obtenidos no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones conductual ($F = 4.51$ y $\text{sig} = 0,03$) ($p < 0,05$), afectiva ($F = 15,61$ y $\text{sig} = 0,000$) ($P < 0,05$), y cognitiva ($F = 2.28$ y $\text{sig} = 0,13$) ($p > 0,05$).

En la evidencia encontrada, se observa que el RA se ve afectado por un gran número de variables, incluyendo factores personales, institucionales y relacionadas con el profesor, los cuales, resulta importante conocerla, pues permiten obtener información relevante que promueva la reforma de asuntos académicos e institucionales, con el fin de mejorar el RA. Estas investigaciones, revelan la existencia de pocos estudios que permitan conocer dichas relaciones en el contexto universitario venezolano. Por ello, desde el campo de la psicología educacional venezolana, se hace relevante realizar una investigación que tenga como objetivo principal determinar la influencia que ejerce el sexo, el IA y el desempeño docente desde la

visión de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) sobre el RA, de manera que permitan abordar el problema del fracaso estudiantil, para que se realicen mejores intervenciones en cualquier nivel que lo refiera.

Método

Problema de investigación

¿Cuál es la influencia que ejerce el sexo, el involucramiento académico y el desempeño docente desde la evaluación de los estudiantes sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)?

Hipótesis

A continuación, se presenta un diagrama (Figura 1) que representa las hipótesis de estudio, cada ruta representa las hipótesis específicas en las cuales las variables sexo, el involucramiento académico y el desempeño docente desde la evaluación de los estudiantes se correlacionan y predicen el rendimiento académico, las cuales se han derivado de la evidencia teórica y empírica de las investigaciones mencionadas anteriormente que sustentan estas relaciones.

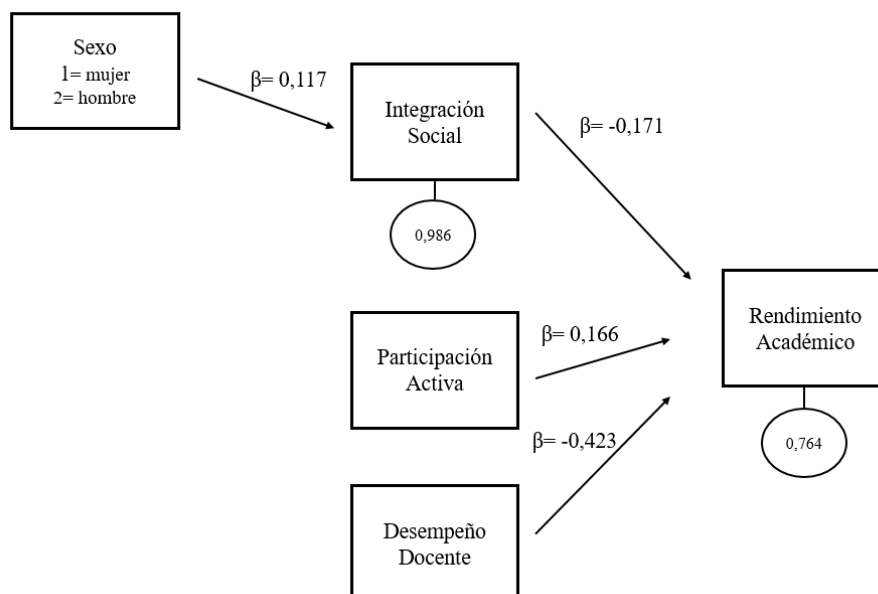


Figura 1. Diagrama de ruta propuesto.

Variables

Variables endógenas

Rendimiento académico:

Definición conceptual: Nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, donde es un grupo calificado el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas (Tonconi, 2010).

Definición operacional: Promedio de notas obtenidas por el estudiante en la asignatura impartida por el profesor a evaluar. Estas calificaciones van del 0 al 20, donde 10 o más es aprobado, y a mayor puntaje mayor rendimiento, obtenido a partir de su autoreporte.

Involucramiento académico:

Definición conceptual: Se refiere a la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia académica. Se identifica como buen predictor del aprendizaje, desarrollo personal y estilos de aprendizaje. Tiene tres componentes: conductual, cognitivo y afectivo (Peña, Cañoto y Angelucci, 2013).

Definición operacional: Puntaje total de la escala de involucramiento académico de Peña, Cañoto y Angelucci (2013) que tiene un total de 50 ítems (Ver anexo A). El puntaje es calculado mediante la suma de puntuaciones en las respuestas del sujeto para cada ítem, cada respuesta tiene un valor de 1 a 4, siendo el puntaje mínimo obtenido 50 puntos que indica menor nivel de involucramiento académico, y el máximo obtenido de 200 puntos indicando el mayor nivel de esta variable.

Variables exógenas

Desempeño docente desde la evaluación de los estudiantes:

Definición conceptual: Evaluación realizada por estudiantes, que considera los procesos de organización, aplicación de estrategias y técnicas de enseñanza aplicados por el docente, y que permiten determinar si la actuación del mismo contribuye al cumplimiento eficaz de los objetivos de enseñanza (Arregui y Chaparro, 2015).

Definición operacional: Puntaje total obtenido en el cuestionario de evaluación del desempeño docente, forma para estudiantes de Arregui y Chaparro (2015) (ver Anexo B), que debe ser modificada por los investigadores para los fines de la presente investigación, la cual contiene 30 ítems medidos en una escala tipo Lickert de 4 puntos: 1 (*Siempre*), 2 (*Frecuentemente*), 3 (*Algunas veces*), 4 (*Nunca*), y cuyo rango va de 30 a 120, puntajes más bajos representan un mayor desempeño del profesor en la evaluación realizada por el estudiante.

Sexo:

Definición conceptual: Condición orgánica que distingue a ciertos individuos de una misma especie con relación a su forma de intervenir en los procesos reproductivos (Quillet, 1976).

Definición operacional: Condición que indica el sujeto en la hoja de respuesta Mujer (M= 1) o Hombre (H= 2).

Variables a controlar

A propósito de la investigación en esta se realizó el siguiente control de variables:

Edad: Con el objetivo de evitar posibles sesgos de la edad sobre el rendimiento académico se incluyó en la muestra sólo aquellas personas entre 18 y 25 años de edad, que según su etapa de desarrollo se encuentran en la adultez temprana, las cuales son, en términos promedio las edades de ingreso y egreso a la universidad. Utilizando este rango de edades se buscó la homogeneidad de la muestra, que consiste en mantener los valores de la variable extraña que fue controlada durante la investigación (Santalla, 2011).

Número de veces que el estudiante ha cursado asignaturas con el profesor: Con el objetivo de evitar posibles sesgos en la valoración del desempeño docente, se utilizó como criterio de inclusión a la muestra la evaluación acerca de profesores con quienes sólo hayan cursado asignaturas en una oportunidad. Para mantener controlados los valores de la variable extraña a lo largo de la investigación se consideró a ésta como variable de bloqueo (Santalla, 2011).

Período de tiempo entre el curso de la asignatura y la evaluación del profesor: Con el objetivo disminuir los efectos de memoria en la evaluación del desempeño docente se utilizó como criterio de inclusión a la muestra, estudiantes que hayan cursado en su totalidad

la asignatura impartida por el profesor a evaluar, en un periodo no superior a 12 meses antes de la evaluación del desempeño docente. Para obtener homogeneidad se evaluó el desempeño de docentes cuyas asignaturas hayan sido cursadas por el estudiante en el transcurso del último año, asegurando que la variable extraña se mantuviese controlada durante toda la investigación (Santalla, 2011).

Tipo de investigación

La presente investigación según el grado de control de las variables es de tipo no experimental o ex post facto, ya que se alude a un estudio donde se ponen a prueba hipótesis luego de que el fenómeno ha ocurrido, lo que significa que los hechos han tenido lugar (Santalla, 2011). El tipo de investigación ex post facto se considera la búsqueda empírica y sistemática en la que el efecto de la variable independiente ya ha ocurrido previamente, y que por lo tanto el investigador no tiene forma de controlar, lo cual imposibilita su manipulación; según el objetivo y grado de conocimiento, la investigación es de tipo correlacional, ya que se pretende determinar la dirección y magnitud de las variables mencionadas evaluando el grado de relación que se da entre esas variables (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 1994). De esta manera se limita a la observación de las distintas variables, sin controlar ninguna de ellas de forma intencional.

En una investigación ex post facto los cambios en la variable independiente ya ocurrieron (desempeño docente e involucramiento académico en este caso) y el investigador se limita a la medición de valores ya existentes, debido a la incapacidad que tiene para controlar estas variables y sus efectos. Por otra parte, siguiendo con este tipo de investigación se limita a administrar distintos instrumentos a los estudiantes para evaluar la relación entre las variables, sin la intención de crear condiciones de forma arbitraria.

Esta es una investigación de campo, que se caracteriza por “descubrir las relaciones e interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 528). Se observa el sexo de los sujetos, como evalúan a sus docentes, cuál es su nivel de involucramiento académico, y cuál es su rendimiento académico, para posteriormente examinar la relación entre estas variables, estando todos los niveles ya establecidos en los estudiantes al momento en el que se administran los

instrumentos, los cuales hacen medición de los valores de los sujetos en cada una de las variables.

Es un estudio de campo de comprobación de hipótesis, ya que en esta investigación realizada en un contexto universitario, se pretende revelar relaciones de variables psicológicas de forma sistemática, así como poner a prueba hipótesis acerca de su covarianza (Kerlinger y Lee, 2002).

Según la naturaleza de la información recabada a lo largo de la investigación esta es de tipo cuantitativa, ya que los datos que se recogen y analizan acerca de las variables son de naturaleza numérica. Según Pita y Pértegas (2002) este tipo de investigación permite “determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (p. 1). Finalmente es una investigación de tipo transversal, en la que la medición de los valores de las variables se realiza en un solo punto de tiempo (Santalla, 2011).

Diseño de investigación

Para poner a prueba las hipótesis de investigación se empleó un diseño de ruta, con el fin de observar si el sexo, el involucramiento académico y el desempeño docente desde la evaluación de los alumnos, generan algún efecto sobre el rendimiento académico, observando las relaciones entre estas variables. De este modo, se buscó probar las hipótesis señaladas, calculando las influencias directas e indirectas de las variables exógenas sobre las endógenas del modelo.

El diseño de investigación se trata de un diseño prospectivo con más de un eslabón causal. Según León y Montero (1998) es prospectivo, en primer lugar, ya que se trata de una investigación ex post facto. Por su parte, un diseño prospectivo se refiere a que las variables exógenas (sexo y desempeño docente en este caso) ya han tomado sus valores y se pretende verificar cómo la configuración de tales valores influye en las variables endógenas (involucramiento académico y rendimiento académico). Es de más de un eslabón causal debido a que se pretende contrastar hipótesis de relaciones entre variables en las cuales las variables exógenas anteceden a las variables endógenas en cadena y debido a que se pretende

verificar los efectos de covariación (directos e indirectos), así como también se pretende contrastar todo el modelo.

Tal diseño debe cumplir con los requisitos de: (a) planteamiento de relaciones directas o indirectas entre las variables independientes y dependientes; (b) una muestra lo suficientemente grande y representativa; (c) plan de recogida de datos que pueda responder a la existencia de diferentes eslabones causales; (d) una medición confiable y válida y (e) garantizar que las variables independientes anteceden a las variables dependientes.

Diseño muestral

La población del estudio estará conformada por estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 18 y 25 años de edad, quienes hayan cursado estudios de pregrado en la totalidad del período 2015-2016 de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Se trabaja con las carreras de Derecho, Psicología, Administración y Contaduría, Comunicación Social, Ingeniería Civil e Ingeniería Informática, ya que estas son las que concentran mayor cantidad de estudiantes de pregrado en la sede de Montalbán, Caracas.

El tipo de muestreo corresponde con uno de tipo no probabilístico por cuotas, donde el conocimiento de los estratos de la población -sexo, raza, religión, etcétera- (facultad, en el caso de esta investigación) se utiliza para seleccionar a los miembros de la muestra que sean representativos, “típicos” y apropiados para ciertos propósitos de investigación. Un estrato es la partición de un universo o población en dos o más grupos que no se traslapan (mutuamente excluyentes). Se toma una muestra de cada fracción (Kerlinger y Lee, 2002).

Los datos acerca de la cantidad de alumnos por carrera fueron suministrados por la Directora de Gestión Estudiantil de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Karyn Ramos (comunicación personal, enero 27, 2017). En la figura 2 se observa cómo se distribuye el total de estudiantes para el periodo académico 2015-2016 en cada una de las carreras.

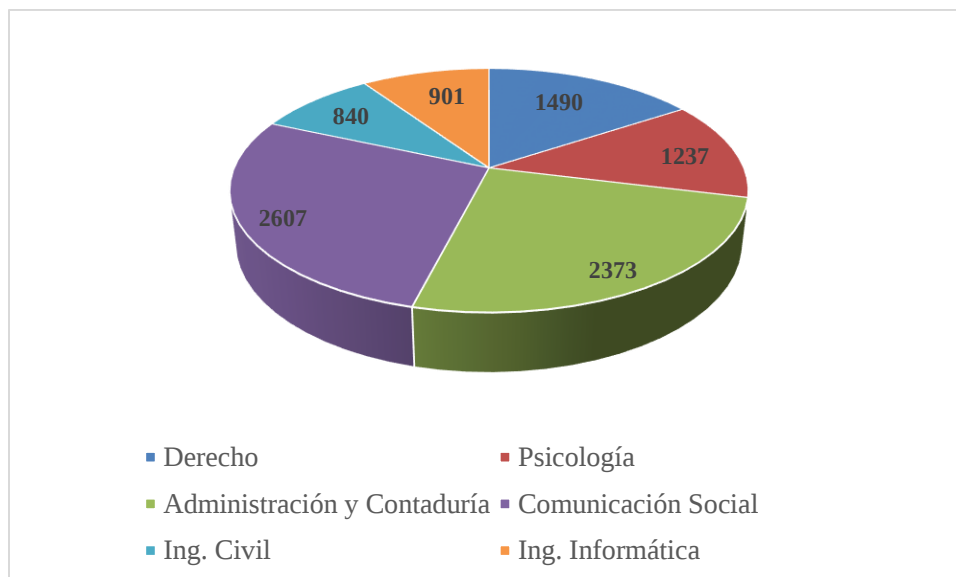


Figura 2. Matrícula de Estudiantes en cada carrera para el Periodo 2015-2016.

En la tabla 1 se observa cómo se distribuyen las hombres y mujeres en cada carrera.

Tabla 1.

Hombres y mujeres en cada carrera para el Periodo 2015-2016.

Carrera	Hombres	%	Mujeres	%
Derecho	566	38%	924	62%
Psicología	223	18%	1014	82%
Administración y Contaduría	1329	56%	1044	44%
Comunicación Social	521	20%	2086	80%
Ing. Civil	546	65%	294	35%
Ing. Informática	703	78%	198	22%
	3888		5560	

Para la realización del estudio piloto con el fin de modificar el Cuestionario para la Evaluación del Desempeño Docente de Arregui y Chaparro (2015) en estudiantes

universitarios, se toma en cuenta el criterio planteado por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) de al menos 5 sujetos por dimensión, las cuales son sexo (femenino, masculino), involucramiento académico (conductual, cognitivo y afectivo) y desempeño docente (planeación y preparación, clima de aula, instrucción y responsabilidades profesionales). Finalmente se decide utilizar una muestra de 70 sujetos para el estudio piloto.

En la tabla 2 se observa cómo se distribuyen los sujetos de la muestra del estudio piloto, respetando las proporciones de la población señaladas en la figura 2 y en la tabla 1.

Tabla 2.

Distribución de los estudiantes a la muestra piloto.

Carrera	Hombres	Mujeres
Derecho	4	7
Psicología	1	4
Administración y Contaduría	13	10
Comunicación Social	4	15
Ing. Civil	4	2
Ing. Informática	6	2
	31	39

Para la realización del estudio, en base a la tabla para estimar el tamaño de la muestra propuesta por Peña (2009) se establece que con un margen de error del 5% se utilizará una muestra de 365 estudiantes en total.

En la tabla 3 se observa cómo a partir de las proporciones observadas en la figura 1 y en la tabla 1, se obtiene una muestra de 365 estudiantes, que representa las proporciones de la población de carreras utilizadas para este estudio.

Tabla 3.

Distribución Final de los Sujetos a la Muestra.

Carrera	Hombres	Mujeres
Derecho	22	37
Psicología	4	19
Administración y Contaduría	66	52
Comunicación Social	19	77
Ing. Civil	20	11
Ing. Informática	29	8
	161	204

Técnicas e instrumentos

Escala de Involucramiento Académico de Peña, Cañoto y Angelucci (2013). (Ver anexo A):

Peña, Cañoto y Angelucci (2013), partiendo del instrumento de Compromiso Académico creado por Tinio en 2009, compuesto por 102 ítems, diseñaron un instrumento de 50 ítems, validado en una muestra de 906 sujetos, conformados por estudiantes de la UCAB (de segundo y cuarto año, y los semestres análogos, entre Marzo y Abril del 2012) y un pequeño fragmento de la Universidad Metropolitana (UNIMET), ambas ubicadas en la ciudad de Caracas en Venezuela. El test resultó ser confiable (Alpha de Cronbach= 0.86), y con una alta consistencia interna (Coeficiente Theta= 0.91). Se obtuvieron seis componentes: (a) Apego a la Universidad, (b) Atención en Clases, (c) Participación Activa, (d) Dedicación, (e) Focalización de la Tarea, e (f) Integración Social.

Por otra parte, la escala es autoadministrable, lo que significa que el sujeto no necesita de la asistencia de un evaluador para contestar. El puntaje en la escala se obtiene sumando el puntaje del sujeto en cada ítem, en una escala de 4 niveles: (1) *Nunca o casi nunca*, (2) *A veces*, (3) *Usualmente*, (4) *Siempre o casi siempre*. Para cada sujeto, se estimará el puntaje

en la escala sumando el valor de sus respuestas en cada ítem, así es posible obtener puntajes en un rango donde el puntaje mínimo obtenido es de 50 puntos y el máximo obtenido es de 200 puntos (Peña et al., 2013).

Para determinar la estructura factorial de la escala se procedió a realizar un Análisis de Componentes Principales (ACP1) con rotación Varimax de todos los reactivos. Se seleccionaron los factores con autovalores superiores a 1,5, con lo cual se obtuvo una solución factorial integrada por seis componentes que en conjunto explican el 39,8% de la varianza total. Para seleccionar los ítems que componían cada factor, se fijó como criterio una carga factorial por encima de ,35 (Peña et al., 2013).

Por el contenido de los ítems agrupados se denominó al primer factor Apego a la Universidad (18,16% de la varianza explicada); el segundo, Atención en Clase (6,14%); el tercero, Participación Activa (5,07%); el cuarto, Dedicación (4,03%); el quinto, Focalización en la Tarea (3,40%) y el sexto Integración Social (3%). La agrupación de los ítems en los factores obtenidos en el análisis factorial se observa en la tabla 4.

Tabla 4.

Factores e Ítems de la Variable Involucramiento Académico.

Dimensiones del Involucramiento Académico	Ítems
Apego a la Universidad	1, 5, 12, 17, 31, 33, 34, 46, 47 y 50
Atención en Clase	3, 4, 7, 8, 22, 23, 27 y 32
Participación Activa	6, 11, 13, 20, 21, 26, 29, 36, 41 y 48
Dedicación	9, 15, 18, 24, 25, 30, 38 y 44
Focalización en la Tarea	10, 14, 16, 35, 40, 42, 43, 45 y 49
Integración Social	2, 19, 28, 37 y 39

Cuestionario modificado para la evaluación del desempeño docente. Modificación del cuestionario para la evaluación del desempeño docente de Arregui y Chaparro (2015). (Anexo B). Constituido por 30 ítems de una escala tipo Lkert de 4 puntos (1) *Siempre*, (2) *Frecuentemente*, (3) *Algunas veces*, (4) *Nunca* y cuyo rango va de 30 a 120, en la que puntajes más altos representan una mejor percepción de los profesores por parte de los estudiantes.

Las propiedades psicométricas del instrumento se obtuvieron en un estudio realizado por Arregui y Chaparro (2015) para el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Universidad Autónoma de Baja California, México, donde el objetivo era el desarrollo de un instrumento para evaluar el desempeño docente en educación secundaria. Para el desarrollo de un banco de ítems se utilizó el marco de buena enseñanza propuesto por Danielson (citado en Arregui y Chaparro, 2015) basado en 4 áreas: (a) planeación y preparación; (b) clima de aula; (c) instrucción y (d) responsabilidades profesionales.

En dichas áreas se incluyen 103 indicadores, pero luego del análisis de los autores, 14 fueron descartados por considerar que estos no hacían referencia a cualidades del docente. A partir de los 89 indicadores restantes los autores desarrollaron un total de 128 ítems (en algunos casos un indicador funcionó para desarrollar más de un ítem).

El estudio se realizó en dos fases, en la primera se estableció la validez de contenido de los ítems, para esto se contó con la opinión de 13 expertos en docencia. Posteriormente se procedió a depurar la lista original y establecer las propiedades métricas de los ítems. La muestra del estudio fueron 852 estudiantes de secundaria, 376 hombres y 476 mujeres, con un promedio de 14 años. Luego de considerar la validez de contenido de cada ítem y descartados los inválidos 110 ítems pasaron a la evaluación métrica.

El análisis de consistencia interna de los ítems en base a las cuatro dimensiones principales arrojó un índice de consistencia interna de 0,98 el cual indica una alta confiabilidad. En una nueva fase, 16 ítems más fueron eliminados por presentar sesgo en las respuestas (más de un 80% de las respuestas al ítem se ubicaron hacia un extremo de la escala). En una última fase se decidió eliminar aquellos ítems que presentaron una correlación punto biserial inferior a 0,30, así como aquellos que registraban una correlación inter-ítem mayor a 0,50, dejando en total un banco de 71 ítems válidos. Finalmente, los autores seleccionaron 30 ítems para la elaboración del cuestionario final.

Dado que el instrumento sólo ha sido utilizado para estudiantes de educación secundaria y en población mexicana, se procederá a realizar a modificación que permita su aplicación a estudiantes de educación superior.

Una vez obtenidas las opiniones de cuatro expertos egresados de la escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (María Jimena Hernández, Marilex Pérez, Andrés Ramírez, y María Carolina Berrios) estas fueron la base para realizar las modificaciones necesarias para su aplicación en población de estudiantes de pregrado. Luego de analizarlas 19 de ítems fueron modificados (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 27, y 28), 3 fueron eliminados (ítems 6, 14, y 30) y 8 de ellos fueron mantenidos sin modificaciones (ítems 7, 10, 12, 18, 19, 20, 24, y 25).

Tabla 5.
Errores reportados por jueces expertos.

Errores	Ítems
Errores por falta de claridad del formato (para la población)	4, 6, 9, 11.
Comprensión para la redacción	1, 2, 3, 5, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 27, 28.
Presencia de palabras desconocidas o confusas	Ninguno.

La tabla 5 resume los principales motivos por los que se ha decidido modificar o eliminar ítems del instrumento. Se decidió eliminar los ítems 6 y 30 ya que por su contenido no se consideraron aplicables a la población de estudiantes universitarios, mientras que en el caso del ítem 14 este fue eliminado ya que se considera que su redacción se daba de forma muy general.

Procedimiento

Se comenzará con la modificación del instrumento de evaluación del desempeño docente de Arregui y Chaparro (2015), con el fin de que éste pueda ser utilizado en población universitaria. Para esto se ha de entregar una carta de solicitud junto con la modificación del instrumento propuesta a cuatro expertos académicos en las áreas de psicometría, psicología educacional, metodología y psicología social, respectivamente.

Una vez obtenidas las sugerencias por parte de los expertos se procederá a una corrección final, previa a la administración a una muestra piloto que sea representativa con la muestra final. Luego de realizado el estudio piloto, se analizarán los resultados considerando lo siguiente: (a) errores de transcripción (b) errores de redacción; (c) claridad del formato (para la población); (d) comprensión de la redacción; (e) presencia de palabras desconocidas o confusas (para la muestra) (f) validez de contenido (incluyendo su ajuste al contexto).

La aplicación del instrumento final se realizará por medio de la modalidad de encuesta vía internet, los ítems del instrumento se subirán a la plataforma de Google Forms la cual nos permitirá difundir la escala por medio de correos electrónicos, y servicios de mensajería instantánea. En este proceso se procurará respetar las proporciones de carrera y sexo establecidas en el diseño muestral. Dado que no se obtuvo respuesta de la Oficina de Gestión Estudiantil se obtuvo como medida del rendimiento académico el autoreporte del sujeto.

Para cumplir con los criterios de inclusión a la muestra se agrega un ítem que pregunte el número de veces que el estudiante ha cursado asignaturas con el profesor, y un ítem que pregunte el período de tiempo entre el curso de la asignatura y la evaluación del profesor. La escala comenzará con una explicación de los objetivos de la investigación. Luego se invitará a los estudiantes a que de forma voluntaria llenen los instrumentos, señalándoles que ante cualquier duda se solicite ayuda al investigador.

Una vez contestadas las escalas y obtenidas las calificaciones, se cargarán en la base de datos, utilizando el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 17, para así obtener un registro de respuestas con el objetivo de realizar el análisis de los datos. Por último, al obtener el análisis de los datos, se realizará discusión de los mismos, contrastando con los hallazgos previos con los obtenidos en el estudio.

Resultados

La muestra empleada en el presente estudio, estuvo compuesta por 353 sujetos (149 mujeres, 204 hombres) estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), de las escuelas de Administración y Contaduría (107 sujetos; 30%), Comunicación Social (96 sujetos; 27%), Derecho (59 sujetos; 17%), Ingeniería Informática (37 sujetos; 10%), Ingeniería Civil (31 sujetos; 9%) y Psicología (23 sujetos; 10%) todos ellos con edades comprendidas entre 18 y 25 años cuya media fue de 20 años con una desviación de 1,98 (Ver tabla 6).

Tabla 6.

Frecuencias de la muestra utilizada

	Femenino		Masculino		Total
Derecho	37	10%	22	6%	59
Psicología	19	5%	4	1%	23
Administración y Contaduría	52	15%	55	16%	107
Comunicación Social	77	22%	19	5%	96
Ingeniería Civil	11	3%	20	6%	31
Ingeniería Informática	8	2%	29	8%	37
Total	204	58%	149	42%	353

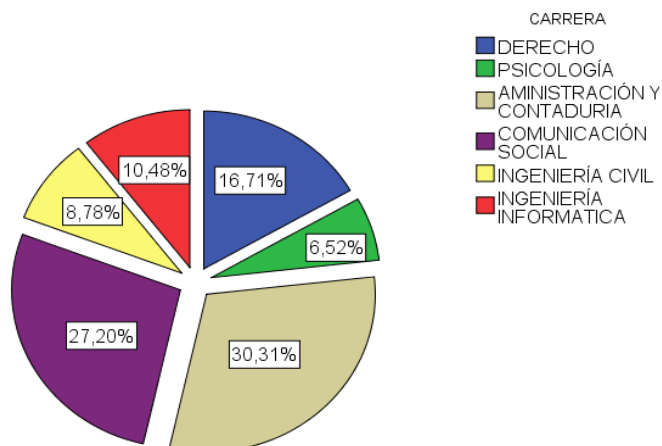


Figura 3. Gráfico de torta de la distribución de la variable carrera

Respecto a la variable sexo se observó que el 42,21% de los sujetos fueron hombres, y 57,79% fueron mujeres (Ver figura 4).

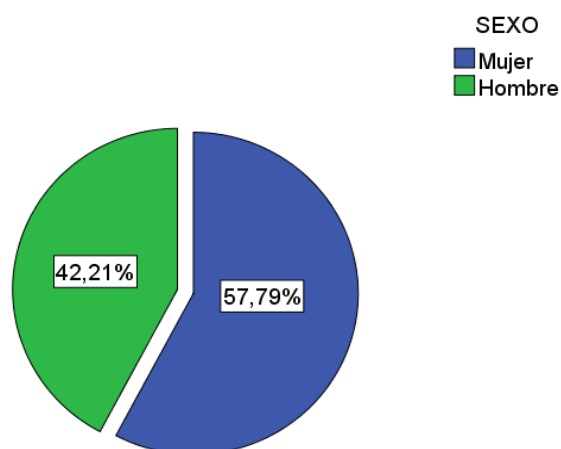


Figura 4. Gráfico de torta de la distribución de la variable sexo

En relación a la variable **edad**, hubo una puntuación mínima de 18 y una máxima de 25, con una media aritmética de 20,35, desviación de 1,98, y una variación de los datos homogénea ($CV=9,73\%$); contando con una distribución positivamente asimétrica ($As=0,37$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son

bajas. De igual forma, la distribución se caracteriza por ser platicúrtica ($Ku = -0,96$); por lo que la muestra tiene un bajo promedio de edad (Ver Figura 5 y 6).

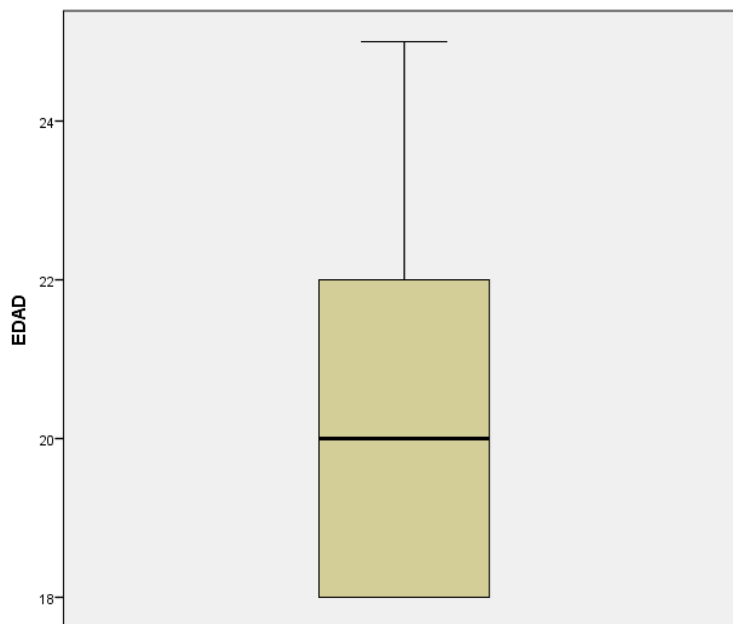


Figura 5. Gráfico de caja y bigote de la distribución de la variable edad

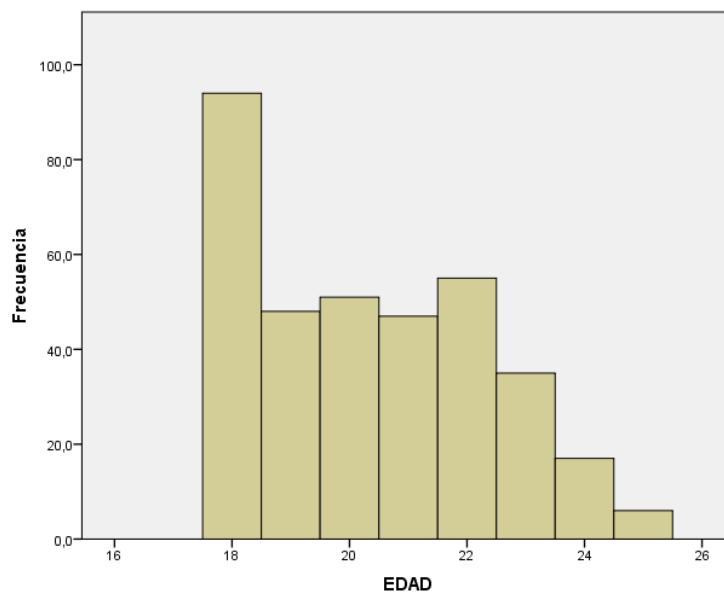


Figura 6. Histograma de la distribución de la variable edad

Análisis Psicométrico

Luego de procesar los datos obtenidos de la muestra empleada en el presente estudio, se realizó el análisis de confiabilidad de los instrumentos, Escala de Involucramiento Académico, y Escala de Desempeño Docente (Ver Anexo C), haciendo uso del método de consistencia interna Alpha de Cronbach. Además, se determinó la estructura factorial de las escalas realizando un análisis de componentes principales (ver Anexo D).

Escala de Involucramiento Académico

Para la obtención de la confiabilidad de este instrumento que mide el grado de involucramiento académico de los estudiantes universitarios, se estimó el coeficiente Alfa de Cronbach para la muestra completa. En este sentido, se obtuvo un coeficiente de 0,91 que indica una alta consistencia interna entre los 50 ítems que conforman el instrumento.

Seguidamente, se procedió a calcular la estructura factorial del cuestionario con el fin de evaluar si los ítems se agrupan de alguna forma en torno a factores que permitan explicar el máximo posible de la varianza encontrada en los datos. De esta manera, se llevó a cabo un Análisis de Componentes Principales, con rotación Varimax y un autovalor de 1,5.

Con el fin de determinar desde el punto de vista estadístico la pertinencia de realizar el análisis factorial con los datos disponibles, se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (ver tabla 7). Estos resultados indican que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos bajo estudio.

El índice KMO (0,872) indica que la muestra del estudio es adecuada para llevar a cabo un análisis factorial de este instrumento. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett ($p. < 0,000$) señala que existen correlaciones significativas entre las variables y por ende es pertinente un análisis factorial.

Tabla 7.

KMO y prueba de Bartlett de la escala de Involucramiento Académico

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,872
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado	
	aproximado	6785,153
	df	1225
	Sig.	0

De esta forma, a partir del análisis factorial se obtuvieron siete (7) componentes que explican el 47,76% de la varianza total del cuestionario (Ver Anexo G). La matriz convergió en once (11) rotaciones y se eligió como criterio para la selección de los ítems una carga mayor o igual a 0,35. Los ítems con cargas iguales o mayores a 0,35 en más de un factor, se cargaron al factor donde presentarían mayor peso.

En lo que respecta al primer componente, estuvo constituido por los ítems 3, 4, 7, 9, 18, 22, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 48 del cuestionario, todos relativos a Involucramiento Académico (Ver tabla G). Este componente explica el 11,86% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a asistir a clases, escuchar atentamente las clases, esforzarse por ser excelentes estudiantes, esforzarse por aprobar sus evaluaciones, evitar distraerse, incomodidad por fallar en el ambiente universitario y esforzarse en ir más allá de lo que se espera de ellos en la UCAB, se le dio el nombre de Dedicación.

En cuanto al segundo componente, estuvo constituido por los 8, 11, 13, 14, 20, 23, 44, 46 del cuestionario (Ver tabla G). Este componente explica el 7,18% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a manifestar tener profesores considerados, tener una buena relación con ellos, seguir las reglas en el salón, y cumplir con sus asignaciones para la casa, se le dio el nombre de Clima en la Clase.

Por otra parte, el tercer componente estuvo constituido por los 1, 5, 12, 17, 34, 47, 50 del cuestionario (Ver tabla G). Este componente explica el 7,02% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a estar orgullosos de ir y pertenecer a la UCAB, agrado por ir a la universidad, agrado de que otras personas conozcan la universidad, sentir un ambiente para el aprendizaje, y sentirse satisfecho con la calidad de la enseñanza, se le dio el nombre de Apego a la Universidad.

En cuanto al cuarto componente, estuvo constituido por los 19, 36, 37, 39 del cuestionario (Ver tabla G). Este componente explica el 6,40% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a manifestar agrado de participar en grupos de estudio, trabajar en grupo y ayudar a sus compañeros de clases cuando no entienden, se le dio el nombre de Integración Social.

Por otra parte, el quinto componente, estuvo constituido por 26, 28, 29, 41 del cuestionario (Ver tabla G). Este componente explica el 5,78% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a que los estudiantes suelen participar en clase, aclarar dudas sobre las materias, hacer preguntas en clase, dar su punto de vista en las discusiones en clases y corregir a los mismos en clase si se equivocan, se le dio el nombre de Participación Activa.

En cuanto al sexto componente, estuvo constituido por los 10, 40, 42, 43, 45 del cuestionario (Ver tabla G). Este componente explica el 5,23% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a mantenerse concentrado en la clase, no se distraerse con compañeros, no aburrirse en clase, y no soñar despiertos cuando están en clase, se le dio el nombre de Focalización.

Finalmente, en cuanto al séptimo componente, estuvo constituido por los 15, 16, 25, 49 del cuestionario (Ver tabla G). Este componente explica el 4,29% de la varianza observada y dado que agrupa acciones relativas a estudiar por anticipado para los exámenes, no darse por vencido cuando la tarea es difícil, hacer las tareas para la casa lo antes posible y entregar los trabajos si están incompletos, se le dio el nombre de Participación y Persistencia.

Tabla 8.

Ítems Resultantes de las Dimensiones de la Variable Involucramiento Académico

Factor	Ítem	Puntaje mínimo y máximo
<i>Dedicación</i>	3, 4, 7, 9, 18, 22, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 48	(puntaje min= 15, max=60)
<i>Clima en la Clase</i>	8, 11, 13, 14, 20, 23, 44, 46	(puntaje min= 8, max=32)
<i>Apego a la Universidad</i>	1, 5, 12, 17, 34, 47, 50	(puntaje min= 7, max=28)
<i>Integración Social</i>	19, 36, 37, 39	(puntaje min= 4, max=16)
<i>Participación Activa</i>	26, 28, 29, 41	(puntaje min= 4, max=16)
<i>Focalización</i>	10, 40, 42, 43, 45	(puntaje min= 5, max=20)
<i>Planificación y Persistencia</i>	15, 16, 25, 49	(puntaje min= 4, max=16)

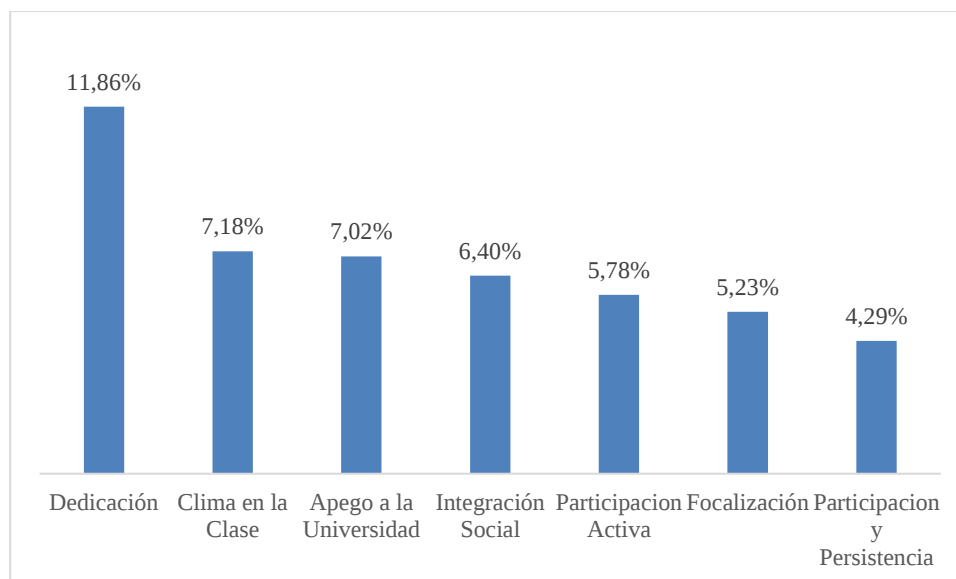


Figura 7. Gráfico de barras de la distribución de porcentaje de cada factor de la variable Involucramiento Académico

Se encontró que los ítems 2, 6, y 21 no cargaron en ninguno de los factores.

Como puede apreciarse, tras el análisis de componentes principales, se obtiene una estructura multifactorial para la Escala de involucramiento académico conformada por siete dimensiones: (1) Dedicación, (2) Clima en la Clase, (3) Apego a la Universidad, (4) Integración Social, (5) Participación Activa, (6) Focalización y (7) Planificación y Persistencia.

Para la obtención de la confiabilidad de cada una de las dimensiones resultantes de este instrumento que mide el grado de involucramiento académico de los estudiantes universitarios, se estimó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de ellas (Ver tabla 9).

Tabla 9.

Confiabilidad de las escalas de Involucramiento Académico

Factor	Confiabilidad
<i>Dedicación</i>	0,879
<i>Clima en la Clase</i>	0,763
<i>Apego a la Universidad</i>	0,766
<i>Integración Social</i>	0,709
<i>Participación Activa</i>	0,746
<i>Focalización</i>	0,667
<i>Planificación y Persistencia</i>	0,622

En este sentido, se obtuvo coeficientes que permiten decir que cada una de las dimensiones son confiables.

Considerando los resultados obtenidos, puede decirse que los factores encontrados fueron consistentes con los encontrados por Pena et al. en 2013; exceptuando al factor Planificación y Persistencia, factor adicional obtenido en esta investigación.

Escala de Desempeño Docente

Esta escala está constituida por 27 ítems. Se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,95 que indica una alta consistencia interna.

Con el fin de determinar desde el punto de vista estadístico la pertinencia de realizar el análisis factorial con los datos disponibles, se calculó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett (ver tabla 10). Estos resultados indican que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos bajo estudio.

El índice KMO (0,955) indica que la muestra del estudio es adecuada para llevar a cabo un análisis factorial de este instrumento. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett ($p. < 0,000$) señala que existen correlaciones significativas entre las variables y por ende es pertinente un análisis factorial.

Tabla 10.

KMO y prueba de Bartlett de la escala de Desempeño Docente

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,955
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado	
	aproximado	6635,246
	df	351
	Sig.	,000

De esta forma, a partir del análisis factorial se obtuvieron un componente que explica el 50,80% de la varianza total del cuestionario (Ver Anexo G). La matriz convergió en once (11) rotaciones y se eligió como criterio para la selección de los ítems una carga mayor o igual a 0,35. Se encontró que todos los ítems fueron pertenecientes a este único factor.

Considerando los resultados obtenidos, puede decirse que la aparición de un solo factor no fue consistente con lo encontrado en la validación de este instrumento realizada por Arregui y Chaparro (2015) donde encontraron la existencia de tres factores: Preparación, Clima en el Aula, y Enseñanza.

Análisis Descriptivo

Se llevó a cabo las estimaciones de los estadísticos descriptivos con el objeto de evaluar el comportamiento de cada una de las variables establecidas en el diagrama de ruta de la presente investigación. Para este fin, se estimaron los estadísticos de tendencia central, dispersión y forma para todos los cuestionarios que fueron administrados a los sujetos.

En relación a la variable **rendimiento académico**, hubo una puntuación mínima de 1 y una máxima de 20, con una media aritmética de 14,38, desviación de 3,19, y una variación de los datos heterogénea ($CV=22,17\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As= -0,97$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por ser platicúrtica ($Ku= 1,96$); por lo que la muestra tiene un buen promedio académico, es decir, un grado de conocimientos en un área o materia, que les permite en base a su desempeño en evaluaciones alcanzar la aprobación de la asignatura. (Ver Figura 8 y 9).

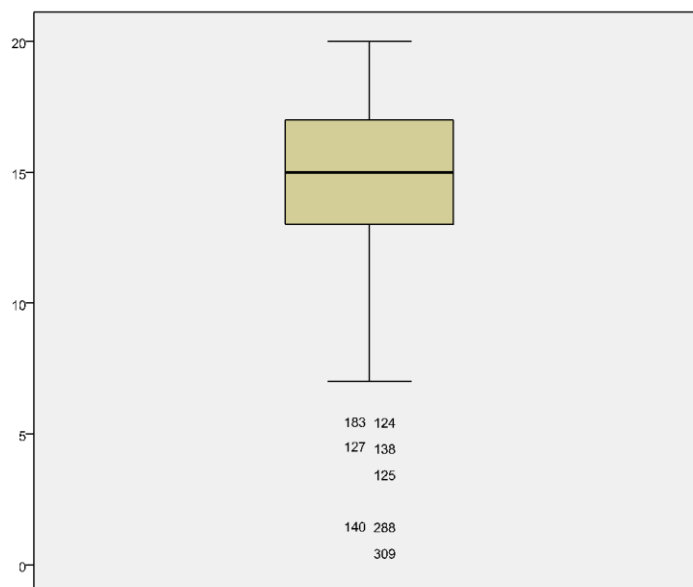


Figura 8. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la variable rendimiento académico

La distribución muestra la presencia de 8 datos atípicos (Figura 8), la presencia de estos valores altera los datos de dispersión obtenidos. La ubicación de estos datos sugiere que la media pueda verse sesgada negativamente.

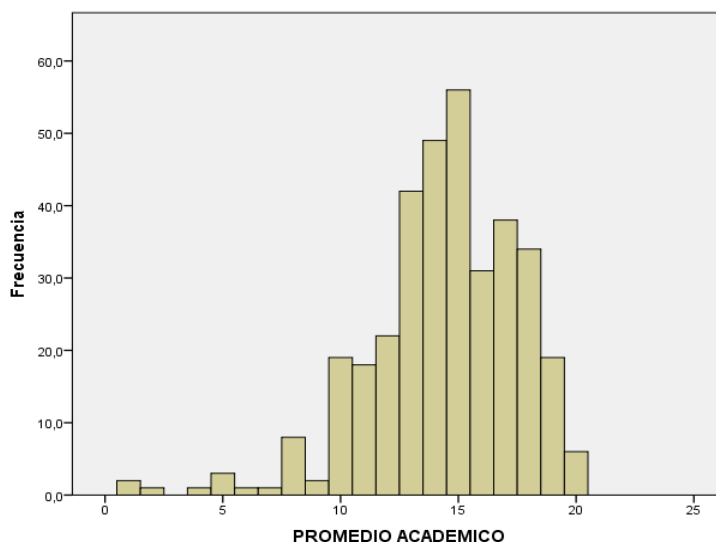


Figura 9. Histograma de la distribución de la variable rendimiento académico

En relación a la variable **involucramiento académico**, hubo una puntuación mínima de 104 y una máxima de 199, con una media aritmética de 153,22, desviación de 17,57, y una variación de los datos heterogénea ($CV=11,44\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As= -0,20$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por ser platicúrtica ($Ku= 0,01$); por lo que la muestra tiene un buen promedio académico, es decir, un grado de conocimientos en un área o materia, que les permite en base a su desempeño en evaluaciones alcanzar la aprobación de la asignatura. (Ver Figura 10 y 11).

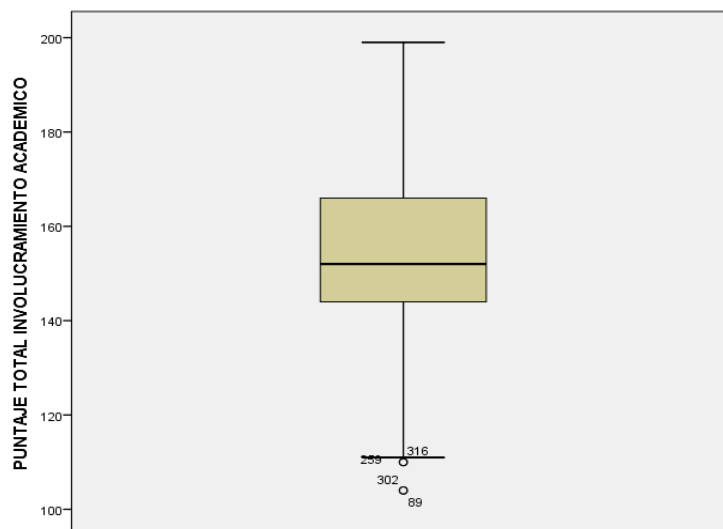


Figura 10. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la variable involucramiento académico

La distribución muestra la presencia de 4 datos atípicos (Figura 10), la presencia de estos valores altera los datos de dispersión obtenidos. La ubicación de estos datos sugiere que la media pueda verse sesgada negativamente.

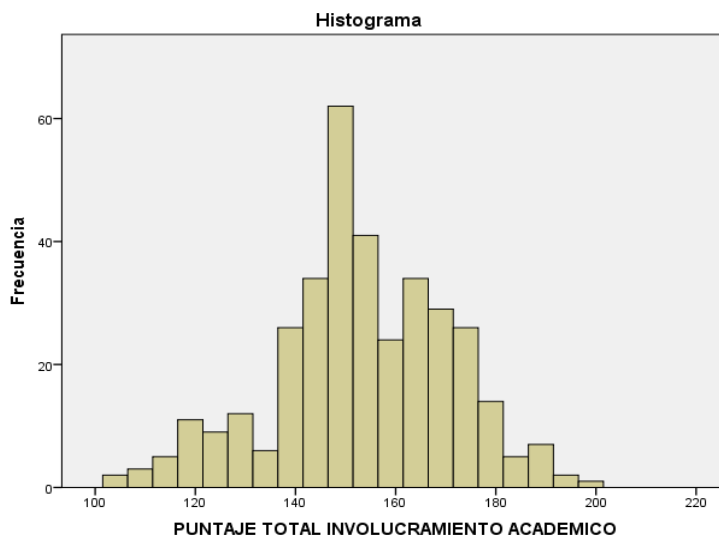


Figura 11. Histograma de la distribución de la variable involucramiento académico

Para el primer factor obtenido de la variable Involucramiento Académico (Dedicación) hubo una puntuación mínima de 30 y una máxima de 60, con una media aritmética de 52,00, desviación de 5,99, y una variación de los datos homogénea ($CV=11,75\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As=-0,817$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma es una distribución platicúrtica ($Ku=0,419$) por lo que la muestra manifiesta un buen nivel de dedicación, es decir que suelen asistir a clases, escuchar atentamente las clases, se esfuerzan por ser excelentes estudiantes, se esfuerzan por aprobar sus evaluaciones, evitan distraerse, les incomoda fallar en el ambiente universitario y se esfuerzan en ir más allá de lo que se espera de ellos en la UCAB. (Ver Figura 12 y 13).

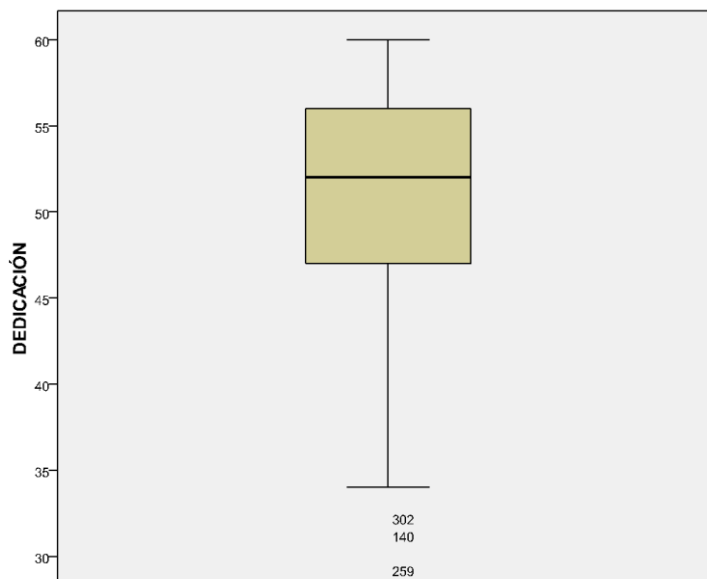


Figura 12. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Dedicación de la variable involucramiento académico

La distribución muestra la presencia de 3 datos atípicos (Figura 12), la presencia de estos valores altera los datos de dispersión obtenidos. La ubicación de estos datos sugiere que la media pueda verse sesgada negativamente.

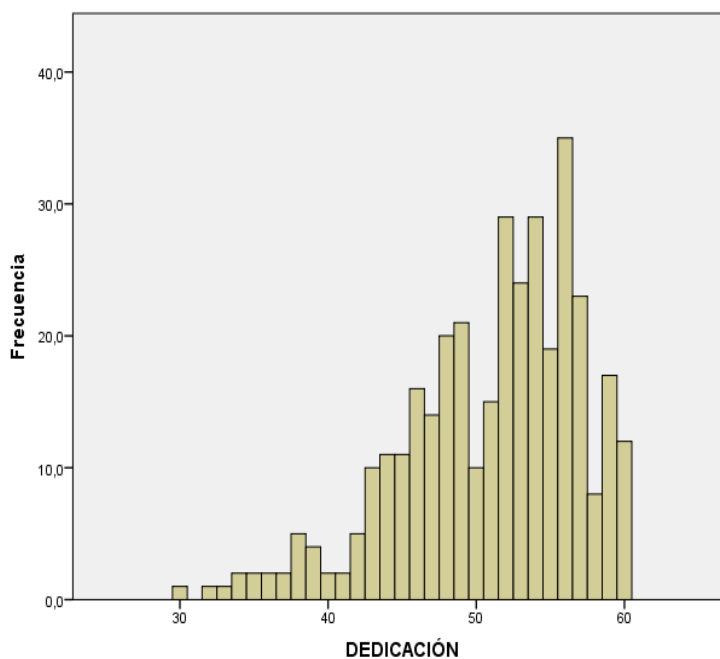


Figura 13. Histograma de la distribución de la dimensión Dedicación de la variable involucramiento académico

Para el segundo factor (Clima en la Clase) se obtuvo una puntuación mínima de 11 y una máxima de 31, con una media aritmética de 22,00, desviación de 4,06, y una variación de los datos heterogénea de los datos ($CV= 18,94\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As= -0,129$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma platicúrtica ($Ku= -0,29$) evidenciando que la muestra manifiesta tener profesores considerados, tener una buena relación con ellos, seguir las reglas en el salón, y cumplir con sus asignaciones para la casa (Ver figura 14 y 15).

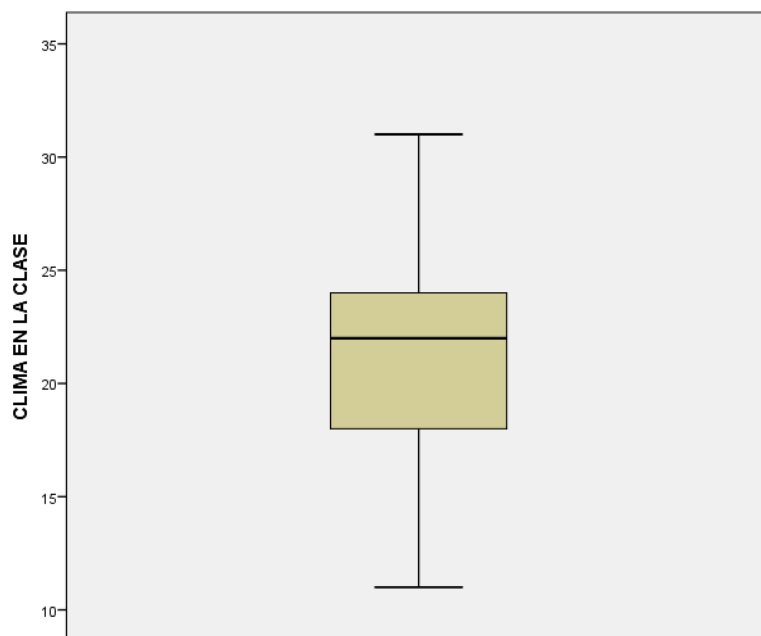


Figura 14. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Clima en la Clase de la variable involucramiento académico

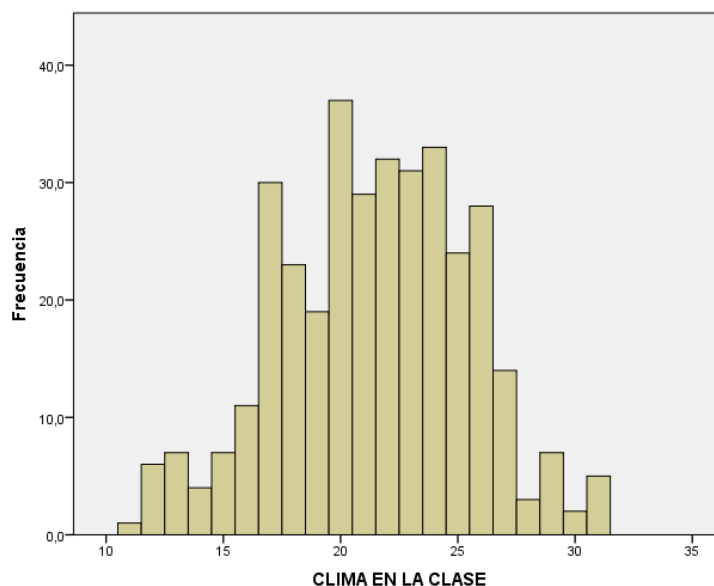


Figura 15. Histograma de la distribución de la dimensión Clima en la Clase de la variable involucramiento académico

Para el tercer factor (Apego a la Universidad) hubo una puntuación mínima de 16 y una máxima de 28, con una media aritmética de 25,14, desviación de 2,18 y una variación de los datos homogénea ($CV = 11,04\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As = -1,289$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma platicúrtica ($Ku = 1,822$) evidenciando que la muestra manifiesta un alto nivel de apego a la universidad, es decir, que manifiestan estar orgullosos de ir y pertenecer a la UCAB, agrado por ir a la universidad, agrado de que otras personas conozcan la universidad, sentir un ambiente para el aprendizaje, y sentirse satisfecho con la calidad de la enseñanza. (Ver figura 16 y 17).

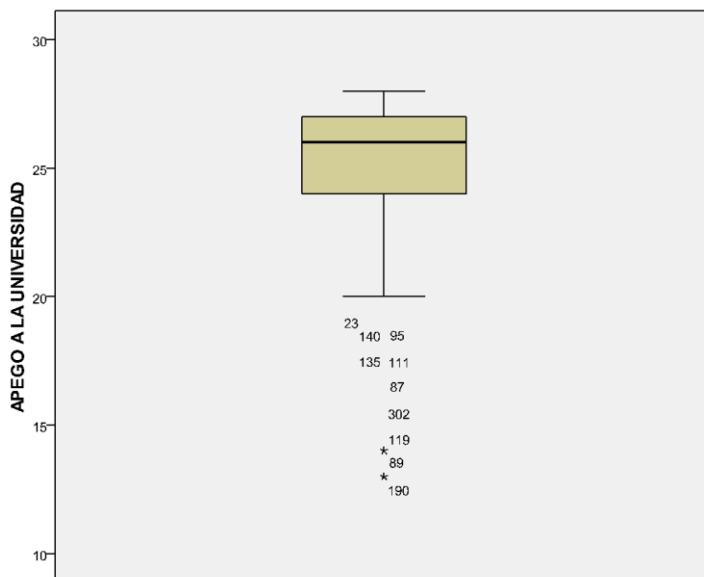


Figura 16. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Apego a la Universidad de la variable involucramiento académico

La distribución muestra la presencia de 10 datos atípicos, de los cuales 2 son extremos (Figura 16), la presencia de estos valores altera los datos de dispersión obtenidos. La ubicación de estos datos sugiere que la media pueda verse sesgada negativamente.

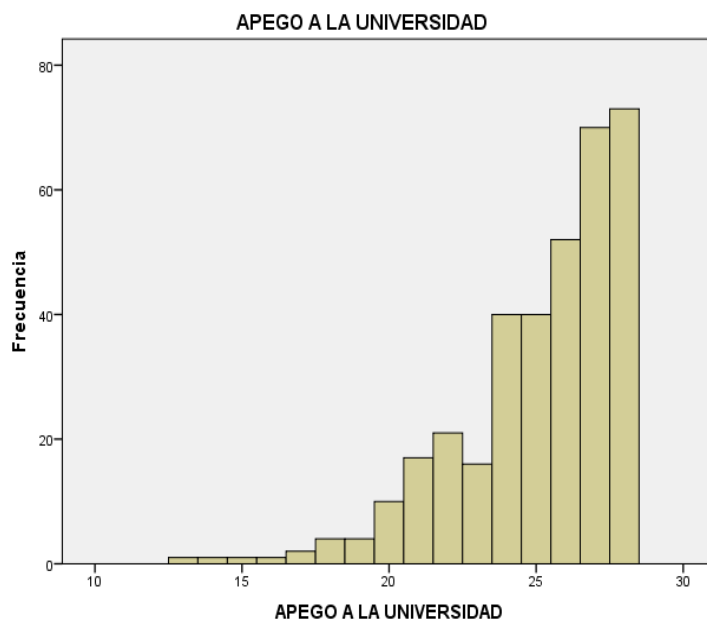


Figura 17. Histograma de la distribución de la dimensión Apego a la Universidad de la variable involucramiento académico

Para el cuarto factor (Integración Social) hubo una puntuación mínima de 4 y una máxima de 16, con una media aritmética de 10,76, desviación de 2,98, una variación de los datos heterogénea ($CV= 27,77\%$); contando con una distribución ligera asimetría positiva ($As= 0,087$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son bajas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma platicúrtica ($Ku= -0,888$) evidenciando que la muestra manifiesta un alto nivel de integración social, es decir que manifiestan agrado de participar en grupos de estudio, trabajar en grupo y ayudar a sus compañeros de clases cuando no entienden. (Ver figura 18 y 19).

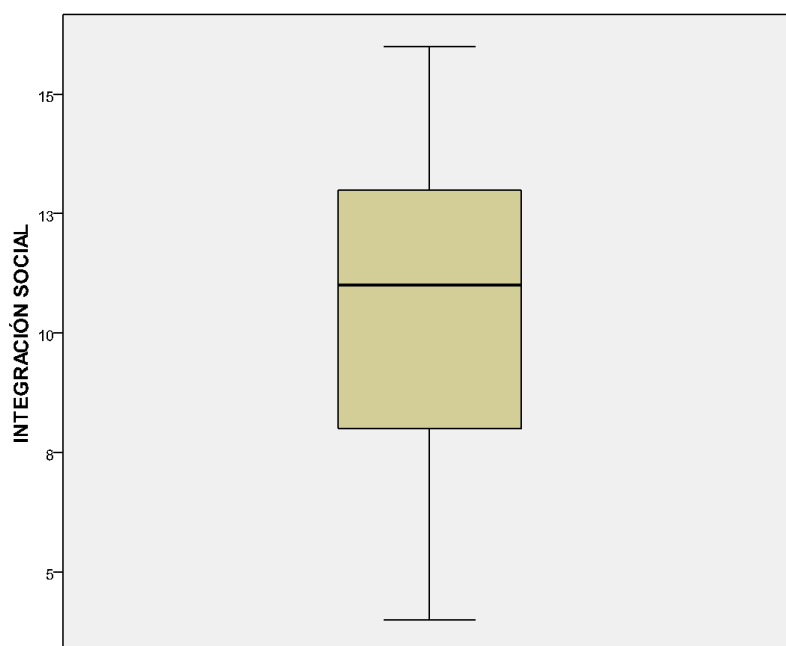


Figura 18. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Integración Social de la variable involucramiento académico

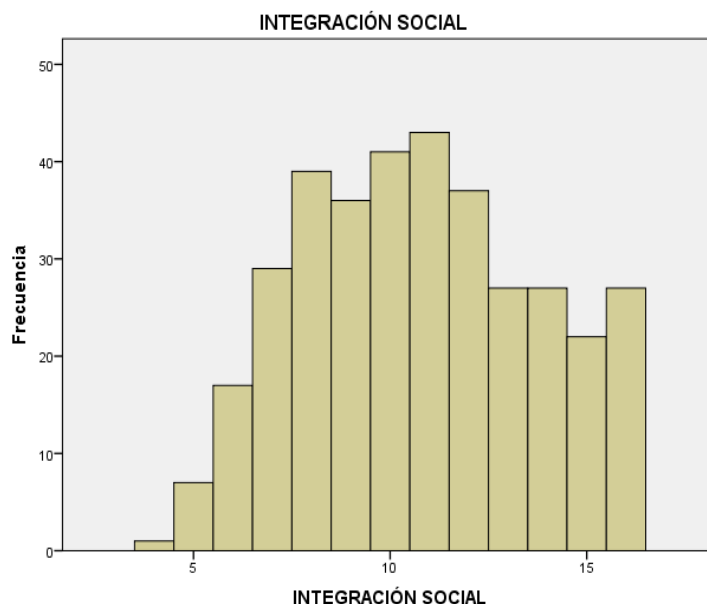


Figura 19. Histograma de la distribución de la dimensión Integración Social de la variable involucramiento académico

Para el quinto factor (Participación Activa) hubo una puntuación mínima de 5 y una máxima de 16, con una media aritmética de 11,33, desviación de 2,60, y una variación de los datos heterogénea ($CV = 22,94\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As = -0,099$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma platicúrtica ($Ku = -0,615$) evidenciando que la muestra manifiesta un alto nivel de participación activa, es decir, que los estudiantes suelen participar en clase, aclarar dudas sobre las materias, hacer preguntas en clase, dar su punto de vista en las discusiones en clases y corregir a los mismos en clase si se equivocan. (Ver figura 20 y 21).

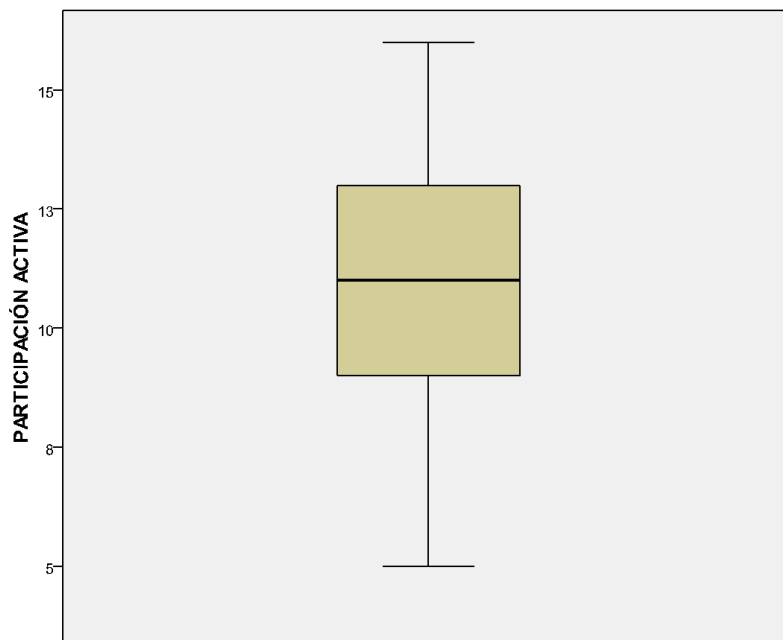


Figura 20. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Participación Activa de la variable involucramiento académico

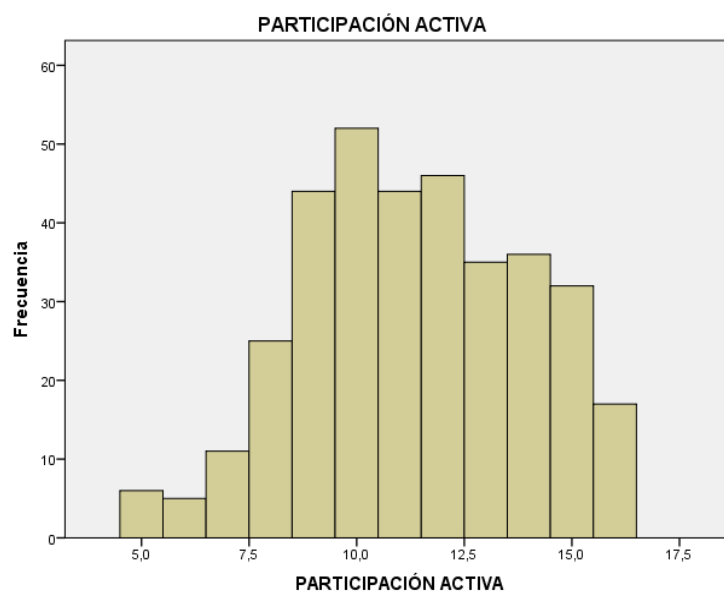


Figura 21. Histograma de la distribución de la dimensión Participación Activa de la variable involucramiento académico

Para el sexto factor (Focalización) hubo una puntuación mínima de 5 y una máxima de 20, con una media aritmética de 13,74, desviación de 3,19, y una variación de los datos heterogénea ($CV= 23,22\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As= -0,090$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma platicúrtica ($Ku= -0,402$) y evidenciando que la muestra manifiesta un alto nivel de focalización, es decir, que se mantienen concentrados en la clase, no se distraen con compañeros, no se aburren en clase, y no sueñan despiertos en cuando están en clase. (Ver figura 22 y 23).

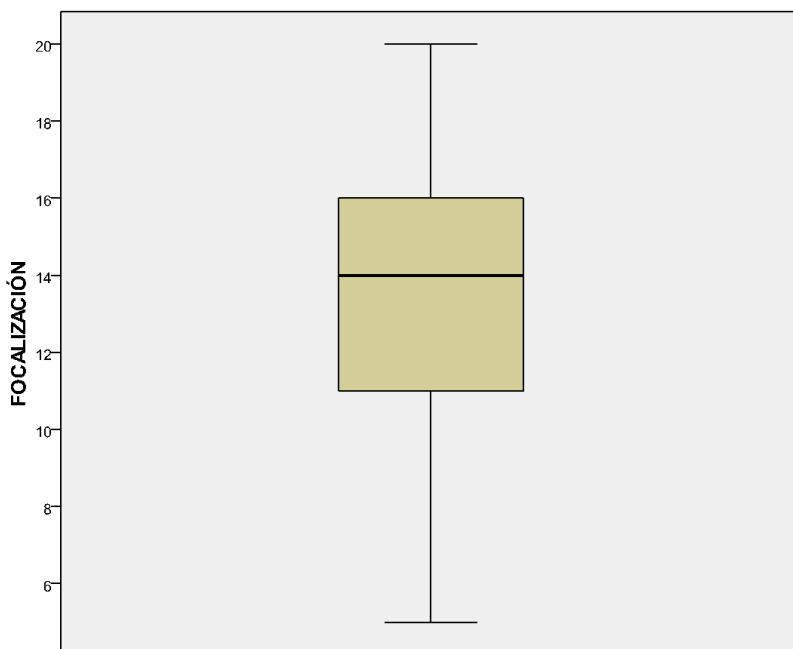


Figura 22. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Focalización de la variable involucramiento académico

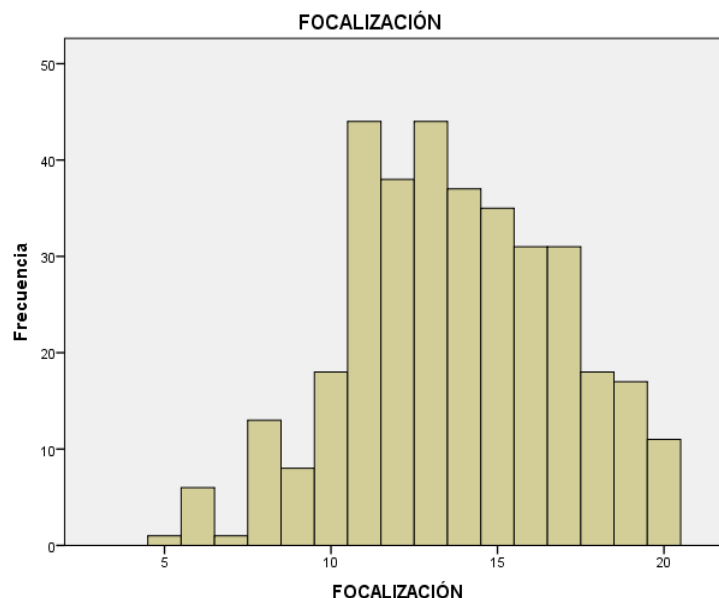


Figura 23. Histograma de la distribución de la dimensión Focalización de la variable involucramiento académico

Para el séptimo factor (Planificación y Persistencia) hubo una puntuación mínima de 4 y una máxima de 16, con una media aritmética de 11,73, desviación de 2,63, y una dispersión de los datos heterogénea ($CV = 22,40\%$); contando con una distribución negativamente asimétrica ($As = -0,375$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son altas. De igual forma, la distribución se caracteriza por una forma platicúrtica ($Ku = -0,414$) evidenciando que la muestra manifiesta un alto nivel de planificación y persistencia, es decir, que estudian por anticipado para los exámenes, no se dan por vencidos cuando la tarea es difícil, hacen las tareas para la casa lo antes posible y entregan los trabajos si están incompletos. (Ver figura 24 y 25).

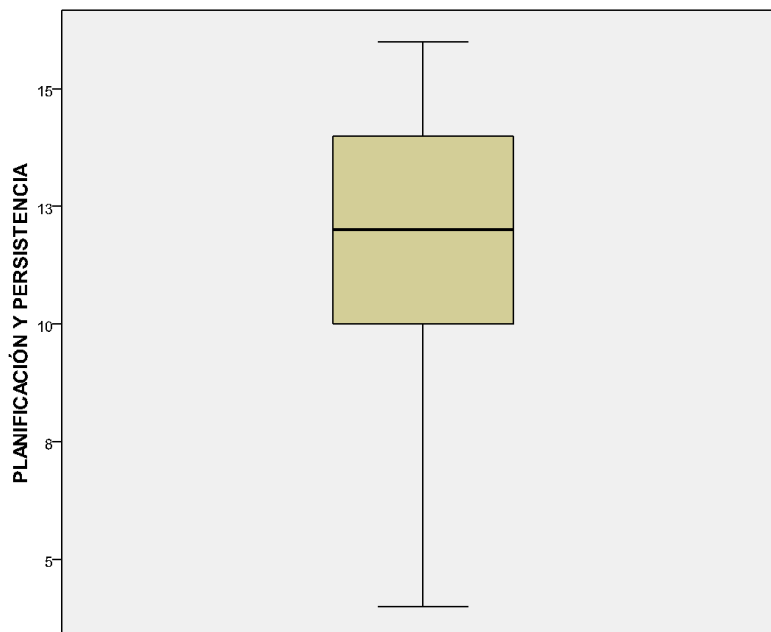


Figura 24. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la dimensión Planificación y Persistencia de la variable involucramiento académico

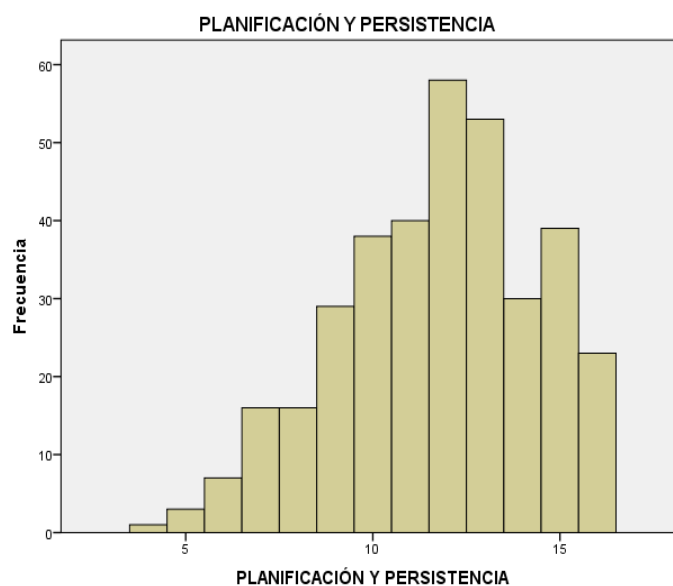


Figura 25. Histograma de la distribución de la dimensión Planificación y Persistencia de la variable involucramiento académico

Considerando lo expuesto hasta ahora, se puede decir que en líneas generales los estudiantes de 18 a 25 años, de la UCAB, cursantes de pregrado de las carreras Derecho,

Psicología, Comunicación Social, Administración y Contaduría, Ingeniería Civil, e Ingeniería Informática están involucrados académicamente, lo cual se evidencia en buen nivel de dedicación, clima en la clase, apego a la universidad, integración social, participación activa, focalización, planificación y persistencia.

En relación a la variable **desempeño docente**, se obtuvo una puntuación mínima de 27 y una máxima de 108, con una media aritmética de 43,08, desviación de 14,88, y una dispersión de los datos muy heterogénea ($CV= 34,54\%$); contando con una distribución positivamente asimétrica ($As= 1,42$), lo cual evidencia que la mayoría de las puntuaciones obtenidas por la muestra son bajas. De igual forma, la distribución se caracteriza por ser platicúrtica ($Ku= 2,26$); por lo que la muestra de estudiantes realiza una evaluación donde considera que los procesos de organización, aplicación de estrategias y técnicas de enseñanza aplicados por el docente permiten determinar que su actuación cumple eficazmente con los objetivos de enseñanza. (Ver Figura 26 y 27).

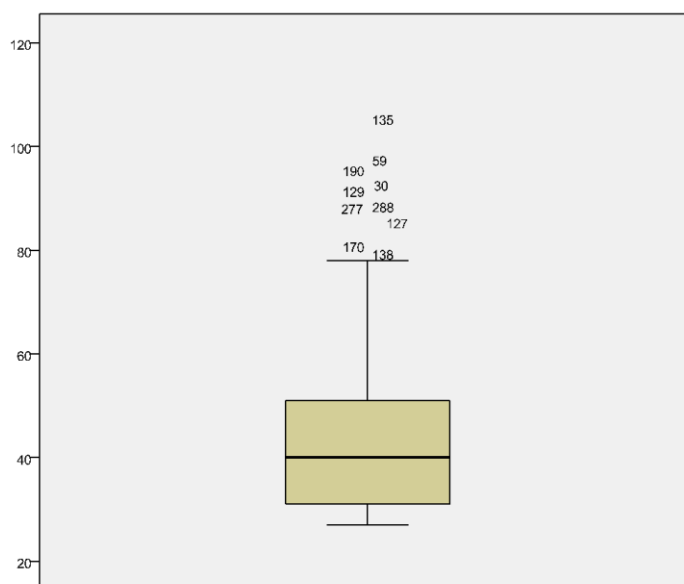


Figura 26. Gráfica de caja y bigote de la distribución de la variable desempeño docente

La distribución muestra la presencia de 10 datos atípicos (Figura 26), la presencia de estos valores altera los datos de dispersión obtenidos. La ubicación de estos datos sugiere que la media pueda verse sesgada positivamente.

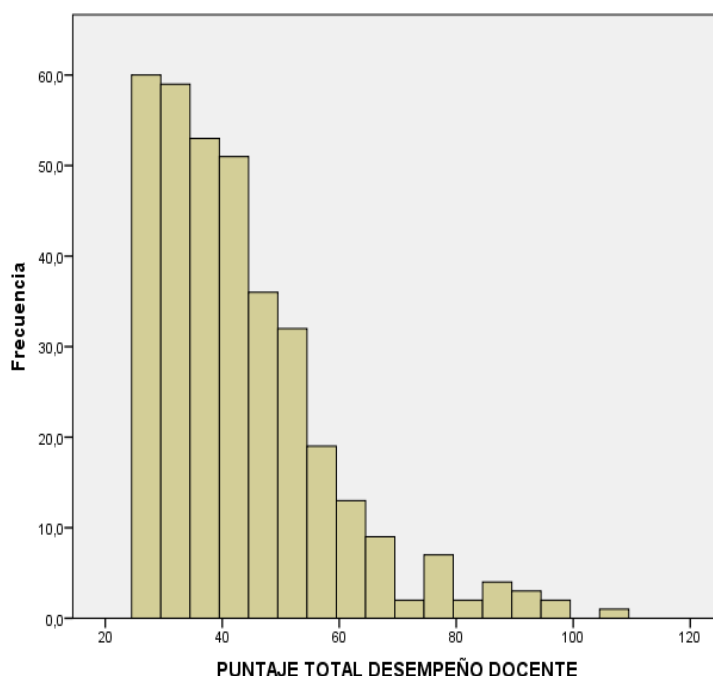


Figura 27. Histograma de la distribución de la variable desempeño docente

Finalmente, se puede decir que los estudiantes entre 18 y 25 años de la UCAB, cursantes de pregrado de las carreras Derecho, Psicología, Comunicación Social, Administración y Contaduría, Ingeniería Civil, e Ingeniería Informática reportan altos promedios académicos, estar involucrados académicamente, y contar con profesores con un buen desempeño percibido.

Análisis de Ruta

Con el objeto de verificar los supuestos de regresión lineal múltiple, ya que este constituye la base del análisis de ruta, se llevó a cabo una evaluación de los criterios de a) Normalidad b) Homocedasticidad c) No multicolinealidad d) Linealidad e) No correlación entre errores

Para la verificación del supuesto de normalidad de la variable dependiente a través de un P-P-Plot y la prueba de Kolmogorov-Smirnov se halló que ninguna de las variables se ajusta a una distribución normal (ver anexo H).

Por su parte, en lo que respecta al supuesto de linealidad de las variables del modelo, se pudo observar, a través de las correlaciones producto momento de Pearson que los montos

de las correlaciones no superan el valor de 0,51 lo cual sugiere que las variables no son multicolineales (ver anexo I).

Asimismo, se pudo evidenciar que los errores de cada uno de los modelos no se hallan correlacionados entre sí (Durbin Watson valores cercanos a 2), la media de los errores es igual a 0 y se observa normalidad en las distribuciones (ver anexo H).

Seguidamente, se realizó el análisis de regresión múltiple para cada una de las variables endógenas, estudiándose los coeficientes de correlación múltiple, así como, los coeficientes de regresión lineal, con la finalidad de verificar las hipótesis propuestas en el diagrama de ruta planteado. Se realizó el análisis de izquierda a derecha y se utilizó un nivel de significación estadística de 0,05.

En cuanto a la variable **promedio académico**, se encontró una correlación múltiple moderada, es decir que la variable correlaciona significativamente ($p= 0,00$) ($R= 0,528$) con la combinación lineal de las variables Dedicación, Clima en la Clase, Apego a la Universidad, Integración Social, Participación Activa, Focalización, Planificación y Persistencia, Desempeño Docente y Sexo. Por su parte, el coeficiente de determinación ajustado fue de 0,260, lo cual indica que el modelo planteado explica el 26% de la varianza total del promedio académico de forma significativa ($F= 14,768$; $gl= 9/352$; $p= 0,00$).

Al analizar el efecto de cada una de las variables sobre el promedio académico, observando los coeficientes betas, se aprecia que dos de las dimensiones de involucramiento académico Integración Social ($\beta= -0,171$; $p=0,001$) y Participación Activa ($\beta= 0,166$; $p=0,002$), así como el Desempeño Docente ($\beta= -0,423$; $p=0,000$) guardan una correlación moderada baja y significativa con el promedio académico. (Ver tabla 11).

Se puede apreciar que el resto de las variables que forman parte del modelo no presentaron un efecto estadísticamente significativo sobre el promedio académico; por tanto, se puede establecer que los estudiantes que mejor evalúan el desempeño docente, que menos integración social tienen y que más participan activamente en clases, tendrán más alto rendimiento académico (ver tabla 11).

Tabla 11.

Coefficientes de regresión y su significancia para el Promedio Académico

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	17,065	1,784		9,564	,000
Sexo	-,278	,300	-,043	-,929	,354
Desempeño Docente	-,091	,010	-,423	-8,676	,000
Dedicación	,048	,038	,090	1,271	,205
Clima en la Clase	,049	,048	,062	1,010	,313
Apego a la Universidad	-,023	,065	-,020	-,349	,727
Integración Social	-,183	,056	-,171	-3,250	,001
Participación Activa	,204	,066	,166	3,074	,002
Focalización	-,057	,051	-,057	-1,118	,264
Planificación y Persistencia	-,072	,070	-,059	-1,024	,307

a. Variable Dependiente: Promedio Académico

En cuanto a la dimensión Dedicación de la variable **involucramiento académico**, se encontró que no correlaciona significativamente ($R = 0,12$) con la combinación lineal de la variable Sexo ($F = 0,54$; $gl = 1/352$; $p = 0,816$). Por lo cual, se puede decir que no hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto al nivel de dedicación por su actividad académica. (Ver tabla 12).

Tabla 12.

Coefficientes de regresión y su significancia para Dedicación

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	51,215	,974		52,602	,000
Sexo	-,151	,647	-,012	-,233	,816

a. Variable Dependiente: DEDICACIÓN

En cuanto a la dimensión Clima en la Clase de la variable **involucramiento académico**, se encontró que no correlaciona significativamente ($R= 0,62$) con la combinación lineal de la variable Sexo ($F= 1,361$; $gl= 1/352$; $p= 0,244$). Por lo cual, se puede decir que no hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto en cuanto al nivel de atención al profesor y a la clase. (Ver tabla 13).

Tabla 13.

Coefficientes de regresión y su significancia para Clima en la Clase

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	22,147	,658		33,671	,000
Sexo	-,510	,437	-,062	-1,167	,244

a. Variable Dependiente: CLIMA EN LA CLASE

En cuanto a la dimensión Apego a la Universidad de la variable **involucramiento académico**, se encontró que no correlaciona significativamente ($R= 0,01$) con la combinación lineal de la variable Sexo ($F= 0,00$; $gl= 1/352$; $p= 0,992$). Por lo cual, se puede decir que no hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto en cuanto al nivel de atención al profesor y a la clase. (Ver tabla 14).

Tabla 14.

Coefficientes de regresión y su significancia para el Apego a la Universidad

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	25,140	,451		55,755	,000
Sexo	-,003	,300	,000	-,010	,992

a. Variable Dependiente: APEGO A LA UNIVERSIDAD

En cuanto a la dimensión Integración Social de la variable **involucramiento académico**, se encontró una correlación positiva débil ($R = 0,117$), dando como significativa la combinación lineal de la variable Sexo ($F = 4,909$; $gl = 1/352$; $p = 0,027$). Por lo cual, se puede decir que hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto en cuanto al nivel de integración social, de modo que los hombres manifiestan mayor integración social que las mujeres (Ver tabla 15).

Tabla 15.

Coefficientes de regresión y su significancia para Integración Social

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	9,754	,480		20,304	,000
Sexo	,707	,319	,117	2,216	,027

a. Variable Dependiente: INTEGRACIÓN SOCIAL

En cuanto a la dimensión Participación Activa de la variable **involucramiento académico**, se encontró que no correlaciona significativamente ($R = 0,034$) con la

combinación lineal de la variable Sexo ($F= 0,406$; $gl= 1/352$; $p= 0,524$). Por lo cual, se puede decir que no hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto en cuanto al nivel de participación activa. (Ver tabla 16).

Tabla 16.

Coefficientes de regresión y su significancia para Participación Activa

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	11,586	,422		27,451	,000
Sexo	-,179	,280	-,034	-,637	,524

a. Variable Dependiente: PARTICIPACIÓN ACTIVA

En cuanto a la dimensión Focalización de la variable **involucramiento académico**, se encontró que no correlaciona significativamente ($R= 0,074$) con la combinación lineal de la variable Sexo ($F= 1,946$; $gl= 1/352$; $p= 0,164$). Por lo cual, se puede decir que no hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto en cuanto al nivel de focalización en la tarea. (Ver tabla 17).

Tabla 17.

Coefficientes de regresión y su significancia para la Focalización

Coefficientes

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	13,055	,517		25,251	,000
Sexo	,479	,343	,074	1,395	,164

a. Variable Dependiente: FOCALIZACIÓN

En cuanto a la dimensión Planificación y Persistencia de la variable **involucramiento académico**, se encontró que no correlaciona significativamente ($R= 0,036$) con la

combinación lineal de la variable Sexo ($F= 0,457$; $gl= 1/352$; $p= 0,499$). Por lo cual, se puede decir que no hay diferencias entre los estudiantes hombres y mujeres en cuanto en cuanto al nivel de planificación y persistencia en la tarea. (Ver tabla 18).

Tabla 18.

Coefficientes de regresión y su significancia para la Planificación y Persistencia

Coefficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig. B
	B	Error Tip.	Beta		
1 (Constante)	11,455	,427		26,810	,000
Sexo	,192	,284	,036	,676	,499

a. Variable Dependiente: PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA

Adicionalmente se encontró que al tomar la medida general de **involucramiento académico** se encontró una relacion significativa con el **rendimiento académico** ($R= 0,182$; $F= 11,99$; $gl= 1/352$; $p= 0,001$). Por lo cual, se puede decir que hay una relacion donde a mayor involucramiento, mayor rendimiento. (Ver tabla 19).

Tabla 19.

Coefficientes de regresión y su significancia entre la medida general de Involucramiento Académico y el Rendimiento Académico

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	9,330	1,468		6,354	,000
PUNTAJE TOTAL INVOLUCRAMIENTO ACADEMICO	,033	,010	,182	3,463	,001

a. Variable dependiente: PROMEDIO ACADEMICO

Luego de obtener todos los datos y calcular las distintas relaciones entre las variables, se obtuvieron los siguientes resultados, representados en el diagrama de rutas resultante (ver Figura 28):

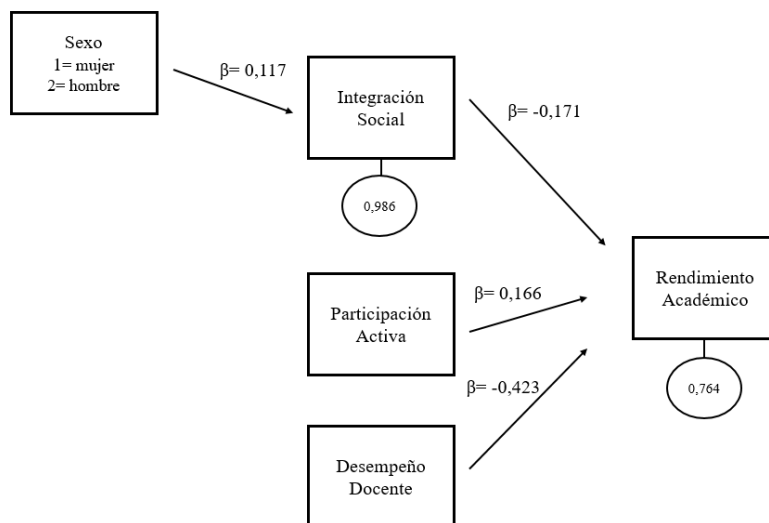


Figura 28. Diagrama de ruta resultante

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede evidenciar que los estudiantes de las carreras Derecho, Psicología, Comunicación Social, Administración y Contaduría, Ingeniería Civil, e Ingeniería Informática que menos integración social tienen y que más participan activamente en clases, tendrán más alto rendimiento académico, esto quiere decir que los estudiantes que suelen participar en clase, aclarar dudas sobre las materias, hacer preguntas en clase, dar su punto de vista en las discusiones en clases, corregir a los mismos en clase si se equivocan, y que a la vez que manifiestan desagrado de participar en grupos de estudio, trabajar en grupo, y ayudar a sus compañeros de clases cuando no entienden, son estudiantes que tendrán mejor promedio académico.

Por otra parte, los estudiantes que mejor evaluación hacen al desempeño del docente, tendrán un rendimiento académico más bajo en la asignatura que este imparte. Es decir, que en la medida que la evaluación indique que el docente maneja procesos de organización, aplicación de estrategias y técnicas de enseñanza, peor tiende a ser la nota del estudiante en la asignatura que imparte el docente.

Por su parte, el sexo y el desempeño docente percibido no tienen un efecto en el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes.

Finalmente, se encuentra que los hombres suelen estar más integrados socialmente al ambiente académico que las mujeres.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia que ejerce el Sexo, el Involucramiento Académico, y el Desempeño Docente sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Con este fin se propuso un análisis de rutas que contempló las relaciones hipotetizadas, para observar los efectos directos e indirectos de cada una de las variables, y de esta forma obtener una comprensión del fenómeno estudiado.

Para medir el nivel de Involucramiento Académico de los estudiantes se utilizó la escala creada por Peña, Cañoto y Angelucci (2013) y para medir el Desempeño Docente se modificó el Cuestionario para la Evaluación del Desempeño Docente de Arregui y Chaparro (2015). Los instrumentos de Involucramiento Académico y el Cuestionario para la Evaluación del Desempeño Docente se comportaron como se esperaba pues arrojaron altos niveles de confiabilidad que indican una alta consistencia interna entre los ítems de la prueba.

Con respecto a los estudiantes de la UCAB seleccionados en este estudio se observó que la mayoría manifestaron estar altamente involucrados con su vida universitaria, así como tener altas calificaciones, y percepciones positivas del desempeño de sus docentes.

En cuanto al Involucramiento Académico (IA), la teoría establece que existe una relación significativa con el Rendimiento Académico (RA) de los estudiantes (Casuso, Cuesta, Moreno, Labajos, Barón y Vega, 2013; García, Labajos, y Fernández, 2015; Gómez et al. 2015; Gunuc, 2014; Lee, 2014; Parada y Pérez; 2014; Pineda, Bermúdez, Rubiano, Pava, Suárez y Cruz; 2014). Esto coincide con los resultados obtenidos en la presente investigación donde se encontró una relación moderada-baja entre ambas variables. Este resultado avala que, al igual que como se ha encontrado en investigaciones precedentes, el IA es un determinante del RA de estudiantes universitarios.

Los autores Gunuc, 2014; García, et al. 2015; Gómez et al. 2015; y Parada y Pérez; 2014 también encontraron una relación moderada-baja, y significativa entre el IA y el RA. Estudiantes más comprometidos con su rutina académica son estudiantes que buscan activamente estrategias y métodos de estudio, por lo que son más proclives a adquirir conocimiento que le permite mejorar sus calificaciones. Estos resultados avalan al IA como predictor del desempeño. También hay evidencia de que esta relación se intensifica en la

medida en la que los estudiantes avanzan a lo largo de la carrera, por lo que estudiantes de los últimos años muestran niveles más altos de involucramiento (Parada y Pérez, 2014).

Al realizar el análisis de la estructura factorial del instrumento de IA se encontraron siete dimensiones. Investigaciones antecedentes (Peña et al. 2013; Acosta y Pita, 2014) muestran coincidencia con cinco de los factores (Dedicación, Apego a la Universidad, Integración Social, Participación Activa, y Focalización). Por otra parte, los factores Clima en la Clase, y Planificación y Persistencia no aparecen reportados en investigaciones previas con este, u otro instrumento de medición.

En cuanto a las dimensiones de IA, solo Integración Social y Participación Activa tienen una correlación débil con el RA. De esta manera, los estudiantes menos integrados y que más activamente participan en actividades referentes a la universidad tienen mejor RA en la materia.

La bibliografía muestra evidencia de que ya se ha encontrado relación entre estas dimensiones y el rendimiento académico. Pineda et al. 2014 quienes en su investigación también constataron una asociación débil entre estas variables, explican que el aprendizaje activo del estudiante demuestra su rol de protagonista y agente en el proceso de aprendizaje, que estimula la creación de espacios que genera relaciones de espontaneidad y seguridad. Por otra parte, la integración social representa un acercamiento del estudiante a su entorno, lo que genera un sentido de confianza en ellos, siendo determinante para su proyecto académico. La aparición de relaciones significativas en la comunidad académica se traduce en beneficios para la institución educativa, así como para los estudiantes. Por tanto, queda claro que la participación del estudiante y su integración social son elementos que influyen en su rendimiento académico.

Por su parte las dimensiones de IA Dedicación, Apego a la Universidad, Clima en el Aula, Focalización, y Planificación y Persistencia no presentaron relaciones significativas con el RA. Con respecto a esto se debe considerar que la mayor parte de la bibliografía disponible utiliza el modelo clásico de IA, el cual consiste en tres dimensiones (Conductual, Afectivo y Cognitivo), las cuales han demostrado estar relacionadas con el RA. Sin embargo, dado que el instrumento de Peña et al. no tiene la misma estructura factorial es posible que las dimensiones Participación Activa, e Integración Social sean las que en este modelo teórico expliquen la relación entre IA y RA encontrado en anteriores investigaciones.

En base a lo anterior se evidencia que a medida que el estudiante invierte energía en actividades relacionadas con su vida académica, su desempeño mejora; siendo de mayor importancia la participación activa en la universidad, y la menor interacción con las personas que hacen su entorno académico.

Con respecto al Sexo y el IA se ha encontrado que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres (Da Silva, León, Perea y Bermejo, 2013; Liébana, Fernández, Ruiz, Muñoz, Vázquez y Rodríguez 2014; Martínez y Salanova, 2003; García, Labajos, y Fernández, 2015; Parada y Pérez, 2014). Sin embargo, los resultados hallados en este estudio muestran que no hay relación significativa entre sexo respecto a los factores de IA, a excepción de la dimensión Integración Social, en la cual se halló que los hombres manifiestan mayor Integración Social que las mujeres. Mimbrero y Navarro (2011) señalan que los procesos que influyen en la integración social de una persona se configuran en una serie de circunstancias interrelacionadas. En el caso de las mujeres, los autores indican que hay factores diferenciales que atentan contra su integración social tales como: problemas de adicción, responsabilidad de núcleos familiares, víctimas de violencia de género, entre otros. La existencia de estas circunstancias en el contexto de estudiantes universitarias venezolanas es una de las posibles razones por las que se observe una diferencia en cuanto a la energía que invierten hombres y mujeres en actividades relacionadas con la vida universitaria.

En cuanto al resto de las dimensiones, existen estudios que tampoco encuentran diferencias significativas entre el IA de estudiantes universitarios en función del sexo (Amir, Saleha, Mohd, y Razaq, 2014; Casuso, Cuesta, Moreno, Labajos, Barón y Vega, 2013; Harper, Karini, Bridges y Hayek, 2004). Específicamente, Harper et al. (2004) explican que, con el pasar de los años, la posición de las mujeres en la sociedad ha ido evolucionando, permitiéndoles mejorar su compromiso con las actividades académicas. Por tanto, los avances en cuanto a las políticas de igualdad de género han provocado que estas se sientan más comprometidas con actividades académicas y laborales, y que iguallen su posición en relación con los hombres.

En base a la evidencia obtenida en esta investigación no hay relación entre el sexo y el IA, con excepción de la Integración Social donde hombres están más involucrados que las mujeres.

Por su parte, los estudios revisados establecen la existencia de una relación positiva significativa entre el Desempeño Docente y el RA del estudiante (Darling-Hammond, 2000; Flores, Sánchez y Martínez, 2016; Gómez et al., 2011; Heneman, 1986; Milanowski, 2004; Palomino, 2012; Seebruck, 2015; Vega, 2009). En el presente estudio se encontró que la evaluación que hacen los estudiantes sobre sus profesores tiene relación sobre el RA, de modo que mientras mejor es la evaluación del desempeño docente mejores son sus calificaciones. Los resultados son congruentes con lo encontrado en la bibliografía, donde también se han encontrado relaciones moderadas entre ambas variables. La obtención de estos resultados pone en relieve la capacidad que tiene el desempeño docente para predecir el RA. Rojas (2012) y Cerquera (2014) señalan que las capacidades del docente afectan el proceso de aprendizaje, por lo tanto, vale la pena enfatizar los esfuerzos en mejorar el proceso de formación de los mismos, que repercutan en mejoras en la dinámica educativa. Para nutrirse de información acerca de las capacidades del profesor es de importancia que la institución educativa tome información por diferentes medios, incluidos aquellos que consideren la percepción del estudiante, los cuales han dado indicadores de buena confiabilidad en esta y anteriores investigaciones.

En congruencia con las investigaciones previas, el presente estudio muestra que el desempeño de los profesores se relaciona de forma positiva y moderada con el RA, por lo que, a percepción de mejor desempeño docente por parte de los estudiantes, mejor rendimiento de los mismos.

En cuanto a la relación entre el RA y el Sexo, hay estudios que indican una relación directa y significativa a favor de las mujeres (Barahona, 2014; Cardoso et al., 2013; Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Martínez y Marques, 2005; Parada y Pérez, 2014; Peña, Cañoto y Angelucci, 2013; Plazas, Aponte y López 2006). Sin embargo, autores como Acevedo y Rocha (2011) y Barrovecchio, Valvo y Pelaez (2013) no encontraron relación entre dichas variables. En cuanto a esto se encuentra que la relación de ambas variables, esta mediada por la variable Integración Social, de modo que hombres con menor Integración Social presentan mayor RA.

Con respecto a la relación encontrada Frischenschlager, Haidinger, Mitterauer (2005) indicaron que la motivación intrínseca es un factor que influye sobre la relación entre sexo y RA. Ellos también encontraron que los hombres tenían mayor rendimiento, y que la

motivación intrínseca tenía un efecto sobre esta relación. Esto sugiere que una posible explicación a los resultados de esta investigación es que sujetos con motivación intrínseca en su vida académica pueden estar dependiendo en menor medida de la interacción social. Si vemos la integración social como una fuente de motivación externa, entonces podríamos entender porque al disminuir esta, el rendimiento se incrementa porque la motivación que necesita para desenvolverse en su vida académica proviene de factores internos.

Por otra parte, es importante que se considere que la realización de esta investigación tuvo algunas limitaciones que deben ser consideradas en la evaluación de los resultados.

En primer lugar, el incumplimiento de los supuestos del análisis de ruta indican que se debe interpretar con cautela los hallazgos encontrados a partir de este modelo. Con respecto a ello, contar con el promedio de notas directamente de su récord académico para la medición del RA hubiese ajustado la validez de la medición, favoreciendo que se cumpliera el criterio de normalidad. Al tener que recurrir a la medida de auto reporte se pierde precisión con respecto a la medida de rendimiento académico.

Por otra parte, en cuanto a la medición del desempeño, la elección por parte del sujeto del docente a evaluar pudiese ser la fuente de posibles sesgos con respecto a la medida. La selección arbitraria pudiese provocar que los sujetos eligiesen a determinados profesores por sobre otros, provocando así que la distribución de los datos obtenidos no se ajuste a la normalidad.

Finalmente, en relación con lo anterior, el limitado acceso a información obtenida a partir de la evaluación de los estudiantes como medida del desempeño docente imposibilitó contar con mayores datos en relación a la variable. A pesar de que existen evaluaciones de este tipo en la institución, estas no están diseñadas para la aplicación en investigación debido a la corta cantidad de ítems que posee.

Conclusiones y Recomendaciones

Tomando en cuenta los resultados de la presente investigación se puede decir que no se cumplió en su totalidad el modelo planteado que establecía relaciones entre la variable Sexo y Desempeño Docente sobre el Rendimiento Académico (RA), Resultaron algunas relaciones que coinciden con los hallazgos teóricos encontrados, como en el caso de la variable Involucramiento Académico (IA) sobre el RA, así como otros resultados diferenciales.

En cuanto a la variable IA se encontró la existencia de una relación débil y significativa sobre el RA. En cuanto a las dimensiones resultantes de la medición del IA dos de ellas, Integración Social y Participación Activa, guardan una correlación moderada baja y significativa con el RA. Del mismo modo no hay una relación significativa entre la variable Sexo y el IA, con excepción de la dimensión Integración Social, donde hubo diferencias entre hombres y mujeres siendo los hombres quienes manifiestan mayor Integración Social que las mujeres.

Con respecto al Desempeño Docente y el RA, se encontró que la evaluación que hagan los estudiantes sobre sus profesores tiene influencia sobre el RA, de forma que los estudiantes que mejor evalúan el desempeño tendrán un RA más alto en la asignatura que este imparte. Por otra parte, el Sexo del estudiante universitario tiene un efecto indirecto en el RA alcanzado. De esta manera, los hombres con menor Integración Social tendrán mayor rendimiento académico.

Adicionalmente se encuentra que, los estudiantes de la UCAB seleccionados en la muestra de esta investigación mostraron tener un alto nivel de involucramiento, un alto desempeño académico y una percepción positiva de sus docentes.

Aunado a los resultados obtenidos, se hace importante realizar estudios que investiguen métodos y estrategias aplicadas para aumentar la participación de los estudiantes, especialmente su participación en clase, y estrategias de Integración Social que están asociadas con el RA.

Por otra parte, debido a la poca existencia de escalas para la evaluación del Desempeño Docente, en particular aquellas que utilicen a la evaluación del estudiante como medida, se hace importante seguir las líneas de investigación que permitan validar y

generalizar en población universitarias la medición de esta variable. Perfeccionar la medición de esta variable será un fundamento para que la institución produzca mejoras en el sistema educativo, que repercutan en potenciar el rendimiento de los estudiantes.

Adicionalmente, en vista de que el estudiante que mejor evalúa el desempeño de su docente tiene un RA bajo, se propone hacer futuros estudios para dar respuesta a esta interrogante con el fin de una mejor comprensión del fenómeno.

En cuanto a la medición de las variables presentes en el estudio se recomienda que para futuras investigaciones el registro del promedio académico se haga directamente del registro del estudiante, garantizando de esta manera la validez de la medición. De la misma manera, se recomienda utilizar métodos de aleatorización para la selección del profesor a evaluar. De esta manera se busca prevenir sesgos en la elección del docente, provocados por la selección arbitraria por parte del estudiante que puedan explicar la distribución de los datos obtenidos.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, C., & Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8). Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_5.pdf
- Acosta, V., & Pita, K. (2013). *Influencia del estilo de vida saludable, la ansiedad-rasgo, facultad y sexo, sobre el involucramiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- American Psychological Association. (2015). Psicología Educacional. *APA división 15*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/index.aspx>
- Amir, R., Saleha, A., Mohd, Z., & Razaq, A. (2014). Students' engagement by age and gender: A cross-sectional study in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21(10), 1886-1892. Recuperado de [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr21\(10\)14/29.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr21(10)14/29.pdf)
- Angelucci, L. (2009). Investigaciones basadas en el fenómeno de la covariación. En G. Peña, Y. Cañoto & Z. Santalla de Banderalli (Eds.), *Una introducción a la psicología* (pp. 511-533). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Analogías del comportamiento. Boletín de la escuela de Psicología de la UCAB (2007). (9na ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. Recuperado de <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufsdbsdbger345resWeek1/Krisztina/Appelton2006.pdf>
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190832>

- Arregui, I. & Chaparro, A. (2015). Instrumento para evaluar el desempeño docente en la percepción de los estudiantes. *Segundo Congreso latinoamericano de medición y evaluación educativa*. México D.F., México. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/48Instrumento.pdf>
- Astin, A.W. (1999). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. Recuperado de <http://www.kvccdocs.com/KVCC/2015-Summer/MHT101/old-content/L-17/Student%20Involvement%20Article.pdf>
- Barrovecchio, J., Valvo, C., & Pelaez. (2013). Predictores Individuales y Demográficos de Rendimiento Académico en Estudiantes del Primer Año de la Facultad de Medicina. *Revista Argentina de Anatomía Online*, 4(2), 45-50. Recuperado de [http://www.anatomia-argentina.com.ar/RevArgAnatOnl-2013-4\(2\)-p45-pedagogia-barrovecchio-full.pdf](http://www.anatomia-argentina.com.ar/RevArgAnatOnl-2013-4(2)-p45-pedagogia-barrovecchio-full.pdf)
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía, y educación especial. *Revista IIPS*, 12(2), 217-225. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v12n2/a15.pdf>
- Cabalín, D., Navarro, N., Zarmora, J., & San Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v28n1/art42.pdf>
- Cardoso, D., Pérez, M., Jaramillo, M., Mendoza, Rafael., Santillán, G., & Bobadilla, S. (2013). Estrategias de aprendizaje: efecto en el rendimiento académico por sexo en la licenciatura de administración. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 315-328. Recuperado de http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/315.pdf
- Carrillo, M., Zuñiga, B., & Toscano, B. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente como un instrumento para la mejora de la calidad educativa. Caso: Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista del Consejo Nacional de Acreditación de Informática y Computación (CONAIC)*, 2(1), 87-98. Recuperado de <http://conaic.net/revista/publicaciones/Art9.pdf>

- Casuso, M., Cuesta, A., Moreno, N., Labajos, M., Barón, F., & Vega, M.(2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BioMed Central Medical Education*, 13(33), 2-7. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3599896/>
- Cerquera, O. (2014). Estado del arte del rendimiento académico en la educación media. *Revista Historia de la Educación en Colombia*, 17(17), 197-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053295.pdf>
- Corona, A. (2008). ¿Qué hace el buen maestro?: la visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. *Latin-American Journal of Physics Education*, 2(2), 147-151. Recuperado de http://www.lajpe.org/may08/08_Adrian_Corona.pdf
- Da Silva, A., León, J., Perea, M., & Bermejo, I. (2013, Octubre). *Convencionalidad social y engagement en estudiantes universitarios. ¿la conformidad social fomenta el engagement en los estudiantes universitarios?*. Artículo presentado en I Congresso Internacional Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Da Psicologia E Educação, Lisboa, Portugal.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Recuperado de <https://www.mcgill.ca/msr/msr-volume-5/teacher-quality-and-student-achievement>
- Domínguez, A., & Sánchez, S. (2007). Buenos maestros vs. malos maestros. *Psicología Iberoamericana* 15(2), 11-16. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1339/133915933002.pdf
- Durán, E., & Arias, D. (2016). Validez de la encuesta de opinión estudiantil en universitarios venezolanos. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 90-109. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/419/215>
- Echavarri, M., Godoy, J., & Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, Bogotá (Colombia)*, 6(2), 319-329. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v6n2/v6n2a11>

- Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología. (2012). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT*. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/issue/download/156/22>
- Esquivias, M., & González A. (2005). El docente como estudiante: pensamiento, actitudes y rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 23-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017180005.pdf>
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica, Bogotá (Colombia)*, 7(2), 385-401. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07>
- Flores, F., Sánchez, M., & Martínez, A. (2016). Modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico de la carrera de medicina a partir de la evaluación del desempeño docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 975-991. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162015>
- Frischenschlager, O., Haidinger, G., Mitterauer, L. (2005). Factors associated with academic success at vienna medical school: prospective survey. *Croat Med J*, 46(1), 58-65. Recuperado de <http://neuron.mefst.hr/docs/CMJ/issues/2005/46/1/15726677.pdf>
- Galavis, S., & Álvarez, G. (2016). La encuesta de opinión estudiantil: un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente. *Revista de la Facultad de Ingeniería U.C.V.*, 25(3), 47-56. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/rfiucv/v25n3/art06.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf
- García, J., Labajos, M., & Fernández, F. (2015). Los estudiantes de grado en Enfermería y su compromiso con los estudios. *Revista Electrónica Trimestral de Enfermería*, (38), 169-177. Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/198261/174161>

- García, M. (2014). *Modelos de Evaluación Docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDE UC, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/12/Informe_tecnico-_Maria_Rosa_Garcia1.pdf
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>
- Goberna, A., López, A., & Pastor, J. (1989). Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en la universidad española. *Revista de Educación*, 290, 357-370. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre290/re29018.pdf?documentId=0901e72b813d0736>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., et al. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Chilena*, 143, 930-937. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v143n7/art15.pdf>
- Gómez, V., Rosales, S., García, J., & Berrones, K. (2011). Correlación entre la práctica docente y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de medicina. *Archivos en Medicina Familiar*, 13(3), 117-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/507/50730960003.pdf>
- Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231. Recuperado de <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/19..gunuc.pdf>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante* (5ta. ed.). España: Prentice Hall Iberia
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41534/45506>

- Harper, S., Karini, R., Bridges, B., & Hayek, J. (2004). Gender differences in student engagement among african american undergraduates at historically black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271-284. Recuperado de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1171&context=gse_pubs
- Heneman, R. L. (1986). The relationship between supervisory ratings and results-oriented measures of performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 39, 811–826. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1986.tb00596.x
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F.N., & Lee, H.B (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ta ed.). Ciudad de México, México: McGrawHill.
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning. Inside the national survey of student engagement. *Change*, 33(3). Recuperado de [http://cpr.indiana.edu/uploads/Assessing_What_Really_Matters_To_Student_Learning_\(Kuh,%202001\).pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Assessing_What_Really_Matters_To_Student_Learning_(Kuh,%202001).pdf)
- Kovalik, S. (2008). *Gender differences and student engagement*. Nueva York, Estados Unidos: International Center for Leadership in Education. Recuperado de <http://www.nyctecenter.org/spn/media/files/articles/research/Student%20Engagement%20and%20Gender%20white%20paper.pdf>
- Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2013.807491>
- León, J., Bermejo, I., Rodríguez, F., Perea, M., & Da Silva, A. (2013, Octubre). *Actitudes hacia el dinero y engagement en estudiantes universitarios*. Artículo presentado en I Congresso Internacional Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Da Psicologia E Educação, Lisboa, Portugal.
- León, O., & Montero, I. (1998). *Diseño de Investigaciones* (2da ed.). Ciudad de México, México: McGrawHill.
- Liébana, C., Fernández, M., Ruiz, A., Muñoz, M., Vázquez, A., & Rodríguez, M. (2014). Mal-estar psicológico em estudantes universitários de Ciências da Saúde e sua relação

- com o engagement acadêmico. *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 48(4), 715-722. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361033340020>
- Martínez-Arias, MR., Hernández-Lloreda, MJ. & Hernández-Lloreda, MV. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez I., & Marques A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942005000100003
- Martínez, I., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (330), 361-384. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre330/re3301911213.pdf?documentId=0901e72b81258cd9>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Mazón, J., Martínez, J., & Martínez, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*, 38(149), 113-140. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista149_S3A1ES.pdf
- Mimbrero, C. y Navarro, P. (2011). *Género y exclusión social: Guía para la incorporación del enfoque de género en programas y proyectos*. (1ra ed.) Andalucía, España: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: <http://www.siiis.net/documentos/ficha/199114.pdf>
- Milanowski, A. (2004) The Relationship Between teacher performance evaluation scores and student achievement: evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53. DOI: 10.1207/s15327930pje7904_3
- Palomino, F. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres*. (Trabajo de Grado de Magíster, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú).

- Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1693/1/Palomino_zf.pdf
- Parada, M., & Pérez, C. (2014). Relación del involucramiento académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n2/ems03214.pdf>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/revbib71a.pdf>
- Peña, G. (2009). *Estadística Inferencial una introducción para las ciencias del comportamiento* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Peña, G., Cañoto, Y., & Angelucci, L. (2013). *Involucramiento académico: Una escala*. manuscrito no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, A., Pava, N., Suárez, R., & Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v20n2/RELIEVEv20n2_3.htm
- Pita, S., & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cardernos de Atención Primaria*, 9, 76-78. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/2.Pita_Fernandez_y_Pertegas_Diaz.pdf
- Plazas, E., Aponte R., & López, S (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (17), 176-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301708>
- Quereda, P., Cuestas, P., & Román, S. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: aplicación de la docencia al marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 12(2), 7-24. Recuperado de http://www.esic.edu/documentos/revistas/reim/100916_172613_E.pdf
- Quillet, A. (1976). *Diccionario enciclopédico Quillet* (Tomo VIII). Buenos Aires, Argentina: Arístides Quillet.

- Rojas, A. (2012). La evaluación docente: un acercamiento al estado del arte. *Revista de Educación y Pensamiento*, 62-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3974324.pdf>
- Santalla, Z. (2011). Diseños básicos de investigación. En Z. Santalla (Ed.) *Introducción a la metodología de investigación en psicología*. (pp. 250-336). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J., & Jorba, H. (2014). Ser buen docente. ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245131498003.pdf>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. Recuperado de http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_78.pdf
- Seebrock, R. (2015). Teacher quality and student achievement: a multilevel analysis of teacher credentialization and student test scores in california high schools. *McGill Sociological Review*, 5, 1-18. Recuperado de <https://www.mcgill.ca/msr/msr-volume-5/teacher-quality-and-student-achievement>
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. Christenson., Reschly, A., & Wylie, C (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Oregón, Estados Unidos: Springer Science+Business Media. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9781461420170-c1.pdf>
- Tejedor, J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-PUNO, período 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1).

- Universidad Católica Andrés Bello (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en Psicología*. (1era ed.). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB
- Universidad Católica Andrés Bello (2015). *Anuario Estadístico periodo 2012-2013*. (1era ed.). Caracas, Venezuela: publicaciones UCAB.
- Valle, R., Alaminos, I., Contreras, E., Salas, L., Tomasini, P., & Varela, M. (2004). Student Questionnaire to Evaluate Basic Medical Science Teaching (METEBQ-B), *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 42(5), 405-411. Recuperado de <http://www.facmed.unam.mx/sem/pdf/articulosrocio/StudentQuestionnaire.pdf>
- Vega, M. (2009). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de psicología, año 2007. *Revista de Investigación Universitaria*, 1(1), 105-114. Recuperado de <http://investigacion.upeu.edu.pe/images/Journal/RV01/Vega-Capa.pdf>
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista de Educación Médica*, 8(2), 74-82. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

ANEXO A

Escala de Involucramiento Académico

(Peña, Cañoto y Angelucci, 2013)

A continuación, se enuncia una serie de comportamientos relacionados con la actividad académica que los estudiantes suelen realizar. Por favor, lee cada una de las afirmaciones y, luego, marca una **X** en la casilla que mejor indique la frecuencia con que realizas cada una de estas conductas. Ten presente que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que interesa es tu más sincera opinión.

	asi nunca	c e	sh e n t e	si siempre
Estoy orgulloso de ser un estudiante de esta universidad				
Tengo buena relación con mis compañeros				
Estoy atento durante las discusiones en clase				
Me mantengo concentrado cuando respondo un examen				
En la universidad hay un buen ambiente de aprendizaje				
Contacto al profesor cuando tengo que aclarar algo de la materia				
Asisto a las clases				
Tengo buenas relaciones con los profesores				
Me esfuerzo por ser un excelente estudiante				
Creo que no debería cambiarme a otra universidad				
Me gusta cuando me asignan tareas para hacer en casa				
Me agrada venir a la universidad				
Cuanto más difícil sea la tarea, mejor para mí				
No renuncio fácilmente a hacer las tareas				
Estudio con antelación para las evaluaciones o exámenes				
No me doy por vencido cuando la tarea asignada es difícil				
Me siento seguro en la universidad				
Hago mi mayor esfuerzo en todas las actividades académicas				
Me gusta trabajar en grupo				
Corrijo al profesor si me parece que hay algo mal en la clase				
Soy un miembro activo de mi escuela				
Evito distraerme en clase				
Sigo las reglas del salón de clases				
Presento a tiempo los trabajos y las asignaciones				
Las tareas para la casa las hago lo antes posible				
Hago preguntas al profesor cuando no entiendo el contenido de la clase				
Escucho atentamente las clases				
Soy tomado en cuenta por mis compañeros de clase				
Trato de responder a las preguntas del profesor				
Me preparo para las pruebas, exámenes o evaluaciones				
Aprendo mucho en la universidad				
Me concentro en lo que el profesor está explicando en clase				
Aprecio el trabajo arduo que realizan los profesores				
Siento que pertenezco a la universidad				
Me incomoda fallar algunas veces en la universidad				
Me involucro en actividades extra curriculares				
Participo en grupos de estudio				
Mi prioridad principal es la universidad				
Ayudo a mis compañeros que no entienden las clases				
No me distraigo con mis compañeros durante la clase				
Doy mi punto de vista acerca del tema en las discusiones en clase				
No sueño despierto durante las clases				
No me salgo del salón cuando no me gusta la clase				
Dedico horas extras al estudio				
No me aburro durante las clases				
Creo que los profesores son considerados				
Estoy satisfecho con la calidad de la educación en mi universidad				
Me empeño en ir más allá de lo que se espera de mí en la universidad				
No entrego los trabajos si están incompletos				
Quiero que otras personas vengan a estudiar en mi universidad				

ANEXO B
Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente
(Arregui y Chaparro, 2015)

A continuación, se presentan una serie de preguntas acerca de diversas acciones que tienen relación con el desempeño docente frente a grupo. En este cuestionario no existen respuestas ni buenas ni malas, solo nos interesa que contestes de manera sincera.

		Siempre	Frecuente mente	Pocas veces	Nunca
1	El profesor utiliza ejemplos fáciles de comprender.				
2	El profesor nos pone actividades que nos motivan a pensar.				
3	El profesor nos ayuda a localizar diferentes textos que nos ayuden a comprender el tema.				
4	El profesor nos explica para que nos servirá lo que aprendemos en clase.				
5	El profesor nos explica la forma de evaluar cada unidad.				
6	El profesor nos organiza en equipos de trabajo con compañeros diferentes.				
7	El profesor explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.				
8	El profesor emplea diferentes formas de evaluación.				
9	El profesor utiliza diferentes materiales durante la clase.				
10	El profesor reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.				
11	El profesor nos felicita cuando nos portamos bien en clase.				
12	El profesor y los estudiantes trabajamos juntos durante la clase.				
13	El profesor nos dice lo que espera de nosotros.				
14	Todos participamos en la organización de la clase.				
15	El profesor nos pide que participemos en clase.				
16	El profesor se asegura de que todos los compañeros podemos ver la pizarra.				
17	El profesor realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales.				
18	El profesor inicia la clase puntualmente.				
19	El profesor se cerciora de que todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.				
20	El profesor termina la clase a tiempo.				
21	El profesor promueve el respeto de las diferentes costumbres y creencias entre compañeros.				
22	El profesor utiliza nuestras participaciones para enseñarnos cosas nuevas.				
23	El profesor escucha nuestras ideas.				
24	El profesor nos hace preguntas para asegurarse de que entendimos el tema.				
25	El profesor nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.				
26	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que nos gustan.				
27	El profesor utiliza palabras fáciles de entender.				
28	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que suceden en la comunidad.				
29	El profesor nos hace preguntas sobre como usaríamos en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase.				
30	El profesor se pasea por el salón durante la clase, para supervisar nuestro trabajo.				

ANEXO C

Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente

(Arregui y Chaparro, 2015)

Versión final

A continuación, se presentan una serie de preguntas acerca de diversas acciones que tienen relación con el desempeño docente frente a grupo. En este cuestionario no existen respuestas ni buenas ni malas, solo nos interesa que contestes de manera sincera.

		Siempre	Frecuente	Pocas veces	Nunca
1	El profesor utiliza ejemplos facilitan la comprensión del tema.				
2	El profesor nos asigna actividades que nos motivan a pensar en los contenidos de la materia.				
3	El profesor nos recomienda diferentes materiales (textos, infografías, videos, etc.) que nos ayuden a comprender el tema.				
4	El profesor nos explica para que nos servirá el contenido de la clase en nuestro ejercicio profesional.				
5	El profesor nos explica la forma de evaluar las unidades temáticas a estudiar durante el año/semestre.				
6	El profesor explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.				
7	El profesor emplea diferentes formas de evaluación (pruebas escritas, orales, talleres, informes, etc.).				
8	El profesor utiliza diferentes materiales (laminas, videos, resolución de casos prácticos, etc.) durante la clase.				
9	El profesor reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.				
10	El profesor nos felicita cuando cumplimos con los criterios de desempeño esperados para la materia o unidad de contenido.				
11	El profesor y los estudiantes trabajamos juntos durante la clase.				
12	El profesor nos dice lo que espera de nosotros para cumplir con los objetivos del programa.				
13	El profesor permite y fomenta espacios para la participación en clase e invita a utilizarlos.				
14	El profesor se asegura de que todos los estudiantes podemos ver con claridad el material de apoyo que presenta en clase.				
15	El profesor realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes del curso de acuerdo a sus necesidades o requerimientos (estudiantes con necesidades auditivas, visuales, motoras, etc.).				
16	El profesor inicia la clase puntualmente.				
17	El profesor se cerciora de que todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.				
18	El profesor termina la clase a tiempo.				
19	El profesor promueve el respeto entre los estudiantes.				
20	El profesor utiliza nuestras participaciones en clase para ahondar más en el contenido de la materia.				
21	El profesor considera nuestras opiniones acerca del contenido o la dinámica de la clase.				
22	El profesor nos hace preguntas para asegurarse de que entendimos el tema.				
23	El profesor nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.				
24	El profesor nos explica usando ejemplos con contenidos que son de nuestro interés.				
25	El profesor utiliza un lenguaje que facilita el entendimiento de cada tema.				
26	El profesor nos explica usando ejemplos de situaciones que suceden en nuestro entorno.				
27	El profesor explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.				

ANEXO D

Carta a Jueces Expertos

Lic. (Apellido, Nombre)

Cargo

Departamento

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido de los ítems que conforman el instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en el Proyecto de Trabajo de Grado para obtener el título de Licenciados en Psicología titulado “Influencia que ejerce el Sexo, el Involucramiento Académico, y el Desempeño Docente sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)”. En este sentido, para la medición del desempeño docente se empleará una versión modificada del Cuestionario para la evaluación del desempeño docente de Arregui y Chaparro (2015).

Por su experiencia profesional y méritos académicos nos hemos permitido seleccionarlo(a) para la validación de dicho instrumento. Sus observaciones y recomendaciones contribuirán a mejorar la versión final de nuestro trabajo

Su ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas y la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valioso aporte, se despiden de usted,

Atentamente,

Alessandro Abbandonato

C.I.

Jessika Sayago

C.I.

ANEXO E

Carta Oficina de Gestión Estudiantil

Caracas, 16 de noviembre del 2016

Persona

Cargo

Departamento

Los estudiantes de quinto año de la escuela de psicología Alessandro Abbandonato, y Jessika Sayago les enviamos un cordial saludo.

Tenemos el agrado de dirigirnos a ustedes ya que actualmente nos encontramos desarrollando nuestro trabajo de grado titulado ‘Influencia que ejerce el Sexo, el Involucramiento Académico, y el Desempeño Docente sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)’. La semana anterior la comisión de trabajo de la escuela de Psicología ha aprobado nuestro proyecto para que se lleve a cabo, y cuya entrega final está pautada para julio del año 2017.

El objetivo de nuestra investigación de naturaleza cuantitativa, es explorar como las variables Sexo, el Involucramiento Académico, y el Desempeño Docente sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes de nuestra casa de estudios. Para garantizar la validez de todos los resultados que produzca nuestra investigación hemos hecho esfuerzos por encontrar instrumentos validados que midan el desempeño docente, así como el involucramiento académico.

En el caso de la variable rendimiento académico nos hemos documentado acerca de cómo esta se ha medido en población universitaria, y hemos encontrado que en investigaciones realizadas en esta institución se ha accedido directamente al récord académico del estudiante, teniendo previamente una autorización por escrito por parte del alumno. Este procedimiento es el más recomendado en la bibliografía para la medición de esta variable, ya que es la manera de garantizar que la calificación que se compute como dato en la investigación sea la que corresponde con el rendimiento del estudiante en la asignatura.

El procedimiento sería el siguiente: junto con las encuestas que miden desempeño docente e involucramiento académico administradas al estudiante se anexara una carta autorización, en la cual el estudiante será informado que para fines de la investigación debemos acceder a su récord académico,

Alessandro Abbandonato

Jessika Sayago

Lic. María Alejandra Gonzalo
Tutora de la investigación

ANEXO F

Análisis de Confiabilidad de los Instrumentos

F1 Análisis de confiabilidad de la Escala de Involucramiento Académico

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
RESPUESTA AL ITEM 1 DE IA	353	0	3,70	,539
RESPUESTA AL ITEM 2 DE IA	353	0	3,45	,634
RESPUESTA AL ITEM 3 DE IA	353	0	3,31	,617
RESPUESTA AL ITEM 4 DE IA	353	0	3,48	,622
RESPUESTA AL ITEM 5 DE IA	353	0	3,49	,604
RESPUESTA AL ITEM 6 DE IA	353	0	2,69	,879
RESPUESTA AL ITEM 7 DE IA	353	0	3,65	,545
RESPUESTA AL ITEM 8 DE IA	353	0	3,34	,652
RESPUESTA AL ITEM 9 DE IA	353	0	3,28	,697
RESPUESTA AL ITEM 10 DE IA	353	0	3,22	1,119
RESPUESTA AL ITEM 11 DE IA	353	0	2,23	,911
RESPUESTA AL ITEM 12 DE IA	353	0	3,49	,640
RESPUESTA AL ITEM 13 DE IA	353	0	2,19	,861
RESPUESTA AL ITEM 14 DE IA	353	0	2,90	,883
RESPUESTA AL ITEM 15 DE IA	353	0	3,01	,807
RESPUESTA AL ITEM 16 DE IA	353	0	3,05	,894
RESPUESTA AL ITEM 17 DE IA	353	0	3,76	,459

RESPUESTA AL ITEM 18 DE IA	353	0	3,42	,622
RESPUESTA AL ITEM 19 DE IA	353	0	2,92	,991
RESPUESTA AL ITEM 20 DE IA	353	0	2,17	,902
RESPUESTA AL ITEM 21 DE IA	353	0	1,97	1,044
RESPUESTA AL ITEM 22 DE IA	353	0	2,89	,764
RESPUESTA AL ITEM 23 DE IA	353	0	3,47	,666
RESPUESTA AL ITEM 24 DE IA	353	0	3,66	,535
RESPUESTA AL ITEM 25 DE IA	353	0	2,82	,948
RESPUESTA AL ITEM 26 DE IA	353	0	2,93	,886
RESPUESTA AL ITEM 27 DE IA	353	0	3,40	,646
RESPUESTA AL ITEM 28 DE IA	353	0	3,10	,778
RESPUESTA AL ITEM 29 DE IA	353	0	2,68	,891
RESPUESTA AL ITEM 30 DE IA	353	0	3,56	,606
RESPUESTA AL ITEM 31 DE IA	353	0	3,67	,534
RESPUESTA AL ITEM 32 DE IA	353	0	3,40	,637
RESPUESTA AL ITEM 33 DE IA	353	0	3,45	,669
RESPUESTA AL ITEM 34 DE IA	353	0	3,59	,668
RESPUESTA AL ITEM 35 DE IA	353	0	3,43	,696
RESPUESTA AL ITEM 36 DE IA	353	0	2,19	1,129

RESPUESTA AL ITEM 37 DE IA	353	0	2,53	1,103
RESPUESTA AL ITEM 38 DE IA	353	0	3,34	,745
RESPUESTA AL ITEM 39 DE IA	353	0	3,12	,824
RESPUESTA AL ITEM 40 DE IA	353	0	2,71	,864
RESPUESTA AL ITEM 41 DE IA	353	0	2,62	,891
RESPUESTA AL ITEM 42 DE IA	353	0	2,52	,929
RESPUESTA AL ITEM 43 DE IA	353	0	2,67	1,136
RESPUESTA AL ITEM 44 DE IA	353	0	2,54	,929
RESPUESTA AL ITEM 45 DE IA	353	0	2,61	,772
RESPUESTA AL ITEM 46 DE IA	353	0	2,57	,758
RESPUESTA AL ITEM 47 DE IA	353	0	3,53	,626
RESPUESTA AL ITEM 48 DE IA	353	0	3,05	,831
RESPUESTA AL ITEM 49 DE IA	353	0	2,86	1,160
RESPUESTA AL ITEM 50 DE IA	353	0	3,57	,732

Statistics

INVOLUCRAMIENTO ACADEMICO

N		Mean	Std. Deviation	Variance
Valid	Missing			
353	0	153,22	17,574	308,847

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
RESPUESTA AL ITEM 1 DE IA	149,52	302,034	,348	,912
RESPUESTA AL ITEM 2 DE IA	149,77	300,888	,344	,912
RESPUESTA AL ITEM 3 DE IA	149,90	297,576	,511	,911
RESPUESTA AL ITEM 4 DE IA	149,73	298,696	,454	,911
RESPUESTA AL ITEM 5 DE IA	149,73	299,096	,450	,911
RESPUESTA AL ITEM 6 DE IA	150,53	297,250	,357	,912
RESPUESTA AL ITEM 7 DE IA	149,57	301,581	,368	,912
RESPUESTA AL ITEM 8 DE IA	149,88	299,104	,413	,912
RESPUESTA AL ITEM 9 DE IA	149,94	293,153	,638	,910
RESPUESTA AL ITEM 10 DE IA	150,00	299,713	,203	,915
RESPUESTA AL ITEM 11 DE IA	150,99	296,119	,379	,912
RESPUESTA AL ITEM 12 DE IA	149,73	299,175	,418	,912
RESPUESTA AL ITEM 13 DE IA	151,03	295,843	,414	,912
RESPUESTA AL ITEM 14 DE IA	150,31	295,603	,410	,912
RESPUESTA AL ITEM 15 DE IA	150,21	293,666	,526	,910
RESPUESTA AL ITEM 16 DE IA	150,17	293,450	,477	,911
RESPUESTA AL ITEM 17 DE IA	149,46	303,789	,303	,913

RESPUESTA AL ITEM 18 DE IA	149,79	295,954	,584	,910
RESPUESTA AL ITEM 19 DE IA	150,30	301,977	,171	,915
RESPUESTA AL ITEM 20 DE IA	151,05	296,481	,372	,912
RESPUESTA AL ITEM 21 DE IA	151,25	294,215	,378	,912
RESPUESTA AL ITEM 22 DE IA	150,33	295,268	,495	,911
RESPUESTA AL ITEM 23 DE IA	149,75	298,702	,422	,912
RESPUESTA AL ITEM 24 DE IA	149,56	300,554	,431	,912
RESPUESTA AL ITEM 25 DE IA	150,40	291,786	,499	,911
RESPUESTA AL ITEM 26 DE IA	150,29	292,512	,513	,910
RESPUESTA AL ITEM 27 DE IA	149,82	295,497	,582	,910
RESPUESTA AL ITEM 28 DE IA	150,11	298,839	,349	,912
RESPUESTA AL ITEM 29 DE IA	150,54	294,658	,438	,911
RESPUESTA AL ITEM 30 DE IA	149,66	297,667	,517	,911
RESPUESTA AL ITEM 31 DE IA	149,55	299,044	,516	,911
RESPUESTA AL ITEM 32 DE IA	149,82	296,355	,551	,911
RESPUESTA AL ITEM 33 DE IA	149,77	296,821	,503	,911
RESPUESTA AL ITEM 34 DE IA	149,63	298,758	,417	,912
RESPUESTA AL ITEM 35 DE IA	149,78	300,107	,342	,912
RESPUESTA AL ITEM 36 DE IA	151,03	296,031	,297	,913

RESPUESTA AL ITEM 37 DE IA	150,69	294,788	,339	,913
RESPUESTA AL ITEM 38 DE IA	149,88	298,064	,397	,912
RESPUESTA AL ITEM 39 DE IA	150,10	294,851	,471	,911
RESPUESTA AL ITEM 40 DE IA	150,51	296,336	,396	,912
RESPUESTA AL ITEM 41 DE IA	150,60	294,866	,431	,911
RESPUESTA AL ITEM 42 DE IA	150,69	297,292	,334	,912
RESPUESTA AL ITEM 43 DE IA	150,55	295,777	,302	,913
RESPUESTA AL ITEM 44 DE IA	150,68	292,473	,488	,911
RESPUESTA AL ITEM 45 DE IA	150,61	297,898	,388	,912
RESPUESTA AL ITEM 46 DE IA	150,65	297,604	,408	,912
RESPUESTA AL ITEM 47 DE IA	149,69	298,347	,468	,911
RESPUESTA AL ITEM 48 DE IA	150,17	291,956	,570	,910
RESPUESTA AL ITEM 49 DE IA	150,36	298,647	,221	,915
RESPUESTA AL ITEM 50 DE IA	149,65	300,224	,319	,912

F2 Análisis de confiabilidad de la Escala de Desempeño Docente

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
RESPUESTA AL ITEM 1 DE DD	353	0	1,42	,653
RESPUESTA AL ITEM 2 DE DD	353	0	1,64	,785
RESPUESTA AL ITEM 3 DE DD	353	0	1,59	,760
RESPUESTA AL ITEM 4 DE DD	353	0	1,60	,817
RESPUESTA AL ITEM 5 DE DD	353	0	1,51	,723
RESPUESTA AL ITEM 6 DE DD	353	0	1,58	,738
RESPUESTA AL ITEM 7 DE DD	353	0	1,85	,988
RESPUESTA AL ITEM 8 DE DD	353	0	2,08	1,011
RESPUESTA AL ITEM 9 DE DD	353	0	1,67	,849
RESPUESTA AL ITEM 10 DE DD	353	0	1,75	,920
RESPUESTA AL ITEM 11 DE DD	353	0	1,66	,781
RESPUESTA AL ITEM 12 DE DD	353	0	1,67	,781
RESPUESTA AL ITEM 13 DE DD	353	0	1,58	,787
RESPUESTA AL ITEM 14 DE DD	353	0	1,59	,808
RESPUESTA AL ITEM 15 DE DD	353	0	1,81	,971
RESPUESTA AL ITEM 16 DE DD	353	0	1,56	,721
RESPUESTA AL ITEM 17 DE DD	353	0	1,66	,858

RESPUESTA AL ITEM 18 DE DD	353	0	1,41	,698
RESPUESTA AL ITEM 19 DE DD	353	0	1,41	,664
RESPUESTA AL ITEM 20 DE DD	353	0	1,51	,758
RESPUESTA AL ITEM 21 DE DD	353	0	1,50	,769
RESPUESTA AL ITEM 22 DE DD	353	0	1,51	,747
RESPUESTA AL ITEM 23 DE DD	353	0	1,60	,781
RESPUESTA AL ITEM 24 DE DD	353	0	1,46	,703
RESPUESTA AL ITEM 25 DE DD	353	0	1,41	,668
RESPUESTA AL ITEM 26 DE DD	353	0	1,44	,713
RESPUESTA AL ITEM 27 DE DD	353	0	1,59	,789

Statistics

PUNTAJE TOTAL DESEMPEÑO DOCENTE

N		Mean	Std. Deviation	Variance
Valid	Missing			
353	0	43,08	14,879	221,380

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
RESPUESTA AL ITEM 1 DE DD	353	0	1,42	,653
RESPUESTA AL ITEM 2 DE DD	353	0	1,64	,785
RESPUESTA AL ITEM 3 DE DD	353	0	1,59	,760
RESPUESTA AL ITEM 4 DE DD	353	0	1,60	,817
RESPUESTA AL ITEM 5 DE DD	353	0	1,51	,723
RESPUESTA AL ITEM 6 DE DD	353	0	1,58	,738
RESPUESTA AL ITEM 7 DE DD	353	0	1,85	,988
RESPUESTA AL ITEM 8 DE DD	353	0	2,08	1,011
RESPUESTA AL ITEM 9 DE DD	353	0	1,67	,849
RESPUESTA AL ITEM 10 DE DD	353	0	1,75	,920
RESPUESTA AL ITEM 11 DE DD	353	0	1,66	,781
RESPUESTA AL ITEM 12 DE DD	353	0	1,67	,781
RESPUESTA AL ITEM 13 DE DD	353	0	1,58	,787
RESPUESTA AL ITEM 14 DE DD	353	0	1,59	,808
RESPUESTA AL ITEM 15 DE DD	353	0	1,81	,971
RESPUESTA AL ITEM 16 DE DD	353	0	1,56	,721
RESPUESTA AL ITEM 17 DE DD	353	0	1,66	,858

RESPUESTA AL ITEM 18 DE DD	353	0	1,41	,698
RESPUESTA AL ITEM 19 DE DD	353	0	1,41	,664
RESPUESTA AL ITEM 20 DE DD	353	0	1,51	,758
RESPUESTA AL ITEM 21 DE DD	353	0	1,50	,769
RESPUESTA AL ITEM 22 DE DD	353	0	1,51	,747
RESPUESTA AL ITEM 23 DE DD	353	0	1,60	,781
RESPUESTA AL ITEM 24 DE DD	353	0	1,46	,703
RESPUESTA AL ITEM 25 DE DD	353	0	1,41	,668
RESPUESTA AL ITEM 26 DE DD	353	0	1,44	,713
RESPUESTA AL ITEM 27 DE DD	353	0	1,59	,789

ANEXO G

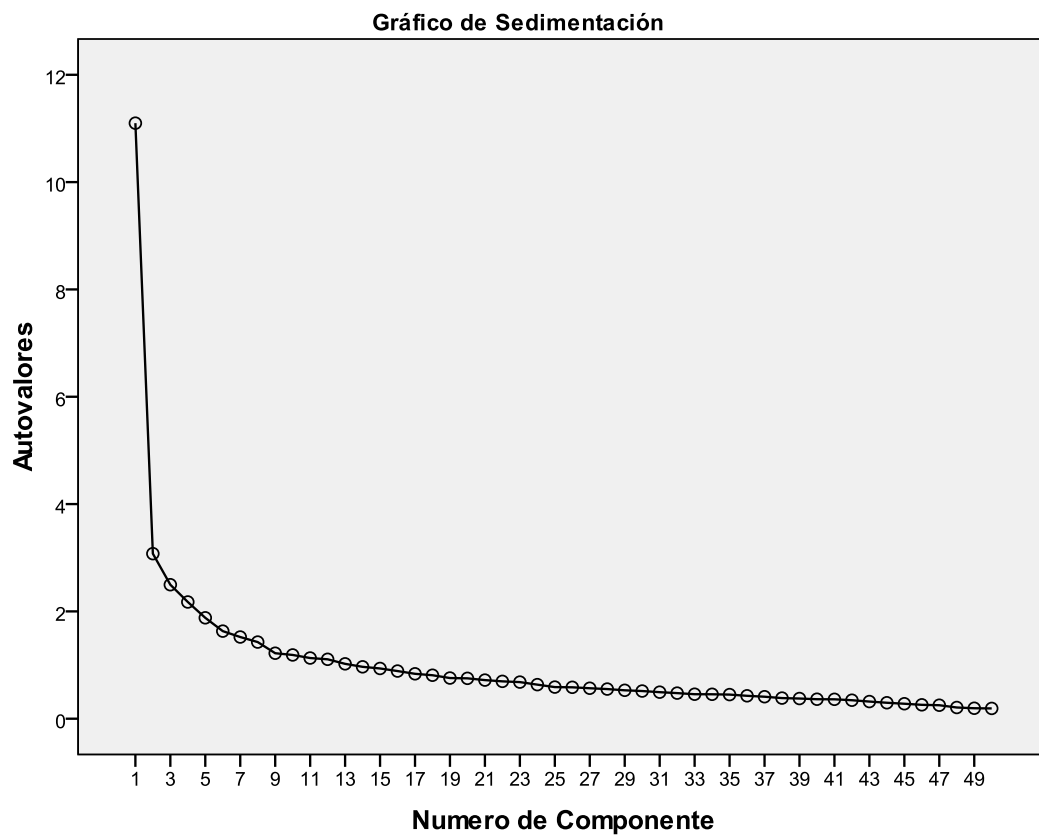
Análisis de la Estructura Factorial de los Instrumentos

G1 Escala de Involucramiento Académico

Comp onent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,098	22,197	22,197	11,098	22,197	22,197	5,928	11,856	11,856
2	3,076	6,152	28,348	3,076	6,152	28,348	3,591	7,182	19,037
3	2,497	4,994	33,343	2,497	4,994	33,343	3,509	7,018	26,055
4	2,175	4,350	37,693	2,175	4,350	37,693	3,201	6,401	32,457
5	1,880	3,761	41,454	1,880	3,761	41,454	2,891	5,782	38,238
6	1,632	3,264	44,718	1,632	3,264	44,718	2,616	5,232	43,470
7	1,522	3,045	47,763	1,522	3,045	47,763	2,146	4,292	47,763
8	1,428	2,856	50,619						
9	1,220	2,441	53,060						
10	1,188	2,376	55,436						
11	1,131	2,262	57,698						
12	1,107	2,214	59,912						
13	1,023	2,045	61,957						
14	,967	1,934	63,891						
15	,936	1,873	65,764						
16	,888	1,776	67,540						
17	,837	1,673	69,213						
18	,810	1,620	70,834						
19	,758	1,516	72,349						
20	,752	1,505	73,854						
21	,720	1,439	75,293						
22	,696	1,392	76,685						
23	,682	1,364	78,050						
24	,635	1,270	79,319						
25	,589	1,178	80,498						
26	,585	1,171	81,668						
27	,568	1,136	82,804						
28	,552	1,105	83,909						
29	,529	1,059	84,968						
30	,516	1,031	85,999						
31	,495	,989	86,988						

32	,477	,954	87,942						
33	,457	,913	88,855						
34	,455	,911	89,766						
35	,449	,899	90,664						
36	,427	,854	91,518						
37	,410	,819	92,337						
38	,384	,769	93,106						
39	,376	,752	93,858						
40	,363	,727	94,585						
41	,362	,723	95,308						
42	,345	,689	95,997						
43	,320	,639	96,636						
44	,297	,595	97,231						
45	,279	,558	97,789						
46	,259	,518	98,306						
47	,251	,503	98,809						
48	,209	,418	99,226						
49	,195	,390	99,617						
50	,192	,383	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
RESPUESTA AL ITEM 27 DE IA	,705						
RESPUESTA AL ITEM 32 DE IA	,670						
RESPUESTA AL ITEM 30 DE IA	,658						,350
RESPUESTA AL ITEM 31 DE IA	,580		,454				
RESPUESTA AL ITEM 33 DE IA	,557						
RESPUESTA AL ITEM 18 DE IA	,547						
RESPUESTA AL ITEM 38 DE IA	,543						
RESPUESTA AL ITEM 7 DE IA	,527						
RESPUESTA AL ITEM 22 DE IA	,525						
RESPUESTA AL ITEM 3 DE IA	,513						
RESPUESTA AL ITEM 4 DE IA	,503						
RESPUESTA AL ITEM 24 DE IA	,498						
RESPUESTA AL ITEM 9 DE IA	,455	,375					
RESPUESTA AL ITEM 48 DE IA	,401						
RESPUESTA AL ITEM 35 DE IA	,375						
RESPUESTA AL ITEM 11 DE IA		,674					
RESPUESTA AL ITEM 13 DE IA		,616					

RESPUESTA AL ITEM 8 DE IA		,518					
RESPUESTA AL ITEM 20 DE IA		,498			,488		
RESPUESTA AL ITEM 23 DE IA	,417	,495					
RESPUESTA AL ITEM 44 DE IA	,357	,492					
RESPUESTA AL ITEM 14 DE IA		,432					,385
RESPUESTA AL ITEM 46 DE IA		,379					
RESPUESTA AL ITEM 6 DE IA							
RESPUESTA AL ITEM 34 DE IA			,719				
RESPUESTA AL ITEM 1 DE IA			,672				
RESPUESTA AL ITEM 50 DE IA			,604				
RESPUESTA AL ITEM 5 DE IA			,546				
RESPUESTA AL ITEM 12 DE IA			,528				
RESPUESTA AL ITEM 47 DE IA			,513				
RESPUESTA AL ITEM 17 DE IA			,468				
RESPUESTA AL ITEM 37 DE IA				,754			
RESPUESTA AL ITEM 36 DE IA				,705			
RESPUESTA AL ITEM 19 DE IA				,689			
RESPUESTA AL ITEM 39 DE IA				,470			
RESPUESTA AL ITEM 21 DE IA							

RESPUESTA AL ITEM 2 DE IA							
RESPUESTA AL ITEM 29 DE IA					,750		
RESPUESTA AL ITEM 41 DE IA					,727		
RESPUESTA AL ITEM 26 DE IA					,670		
RESPUESTA AL ITEM 28 DE IA					,462		
RESPUESTA AL ITEM 42 DE IA						,721	
RESPUESTA AL ITEM 43 DE IA						,716	
RESPUESTA AL ITEM 45 DE IA						,624	
RESPUESTA AL ITEM 40 DE IA				,455		,523	
RESPUESTA AL ITEM 10 DE IA						,435	
RESPUESTA AL ITEM 15 DE IA	,390						,570
RESPUESTA AL ITEM 16 DE IA		,354					,489
RESPUESTA AL ITEM 25 DE IA				,409			,484
RESPUESTA AL ITEM 49 DE IA							,447

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

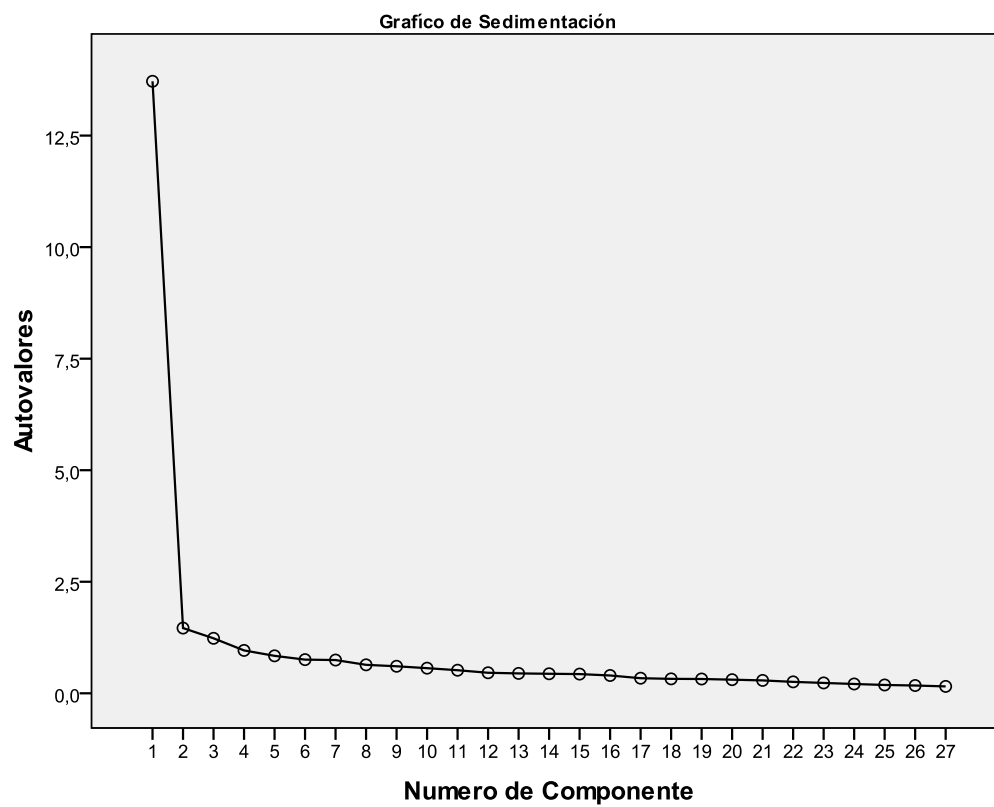
a. Rotation converged in 11 iterations.

G2 Escala de Desempeño Docente

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,716	50,801	50,801	13,716	50,801	50,801
2	1,462	5,415	56,216			
3	1,233	4,565	60,781			
4	,961	3,560	64,341			
5	,840	3,110	67,451			
6	,755	2,795	70,246			
7	,745	2,761	73,007			
8	,638	2,363	75,370			
9	,606	2,243	77,613			
10	,563	2,086	79,699			
11	,517	1,916	81,615			
12	,460	1,704	83,319			
13	,446	1,651	84,970			
14	,438	1,621	86,592			
15	,431	1,595	88,187			
16	,399	1,479	89,666			
17	,338	1,252	90,919			
18	,324	1,199	92,117			
19	,321	1,187	93,305			
20	,306	1,132	94,436			
21	,289	1,070	95,506			
22	,256	,949	96,455			
23	,232	,861	97,316			
24	,209	,774	98,090			
25	,187	,692	98,782			
26	,174	,646	99,428			
27	,155	,572	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component
	1
RESPUESTA AL ITEM 21 DE DD	,845
RESPUESTA AL ITEM 9 DE DD	,794
RESPUESTA AL ITEM 25 DE DD	,784
RESPUESTA AL ITEM 23 DE DD	,784
RESPUESTA AL ITEM 27 DE DD	,783
RESPUESTA AL ITEM 24 DE DD	,780
RESPUESTA AL ITEM 6 DE DD	,770
RESPUESTA AL ITEM 20 DE DD	,766
RESPUESTA AL ITEM 12 DE DD	,765
RESPUESTA AL ITEM 4 DE DD	,764
RESPUESTA AL ITEM 5 DE DD	,762
RESPUESTA AL ITEM 1 DE DD	,747
RESPUESTA AL ITEM 11 DE DD	,744
RESPUESTA AL ITEM 13 DE DD	,742
RESPUESTA AL ITEM 2 DE DD	,740
RESPUESTA AL ITEM 22 DE DD	,740
RESPUESTA AL ITEM 10 DE DD	,732

RESPUESTA AL ITEM 26 DE DD	,730
RESPUESTA AL ITEM 17 DE DD	,728
RESPUESTA AL ITEM 14 DE DD	,726
RESPUESTA AL ITEM 19 DE DD	,715
RESPUESTA AL ITEM 3 DE DD	,626
RESPUESTA AL ITEM 15 DE DD	,604
RESPUESTA AL ITEM 18 DE DD	,496
RESPUESTA AL ITEM 7 DE DD	,489
RESPUESTA AL ITEM 8 DE DD	,439
RESPUESTA AL ITEM 16 DE DD	,403

Extraction Method: Principal Component
Analysis.

a. 1 components extracted.

**Rotated Component
Matrix^a**

--

a. Only one component
was extracted. The
solution cannot be
rotated.

ANEXO H
Análisis de Regresión y Verificación de los Supuestos de Normalidad y
Media de los Errores

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
DEDICACIÓN	,121	353	,000
CLIMA EN LA CLASE	,068	353	,001
APEGO A LA UNIVERSIDAD	,175	353	,000
INTEGRACIÓN SOCIAL	,088	353	,000
PARTICIPACIÓN ACTIVA	,101	353	,000
FOCALIZACIÓN	,081	353	,000
PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA	,116	353	,000
EDAD	,154	353	,000
PUNTAJE TOTAL INVOLUCRAMIENTO ACADEMICO	,079	353	,000
PUNTAJE TOTAL DESEMPEÑO DOCENTE	,140	353	,000
PROMEDIO ACADEMICO	,112	353	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

H1 Promedio Académico

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,528 ^a	,279	,260	2,742	1,763

a. Predictors: (Constant), PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA, SEXO, PUNTAJE TOTAL DESEMPEÑO DOCENTE, APEGO A LA UNIVERSIDAD, FOCALIZACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, INTEGRACIÓN SOCIAL, ATENCIÓN AL PROFESOR Y EN CLASE, DEDICACIÓN

b. Dependent Variable: PROMEDIO ACADEMICO

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	999,071	9	111,008	14,768	,000 ^a
	Residual	2578,301	343	7,517		
	Total	3577,371	352			

a. Predictors: (Constant), PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA, SEXO, PUNTAJE TOTAL DESEMPEÑO DOCENTE, APEGO A LA UNIVERSIDAD, FOCALIZACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, INTEGRACIÓN SOCIAL, ATENCIÓN AL PROFESOR Y EN CLASE, DEDICACIÓN

b. Dependent Variable: PROMEDIO ACADEMICO

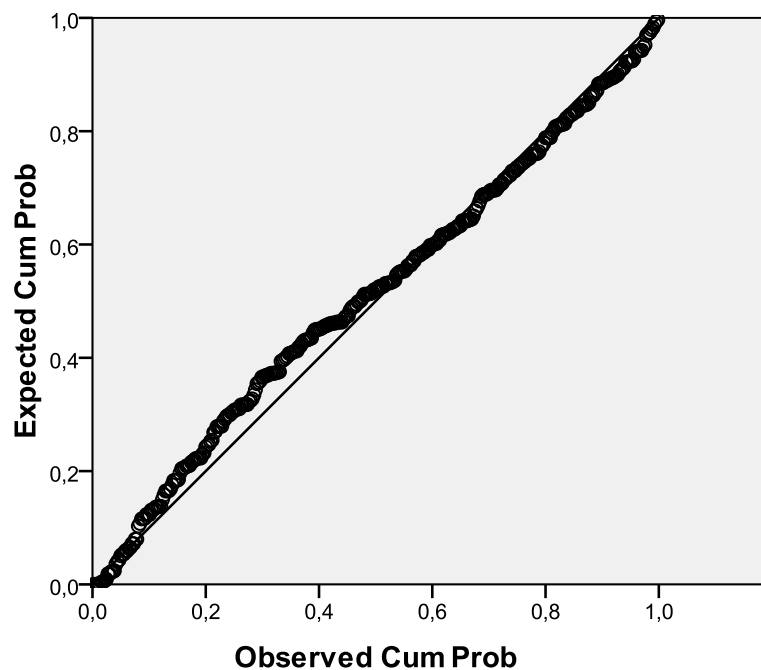
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	7,20	17,52	14,38	1,685	353
Residual	-11,574	7,428	,000	2,706	353
Std. Predicted Value	-4,263	1,861	,000	1,000	353
Std. Residual	-4,221	2,709	,000	,987	353

a. Dependent Variable: PROMEDIO ACADEMICO

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: PROMEDIO ACADEMICO



H2 Dedicación

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,012 ^a	,000	-,003	6,001	1,767

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: DEDICACIÓN

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,963	1	1,963	,054	,816 ^a
	Residual	12642,037	351	36,017		
	Total	12644,000	352			

a. Predictors: (Constant), SEXO

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,012 ^a	,000	-,003	6,001	1,767

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: DEDICACIÓN

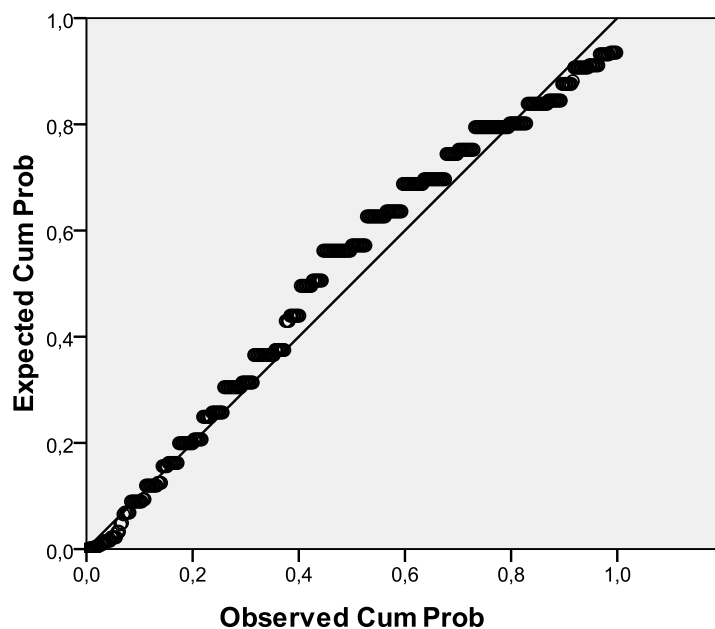
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	50,91	51,06	51,00	,075	353
Residual	-21,064	9,087	,000	5,993	353
Std. Predicted Value	-1,168	,853	,000	1,000	353
Std. Residual	-3,510	1,514	,000	,999	353

a. Dependent Variable: DEDICACIÓN

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: DEDICACIÓN



H3 Clima en la Clase

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,062 ^a	,004	,001	4,054	1,675

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: CLIMA EN LA CLASE

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	22,374	1	22,374	1,361	,244 ^a
	Residual	5769,734	351	16,438		
	Total	5792,108	352			

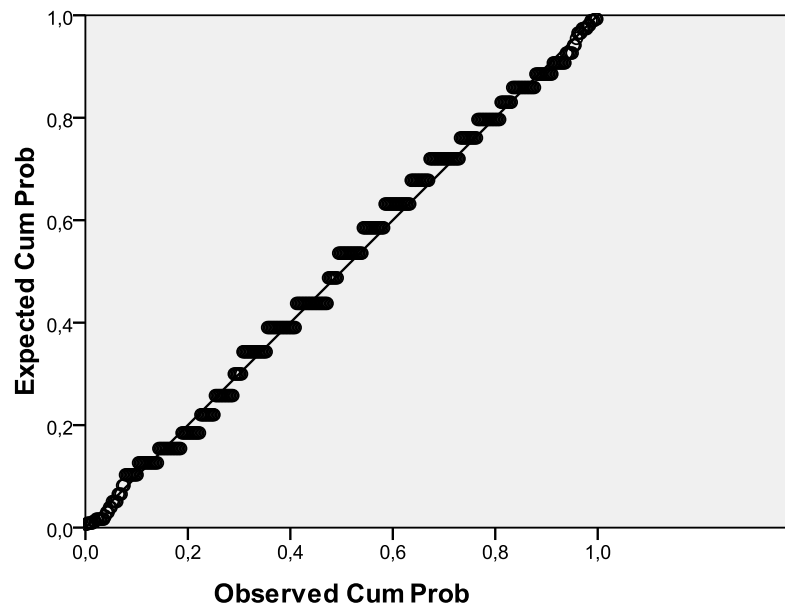
a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: CLIMA EN LA CLASE

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	21,13	21,64	21,42	,252	353
Residual	-10,128	9,872	,000	4,049	353
Std. Predicted Value	-1,168	,853	,000	1,000	353
Std. Residual	-2,498	2,435	,000	,999	353

a. Dependent Variable: CLIMA EN LA CLASE

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual**Dependent Variable: ATENCIÓN AL PROFESOR Y EN CLASE**

H4 Apego a la Universidad

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,001 ^a	,000	-,003	2,779	1,768

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: APEGO A LA UNIVERSIDAD

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,001	1	,001	,000	,992 ^a
	Residual	2711,472	351	7,725		
	Total	2711,473	352			

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: APEGO A LA UNIVERSIDAD

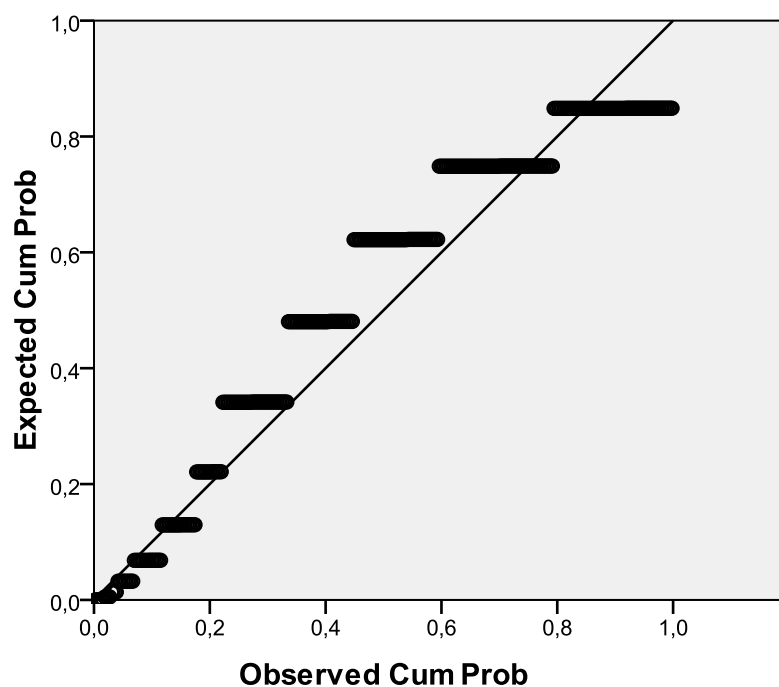
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	25,13	25,14	25,14	,001	353
Residual	-12,134	2,866	,000	2,775	353
Std. Predicted Value	-1,168	,853	,000	1,000	353
Std. Residual	-4,366	1,031	,000	,999	353

a. Dependent Variable: APEGO A LA UNIVERSIDAD

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: APEGO A LA UNIVERSIDAD



H5 Integración Social

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,117 ^a	,014	,011	2,961	1,558

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: INTEGRACIÓN SOCIAL

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43,041	1	43,041	4,909	,027 ^a
	Residual	3077,492	351	8,768		
	Total	3120,533	352			

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: INTEGRACIÓN SOCIAL

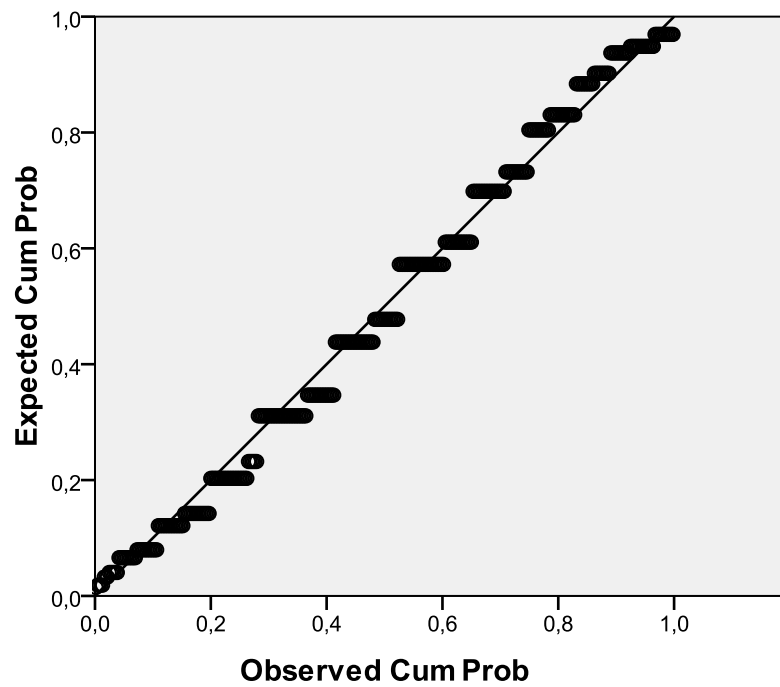
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	10,46	11,17	10,76	,350	353
Residual	-6,461	5,539	,000	2,957	353
Std. Predicted Value	-,853	1,168	,000	1,000	353
Std. Residual	-2,182	1,871	,000	,999	353

a. Dependent Variable: INTEGRACIÓN SOCIAL

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: INTEGRACIÓN SOCIAL



H6 Participación Activa

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,034 ^a	,001	-,002	2,601	1,831

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: PARTICIPACIÓN ACTIVA

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,749	1	2,749	,406	,524 ^a
	Residual	2375,472	351	6,768		
	Total	2378,221	352			

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: PARTICIPACIÓN ACTIVA

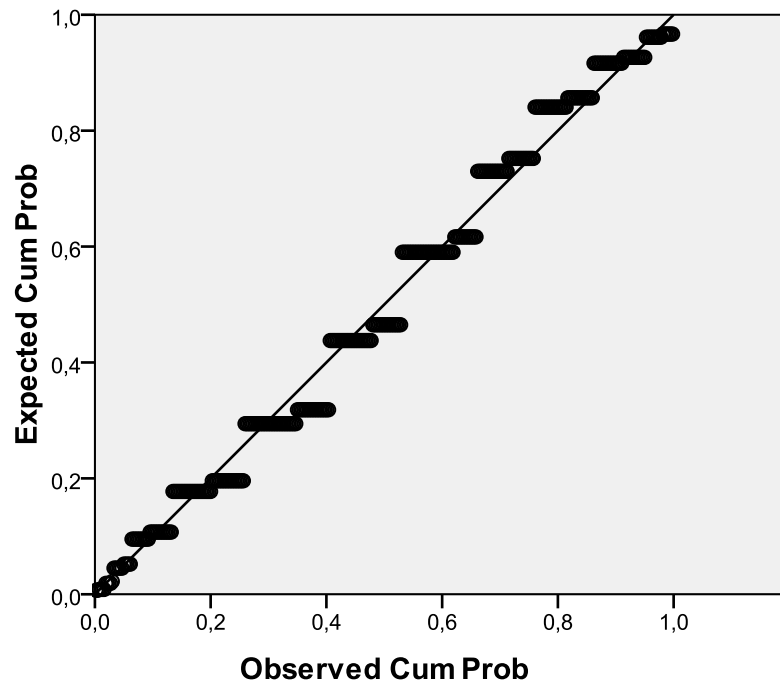
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	11,23	11,41	11,33	,088	353
Residual	-6,407	4,772	,000	2,598	353
Std. Predicted Value	-1,168	,853	,000	1,000	353
Std. Residual	-2,463	1,834	,000	,999	353

a. Dependent Variable: PARTICIPACIÓN ACTIVA

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: PARTICIPACIÓN ACTIVA



H7 Focalización

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,074 ^a	,006	,003	3,187	1,744

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: FOCALIZACIÓN

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	19,766	1	19,766	1,946	,164 ^a
	Residual	3564,733	351	10,156		
	Total	3584,499	352			

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: FOCALIZACIÓN

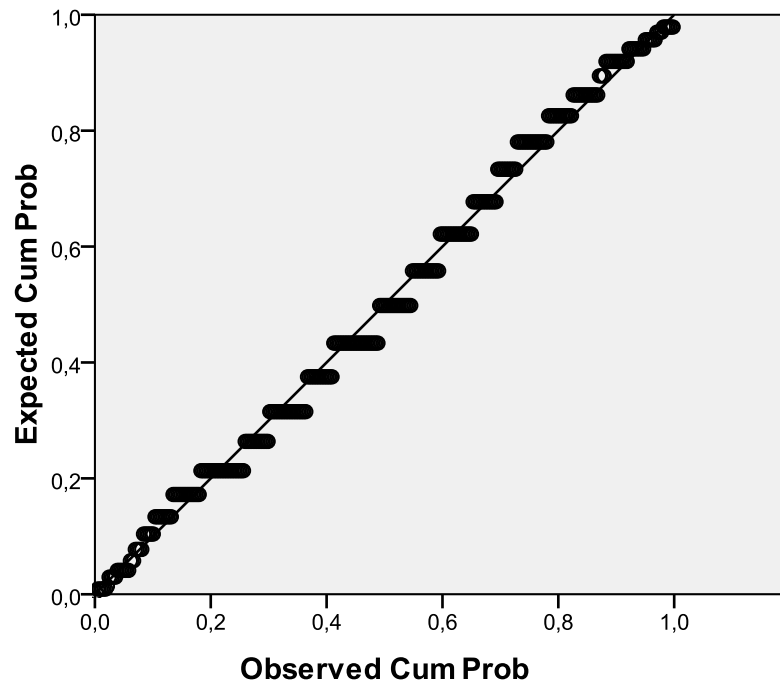
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	13,53	14,01	13,74	,237	353
Residual	-8,534	6,466	,000	3,182	353
Std. Predicted Value	-,853	1,168	,000	1,000	353
Std. Residual	-2,678	2,029	,000	,999	353

a. Dependent Variable: FOCALIZACIÓN

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: FOCALIZACIÓN



H8 Planificación y Persistencia

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,036 ^a	,001	-,002	2,634	1,760

a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,170	1	3,170	,457	,499 ^a
	Residual	2434,722	351	6,937		
	Total	2437,892	352			

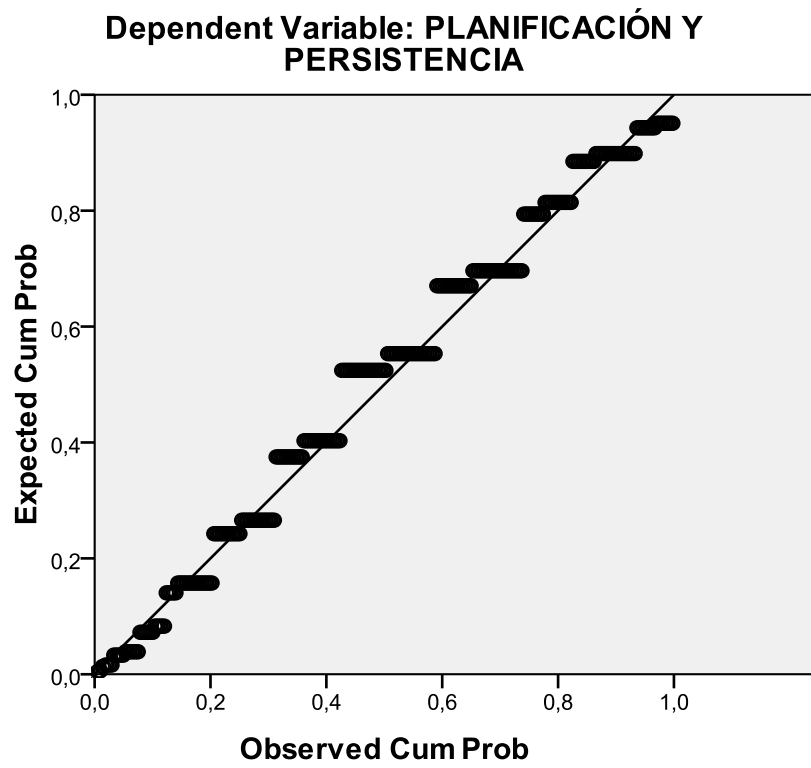
a. Predictors: (Constant), SEXO

b. Dependent Variable: PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	11,65	11,84	11,73	,095	353
Residual	-7,647	4,353	,000	2,630	353
Std. Predicted Value	-,853	1,168	,000	1,000	353
Std. Residual	-2,904	1,653	,000	,999	353

a. Dependent Variable: PLANIFICACIÓN Y PERSISTENCIA

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

ANEXO I

Matriz de Correlaciones de las Variables de Investigación

Correlations

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	,171**	,001	-,127*	-,022	,180**	-,035	,188**	,238**	-,113*	,012
2	,171**	1	-,012	-,062	-,001	,117*	-,034	,074	,036	-,101	,049
3	,001	-,012	1	,616**	,562**	,238**	,454**	,349**	,499**	,240**	-,326**
4	-,127*	-,062	,616**	1	,419**	,078	,394**	,281**	,412**	,222**	-,234**
5	-,022	-,001	,562**	,419**	1	,227**	,326**	,212**	,265**	,144**	-,237**
6	,180**	,117*	,238**	,078	,227**	1	,297**	,280**	,374**	-,119*	-,057
7	-,035	-,034	,454**	,394**	,326**	,297**	1	,217**	,346**	,193**	-,120*
8	,188**	,074	,349**	,281**	,212**	,280**	,217**	1	,372**	,000	-,119*
9	,238**	,036	,499**	,412**	,265**	,374**	,346**	,372**	1	,057	-,190**
10	-,113*	-,101	,240**	,222**	,144**	-,119*	,193**	,000	,057	1	-,457**
11	,012	,049	-,326**	-,234**	-,237**	-,057	-,120*	-,119*	-,190**	-,457**	1

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

1 Carrera

2 Sexo

3 Dedicación

4 Atención

5 Apego a la Universidad

6 Integración Social

7 Participación Activa

8 Focalización

9 Planificación y Persistencia

10 Promedio Académico

11 Desempeño Docente