

**La Relación Entre el Capital Psicológico, el Sexo, la Carrera, el
Acceso a Beca y los Problemas Académicos con el
Involucramiento del Estudiante Universitario.**

Proyecto de Investigación presentado por:

Desirée Viviana BORNEO

Erick Saul RIVAS

Tutor:

Arquímedes Chacón

Caracas, Noviembre del 2017

Agradecimientos

Estos agradecimientos van en cuenta de los cinco años de apoyo que se plasman en la culminación de este proyecto.

Gracias mamá por esas arepas rueda-de-camión que me hiciste durante tantas madrugadas, gracias por la lonchera completa: merienda, almuerzo y jugo. No lo hubiera logrado sin eso. Gracias por darme fuerza cuando estuve cansada.

Gracias hermanito por recordar mis fortalezas cuando se me olvidan porque el camino es turbio.

Gracias papá por haber compartido horas de cola conmigo, el tiempo máximo registrado llegó a 2:30h. Gracias tía Rosa por ayudarme con lo que fuera a último minuto y por compartir conmigo un almuerzo de la abuelita después de llegar de la universidad.

A ustedes: me ayudaron a lograr esto más de lo que creen.

Gracias a los amigos que hice, siempre les guardaré un profundo afecto.

Gracias a Johan por siempre saber lo que necesito y dármelo con el mayor amor del mundo. Gracias a Andrea y a Jedi porque me cambiaron la vida.

Gracias a mi tutor Arquímedes Chacón por confiar en mí y siempre tratarme como un ser humano antes que como un rol. Gracias a Erick, mi compañero de tesis, de quien aprendí mucho.

Desirée Borneo Moreno

Agradezco a mis padres por darme la oportunidad de elegir mi propio sendero y apoyarme ante cada decisión, a los amigos que nunca espere conseguir, a aquellos que tomaron otros caminos y esos que nunca se han desplazado de mi corazón; a Dess, mi compañera de tesis por su amabilidad, paciencia y sonrisa inmanentes, a Arquímedes, por su espíritu de lucha, guía y conversaciones; por ultimo agradezco a esta universidad, por ser bastión impenetrable ante los momentos difíciles, por albergar a aquellos que me ayudaron a crecer, gracias colmena, gracias parque, gracias a todos, lo hicimos, lo haremos.

Erick Saúl Rivas

Índice de Contenido

Resumen	1
Introducción	3
Método	26
Problema	26
Hipótesis	26
Variables	27
Tipo de Investigación	32
Diseño de Investigación	33
Población y Muestra	39
Instrumentos	40
Procedimiento	50
Resultados	53
Discusión	93
Conclusiones y Recomendaciones	109
Referencias	114
Anexos	119
ANEXO A	120
ANEXO B	123
ANEXO C	126
ANEXO D	130
ANEXO E	132
ANEXO F	136
ANEXO G	139
Anexo H	141

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Componentes y Dimensiones Del Involucramiento Del Estudiante, Ítems De La Escala y Referencias. Tomado de: Gunuc y Kuzu (2012).</i>	16
<i>Tabla 2. Comparación De Los Autovalores Del AFC y El Análisis Paralelo.</i>	41
<i>Tabla 3. Evaluación de los índices de ajuste del AFC.</i>	44
<i>Tabla 4. Estadísticos de los ítems respecto a los hallazgos del AFC.</i>	45
<i>Tabla 5. Comparación a priori de las estructura factorial del CapPsi.</i>	48
<i>Tabla 6. Total Sexo x Beca.</i>	53
<i>Tabla 7. Total sexo x Reparar.</i>	53
<i>Tabla 8. Total sexo x Repetir.</i>	53
<i>Tabla 9. Estadísticos de Confiabilidad.</i>	54
<i>Tabla 10. Estadísticos Ítem-total.</i>	55
<i>Tabla 11. Correlaciones Entre Factores.</i>	56
<i>Tabla 12. KMO y Test de Bartlett.</i>	57
<i>Tabla 13. Total de Varianza Explicada.</i>	58
<i>Tabla 14. Matriz de componentes rotados.</i>	59
<i>Tabla 15. Mínimo R² que se puede encontrar estadísticamente significativo con una potencia de 0,80 para diferentes variables independientes y tamaños muestrales.</i>	63
<i>Tabla 16. Pruebas de Normalidad Para CapPsi.</i>	63
<i>Tabla 17. Pruebas de Normalidad Para Involucramiento del Estudiante.</i>	64
<i>Tabla 18. Resumen del Modelo: Esperanza (F1) a Sentido de Pertenencia.</i>	65
<i>Tabla 19. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) a Sentido de Pertenencia.</i>	65
<i>Tabla 20. Resumen del Modelo: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Valorar.</i>	66
<i>Tabla 21. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Valorar.</i>	67
<i>Tabla 22. Resumen del Modelo: Esperanza (F1) & Esperanza y Resiliencia (F2) a Involucramiento Cognitivo.</i>	67

<i>Tabla 23. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) & Esperanza y Resiliencia (F2) a Involucramiento Cognitivo.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 24. Resumen del Modelo: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 25. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares.</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 26. Resumen del Modelo: Esperanza (F1) & Esperanza y Autoeficacia (F6) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con Miembros de Facultad.</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 27. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) & Esperanza y Autoeficacia (F6) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con Miembros de Facultad.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 28. Resumen del Modelo: Esperanza (F1) a Involucramiento Conductual..</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 29. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) a Involucramiento Conductual.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 30. Compendio de Índices de Tolerancia Para Todos los Modelos de Regresión.....</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 31. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Sexo e Involucramiento del Estudiante.</i>	<i>77</i>
<i>Tabla 32. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Beca e Involucramiento del Estudiante.</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 33. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Reparar e Involucramiento del Estudiante.</i>	<i>88</i>
<i>Tabla 34. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Carreras e Involucramiento del Estudiante.</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 35. Criterios Para Evaluar el Coeficiente de Confiabilidad.</i>	<i>99</i>
<i>Tabla 36. R2 ajustados y betas de los modelos de regresión significativos para el CapPsi y el Involucramiento del Estudiante.</i>	<i>101</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1. Gráfico de Sedimentación Del AFC.....</i>	<i>42</i>
<i>Figura 2. Estructura Del Involucramiento Del Estudiante A Través Del AF.....</i>	<i>43</i>
<i>Figura 3. Gráfico de sedimentación.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 4. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Sexo x Sentido de Pertenencia.</i>	<i>78</i>
<i>Figura 5. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Sexo x Valorar.</i>	<i>79</i>
<i>Figura 6. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Sexo x Involucramiento Emocional I-Relaciones con Pares.</i>	<i>80</i>
<i>Figura 7. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Sentido de Pertenencia.</i>	<i>83</i>
<i>Figura 8. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Valorar.</i>	<i>84</i>
<i>Figura 9. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Involucramiento Cognitivo.</i>	<i>85</i>
<i>Figura 10. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Involucramiento Emocional I-Relaciones con Pares.</i>	<i>86</i>
<i>Figura 11. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Involucramiento Conductual.....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 12. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Reparar x Valorar.....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 13. Comparaciones por pares: Carreras x Sentido de Pertenencia.</i>	<i>91</i>
<i>Figura 14. Comparaciones por pares: Carreras x Valorar.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 15. Comparaciones por pares: Carreras x Involucramiento Emocional II-Relaciones con los Miembros de Facultad.....</i>	<i>92</i>

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal conocer qué tipo de relación guarda el capital psicológico (CapPsi), el sexo, la carrera, el acceso a beca y la condición de reparar y/o repetir una o más materias con el involucramiento del estudiante universitario. Se encuestaron 193 estudiantes de 5to y 6to semestre de siete carreras de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Para lograr este objetivo fue necesario realizar una adaptación del Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24) al contexto universitario, así como los análisis de confiabilidad y validez de constructo de la consecuente adaptación. Se empleó un diseño retrospectivo y se realizaron modelos de regresión lineal múltiple stepwise y comparaciones entre grupos con las pruebas no paramétricas Wilcoxon-Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

La versión adaptada al contexto universitario del PCQ-24 presentó una confiabilidad del tipo consistencia interna de $\alpha = 0,792$ y las siete dimensiones obtenidas explican el 60,413 % de la varianza. Se encontraron modelos predictivos significativos para todas las dimensiones del involucramiento, dígame, para: Sentido de Pertenencia, Valorar, Involucramiento Cognitivo, Involucramiento Emocional I-Relaciones con Pares, Involucramiento Emocional II-Relaciones con miembros de facultad e Involucramiento Conductual (Gunuc y Kuzu, 2012). La Esperanza Académica y la Resiliencia Académica fueron los recursos que con mayor frecuencia predijeron las dimensiones del involucramiento del estudiante.

Se encontraron diferencias significativas en varias de las dimensiones del involucramiento por grupos; al comparar hombres y mujeres se encontró que las mujeres presentan mayor sentido de pertenencia, valoración de institución, y mayor involucramiento con sus pares; los estudiantes becados mostraron mayor involucramiento en comparación a los no becados excepto en relación a profesores; en relación a la condición de reparar, se encontró que los estudiantes que no repararon materias mostraron mayor valoración de la universidad como institución; en relación a las diferencias entre carreras se encontró que estudiantes

de psicología y comunicación social poseían mayor sentido de pertenencia que estudiantes de economía, por otro lado los estudiantes de psicología presentaron mayor valoración de la universidad como institución en comparación con los estudiantes de economía, por último los estudiantes de educación presentaban mayor involucramiento con profesores en comparación con estudiantes de economía y comunicación social. Con el cuestionario adaptado en este proyecto se aportó una forma de evaluar el CapPsi con ítems orientados a medir las tareas, creencias, expectativas, atribuciones..., del PCQ-24 pero orientadas a la vida universitaria; y, se pudo conocer cómo se expresan y organizan los recursos del CapPsi en las demandas y circunstancias de la vida universitaria. Los modelos predictivos son un aporte tanto teórico como práctico, ya que suman a la escasa investigación del CapPsi e Involucramiento académico y permiten el planteamiento de programas de intervención para desarrollar recursos como estos que inciden en el involucramiento estudiantil.

Introducción

El objetivo de la presente investigación es estudiar la relación entre el Capital Psicológico (CapPsi), la carrera en curso, el sexo, el acceso a beca y los problemas académicos con el grado de involucramiento del estudiante universitario de pre-grado en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Para cumplir con ello se realizó una investigación de tipo no experimental con un diseño ex post-facto, de modo que a través de la Regresión Lineal Múltiple (RLM) se estimó el tipo de relación que existe entre estas variables en la población estudiantil.

El CapPsi (CapPsi) es un concepto desarrollado por Luthans, Avolio, Avey y Norman (2007) y es definido como:

Un estado individual de desarrollo caracterizado por: 1) tener confianza (auto-eficacia) de tener y poner el necesario esfuerzo para triunfar en tareas retadoras; 2) hacer una atribución positiva (optimismo) sobre el éxito ahora y en el futuro; 3) perseverancia hacia las metas, y cuando sea necesario, redireccionar las vías (esperanza) para triunfar; y 4) cuando se sufre por problemas y adversidades, mantenerse y regresar fortalecido (resiliencia) hasta lograr el éxito (p. 3).

Un CapPsi alto conlleva a una evaluación positiva de las circunstancias y probabilidad de éxito basada en el esfuerzo motivado y la perseverancia (Luthans, Luthans y Jensen, 2012).

El instrumento para medir el CapPsi fue desarrollado en el contexto organizacional, sin embargo Luthans et al. (2012) consideran el CapPsi como un recurso humano independiente de los contextos en donde pueda ser usado. Para esta investigación el instrumento será adaptado al contexto académico.

Estudios en diferentes poblaciones universitarias como los de Lewis, Freed, Heller y Burch (2015) y Peña, Cañoto y Angelucci, (2016) han encontrado que el involucramiento del estudiante y las dimensiones respectivas que cada autor acuña se comportan de forma diferencial según el sexo y la carrera, por lo que se decidió incorporar estas variables que vienen conexas a los estudiantes.

El involucramiento del estudiante es trabajado desde la comprensión de Gunuc y Kuzu (2015). Este proceso lo definen como: “La cualidad y cantidad de las reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y conductuales al proceso de aprendizaje, al igual que a las actividades académicas y sociales dentro y fuera de clase, para obtener resultados exitosos de aprendizaje” (Gunuc y Kuzu, 2015, p. 588). Los autores diseñaron el instrumento Student Engagement Scale (SES), este fue realizado para un contexto universitario en donde la influencia de los procesos de aprendizaje dentro del salón así como los procesos de la vida en campus tienen un rol igual de preponderante en el involucramiento y desarrollo del estudiante. Por esto el instrumento se divide en dos grandes dimensiones: involucramiento en el campus e involucramiento en clase.

El involucramiento del estudiante se ha estudiado en relación con múltiples variables del tipo: diferencias individuales, ambientales o contextuales e institucionales. Autores como Veiga, Galvao, Almeida, Carvalho, Janeiro, Noguera, Conoy, Melo, Traveira, Festas, Bahia, Caldeira y Pereira (2012) y Fredicks y McColskey (2012) señalan que ha existido un vacío de conocimiento en cuanto a la forma en que se relacionan las diferencias individuales con el involucramiento porque se consideran estables y poco sujetas a cambio, de modo que no son candidatas posibles a intervenirlas para aumentar el involucramiento del estudiante. En este sentido esta investigación procura llenar ese vacío optando por una variable como el CapPsi (CapPsi), una serie de recursos individuales más o menos estables que están sujetos al cambio y desarrollo.

Tal como señala Astin (1999), los factores institucionales juegan un papel importante en el desarrollo del involucramiento a través de sus prácticas y políticas; para esta investigación nada más se considerará si el estudiante recibe apoyo económico. También consideraremos si el estudiante presenta alguna condición que altere el curso esperado del pensum, es decir, si ha reparado o repetido una materia.

Dado que el foco de interés es una variable del contexto educativo, la presente investigación se enmarca en la División 15 de la American Psychological

Association (APA): la Psicología Educativa. Tal como señala la APA (2012) esta división: “Provee un ambiente colegial para psicólogos con intereses en la investigación, docencia o práctica en los contextos educativos de cualquier nivel para presentar y publicar artículos sobre su trabajo”.

Marco Teórico

Seligman & Csikszentmihalyi (2000) plantearon la necesidad de devolver a la psicología una parte ignorada de su misión principal. Para estos autores la Segunda Guerra Mundial generó un punto y aparte en la política de la psicología, abandonando el estudio del desarrollo integral del bienestar de las personas, la ciencia se enfocaría primordialmente a la investigación de los rasgos negativos de las personas y las formas de rectificar estos; para los autores, la psicología como ciencia no debía enfocarse de manera exclusiva al estudio de la conducta desviada, sino también al estudio del desarrollo óptimo de la población no patológica a través de la investigación de los procesos, mecanismos o rasgos de personas e instituciones exitosas.

No obstante definir la psicología positiva es una tarea que se ha desarrollado en conjunto con la consolidación del movimiento a través de los años (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006).

Para Luthans (2002) el objeto de la psicología positiva recae en movilizar la atención del estudio de lo mal adaptativo hacia lo que se considera exitoso en las personas, reemplazando el foco de la enfermedad por un énfasis la investigación sobre las fortalezas, el bienestar y el buen vivir. En este sentido la psicología positiva no se haya novedosa, Linley et al. (2006) señalan que en el pasado otros movimientos como el humanismo se han enraizado en el rechazo de modelos que encapsulen al humano en modelos de patología; para estos autores la definición del movimiento positivo se ha asentado en dos dimensiones, una base meta-paradigmática y una pragmática.

La visión meta-paradigmática refiere al objetivo principal del movimiento, como se expresó con anterioridad, esto sería direccionar una fuerza investigativa hacia los aspectos idóneos del ser humano y sus instituciones, más aún, los autores proponen que la psicología positiva permite establecer un vínculo entre rasgos, procesos y mecanismos que se han estudiado por separado al ofrecer un lenguaje político común, lo cual alentaría a la comunidad científica a estudiar la

interacción de estos procesos y posibilitar la creación de modelos capaces de intervenir en el desarrollo óptimo, el estudio del CapPsi planteado por Luthans, Youssef y Avolio (2007) sería un ejemplo del logro de la psicología positiva como un movimiento meta-paradigmático.

La concepción pragmática de la psicología positiva de Linley et al. (2006) a palabras de los autores es una definición experimental, una forma de aproximarse a aquellos temas que podrían ser de interés para la psicología positiva, esta clasificación consta de cuatro elementos: a) las fuentes u orígenes de los procesos o mecanismos positivos, tales como genética o interacciones tempranas de los sujetos; b) los procesos, definidos como aquellos elementos psicológicos que facilitan o dificultan el desarrollo de una vida óptima y el bienestar; c) los mecanismos, definidos como aquellos factores externos a los individuos que facilitan u obstaculizan la búsqueda de lo óptimo, estos toman una concepción abstracta, pudiendo ser desde interacciones sociales hasta instituciones regulatorias clásicas de la literatura, como la escuela o el trabajo; y por último d) los resultados o consecuencias que caracterizan el bienestar psicológico, interpersonal y social. Esta división expresan los autores, sirve como punto de partida con el cual dar una primera delimitación de los temas de interés del movimiento de la psicología positiva en cada área de la psicología, no obstante dentro de cada área podemos encontrar distintas clasificaciones del movimiento.

Luthans (2002) apunta la oportunidad del desarrollo de la psicología organizacional a través del enfoque del movimiento positivo, elementos como estrés y debilidades debían ser cambiados por resiliencia y fortalezas en un entorno como las organizaciones que eran intrínsecamente competitivas y cargada de factores negativos como para que el servicio de la psicología se basase en modelos de enfermedad y desviación.

Así el influjo del movimiento positivo se adaptó al entorno organizacional bajo el nombre de psicología organizacional positiva (POP), siendo definida como el estudio de la experiencia subjetiva y rasgos, e instituciones positivas relacionadas al ámbito laboral (Donaldson y Ko, 2010).

La creación de esta corriente debía ser una respuesta de la comunidad científica ante un campo laboral que empezaba a confiar preponderantemente en bases no científicas para el desarrollo de las capacidades personales (Luthans, 2002).

No obstante los fenómenos de interés que desarrollaba Luthans para trabajar dentro del área organizacional diferían levemente de los primeros criterios que se establecían de la psicología positiva, un modelo inicial planteado por el autor se basaba en el estudio de confianza, esperanza, optimismo, bienestar subjetivo e inteligencia emocional (CHOSE por sus siglas en inglés); posteriormente este se vería descartado porque variables como inteligencia emocional tenían una naturaleza cercanas a la concepción de rasgo lo cual suponía serían difíciles de cambiar en corto plazo, limitadas en su desarrollo y difíciles de medir en entornos de trabajo; este nuevo criterio de elección de variables maleables y de igual posibilidad de desarrollo para cada individuo sería esencial para la concepción del comportamiento organizacional positivo (POB) , que Luthans refirió al estudio de los recursos, capacidades y fortalezas psicológicas de los individuos que podían ser modificables para el desarrollo del desempeño laboral (Luthans, 2002).

El modelo de CapPsi (CapPsi) propuesto por Luthans, Youssef y Avolio (2007) poseería variables que cumpliesen con el criterio del POB que Luthans propuso.

Donaldson y Ko (2010) señalan la brecha por llenar en el desarrollo de la psicología positiva, en una investigación que pretendía dar revisión al impacto del movimiento entre los años 2001 y 2009 los autores encontraron que entre estas fechas se habían publicado 172 artículos con relación a la psicología positiva y POB, donde el 62% de ellos eran de corte teórico o revisionista y sólo un 38% pertenecían a investigaciones empíricas, siendo 10 referentes al CapPsi

El CapPsi es un concepto que surge en el área de la psicología organizacional sin embargo no está conceptualizado como un recurso que

aparece al momento de entrar en un trabajo. El mismo Luthans, et al. (2012) bien aclaran que es un estado psicológico que consta de cuatro recursos humanos (auto-eficacia, esperanza, optimismo y resiliencia) independientes de los contextos en los que se usen.

Otros autores como Burch et al. (2015) justifican el uso del concepto del CapPsi en contextos académicos argumentando que los estudiantes pueden ser vistos como empleados ya que es esperado que el rol del estudiante sea ejecutado de forma similar al rol de empleado. De esta forma, conceptos como compromiso organizacional, intenciones de retirarse, contratos psicológicos, entre otros, podría esperarse que tengan un poder explicativo sobre los comportamientos que abarcan el involucramiento académico.

Salanova (citado en Siu et al., 2015) argumentó a favor de que las actividades principales que implican ser estudiante son muy similares a las del “trabajo”: atender a conferencias, trabajar en asignaturas o tareas, estudiar. Al igual que los empleados, los estudiantes trabajan para metas específicas como completar un curso, tener un desempeño particular, obtener un título. Siu et al. (2015), al considerar los roles de estudiante y de trabajador como similares, extrapolan la definición de involucramiento positivo en el trabajo a involucramiento académico, definiéndolo como: “un estado positivo, satisfactorio de vigor, dedicación y absorción en el aprendizaje” (Siu et al., 2015, p. 3).

La presente investigación hará uso de este concepto para evaluar su relación con el involucramiento del estudiante en un contexto universitario de pregrado. Hay pocas investigaciones que relacionen el CapPsi en el contexto académico, sin embargo estas han encontrado resultados favorables. Luthans et al. (2012) encontró una relación positiva entre el desempeño académico y el CapPsi en estudiantes universitarios de negocios. Siu et al. (2015) encontraron que el CapPsi predice de forma positiva el involucramiento entendido como el sentido de absorción, vigor y dedicación en clases, en estudiantes universitarios de pregrado de Hong Kong.

En el estudio de Datu y Valdez (2015) el involucramiento está delimitado al grado en que dedican energía en participar en varias actividades académicas (dimensión conductual) y la intensidad de los sentimientos positivos cuando desempeñan actividades en el salón (dimensión emocional). Otra medida importante en su estudio es el bienestar, abarcando varios de los resultados del bienestar: felicidad interdependiente, afectos positivos y la prosperidad (del inglés: *flourishing*). Los autores probaron dos hipótesis: que el CapPsi predice positivamente el involucramiento académico (dimensión conductual y emocional) y que el CapPsi predice positivamente la prosperidad, la felicidad interdependiente y el afecto positivo.

Para el estudio contaron con 606 resultados provenientes de cuestionarios autoadministrados de estudiantes Filipinos de bachillerato. La ruta desde CapPsi hacia involucramiento académico fue significativo, positivo y alto ($B = 0.80$, $p < .0001$). Añadiendo evidencia empírica de que la combinación de esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia influyen directamente en las actividades que los estudiantes hacen durante clases y cómo se sienten durante las mismas. El CapPsi también logró predecir la prosperidad ($B = 0.76$, $p < .0001$), felicidad interdependiente ($B = 0.54$, $p < .0001$) y el afecto positivo ($B = 0.73$, $p < .0001$). En efecto, múltiples autores como Avey, et al., Culberston, et al., Li et al. y Riolli et al., citados en Datu y Valdez (2015) han reportado efectos beneficiosos del CapPsi sobre el bienestar.

Luthans et al. (2012) teorizan que el CapPsi funciona como una orientación motivacional positiva que les permite a los individuos lograr el éxito y la satisfacción en la vida. A partir de la revisión de varias investigaciones, los autores concluyen que esto tiene sentido al enlazar que el CapPsi facilita experimentar más emociones positivas, mayor satisfacción con la vida, mayor involucramiento y mejor desempeño en el trabajo y en el contexto académico. Hobfoll (citado en Datu y Valdez, 2015) asevera que poseer múltiples recursos psicológicos, como es el caso del CapPsi, empodera a las personas a trabajar vigorosamente en metas ocupacionales específicas y a lograr el bienestar a pesar de los retos y

demandas siempre presentes en la vida. Por lo que los estudiantes podrían usar estos recursos para experimentar más reacciones positivas e involucrarse en las clases y en las actividades de aprendizaje.

Veiga et al. (2012) y Fredicks y McColskey (2012) comentan que las diferencias individuales no han sido tan estudiadas como las variables contextuales en cuanto a cómo influyen sobre el involucramiento académico. Ambos concluyen que es así porque los factores contextuales son modificables, los personales no, y todo aquello que se pueda intervenir es de mayor interés para las instituciones educativas que desean aumentar el involucramiento de sus alumnos. En este sentido esta investigación plantea algo novedoso y poco estudiado: la relación del involucramiento del estudiante con unos recursos personales que se desarrollan y cambian considerablemente según la experiencia, hablamos del CapPsi, un constructo definido como un estado psicológico (*state-like*), es decir, relativamente maleable y abierto al desarrollo pero no tan momentáneo ni muy cambiante.

Si se encontrase una relación significativa del CapPsi con el involucramiento académico en la población universitaria de pre-grado de la UCAB demostraría ser un elemento útil a intervenir en los estudiantes con riesgo a desinvolucrarse y las consecuencias que eso puede conllevar. Veiga et al. (2012) en un artículo de revisión señalan que según múltiples autores el desempeño académico tiene relaciones positivas, en grupos de diferentes edades, con el involucramiento académico. Añaden que todas las dimensiones del involucramiento correlacionan positivamente con resultados académicos y que el involucramiento académico correlaciona negativamente con desertar, con problemas de conducta, la alienación del estudiante, el aburrimiento y el bajo rendimiento escolar.

Es importante profundizar ahora en las teorizaciones del involucramiento académico. Astin, un investigador prolífero en el área, define en 1999 el involucramiento académico como: “La cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica”. Para este autor el componente

conductual está enfatizado, puesto que lo que la persona realiza o hace activamente es lo que define el involucramiento y en menor medida lo que piensa o siente. Su teoría está basada en cinco postulados básicos (Astin, 1999):

El involucramiento se refiere a la energía física y psicológica que invierte el estudiante en varios objetos, estos pueden ser tanto generales (la experiencia del estudiante) como específicos (prepararse para un examen particular).

Ocurre en un continuo. Esto implica que el estudiante manifiesta diferentes grados de involucramiento respecto a diferentes objetos, durante momentos diferentes. Así como también cada estudiante particular presenta diferentes grados de involucramiento.

El involucramiento tiene características cuantitativas, dígame las horas semanales de lectura, y cualitativas, dígame la comprensión de lo que lee. En consecuencia su medición puede involucrar ambas modalidades.

El desarrollo personal y aprendizaje asociado a un programa educativo es directamente proporcional a la calidad y cantidad de involucramiento académico con ese programa.

La efectividad de una política o práctica educacional está directamente relacionada con su capacidad para que esa política o práctica aumente el involucramiento académico.

Como es señalado en los últimos dos postulados, para este autor el diseño de programas educacionales efectivos es un aspecto necesario para producir altos niveles de involucramiento. En consecuencia, incluir las políticas y prácticas internas de la institución académica al momento de investigar el involucramiento en un centro educativo particular daría una comprensión más completa del fenómeno.

Astin considera que las teorías pedagógicas tienen una caja negra: exponer estudiantes a unos cursos y currículos particulares puede o no funcionar. El porqué de esto, aboga el autor, estaría en el involucramiento. Los cursos y currículos deben producir suficiente esfuerzo e inversión de energía que permita evocar los resultados de aprendizaje y desarrollo propuestos inicialmente. Se deduce de los postulados que el involucramiento implica una participación activa del estudiante, por lo que el foco de las instituciones se centraría en cuán

motivados están los estudiantes y el tiempo y energía que dedican al proceso de estudio. Así, las técnicas y recursos usadas por el maestro no son el único foco de atención.

Al enfocarse en lo que el estudiante hace, uno de los elementos más importantes a considerar es el tiempo de los estudiantes como un recurso. El autor considera que hay una competencia implícita por la energía y tiempo finito que el estudiante dedica a la educación y a otros aspectos de su vida como la familia, amigos, trabajo y actividades extracurriculares. Debe ser reconocido entonces que las políticas y prácticas institucionales afectan cómo los estudiantes consumen su tiempo y la cantidad de esfuerzo que dedican a sus metas académicas.

Según Astin (1999) los diferentes tipos de involucramiento corresponden con los diferentes tipos de actividades que se pueden realizar en el centro educativo, así se puede dedicar más tiempo y energía al ámbito académico (involucramiento académico), deportivo (involucramiento deportivo), gubernamental (involucramiento o co-gubernamental) y social (involucramiento social).

Como conclusión general el autor afirma que tan sólo atender a la universidad, pasar tiempo en ella y sus diversas actividades aumenta la competencia como estudiante, el autoestima, los intereses artísticos, el liberalismo, el hedonismo, la apostasía religiosa y disminuye los intereses de negocios.

Fredricks y McColskey, (2012) en un artículo que evalúa las fortalezas y limitaciones de las mediciones del involucramiento académico comienzan señalando que este ha sido definido de diferentes formas a lo largo del tiempo y que existe una variación en la cantidad de subcomponentes que incluyen estas conceptualizaciones. Los autores indican que el involucramiento académico sirve de meta-constructo, abarca así una serie de dimensiones que han sido investigadas previamente de forma independiente. Las dimensiones más usadas en el área son: la conductual, emocional y cognitiva.

Christenson, Reschly & Wylie, citados en Veiga et al. (2012) indican que existe un consenso respecto a la naturaleza multidimensional del involucramiento y que se presenta como una meta-constructo con dos, tres o cuatro dimensiones. Fredricks, Blumenfeld & Paris, citados en Veiga et al. (2012) concluyen que la mayoría de las investigaciones están de acuerdo en el uso de tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva.

La teoría de Kahn sobre el involucramiento laboral (citado en Burch, Nathan, Heller, Burch, Freed y Steed, 2015), por ejemplo, indica que cuando un empleado está involucrado en el trabajo se evidencia una inversión de recursos emocionales, físicos y cognitivos en el performance de su rol. Investigadores en el área de educación han apoyado esta concepción de factores específicos constituyentes del involucramiento –laboral o académico- en donde el componente cognitivo se muestra durante la ejecución de la tarea, el emocional a través de estados de disfrute y el componente físico a través del arousal o inervación del involucramiento físico (Csikszentmihalyi, Jackson & Marshall y Steele & Fullagar, citados en Burch et al., 2015).

Fredricks y McColskey (2012) a partir de la revisión de múltiples autores concluyen que la dimensión conductual del involucramiento académico ha implicado dos grandes definiciones: (a) participar en actividades académicas, sociales o extracurriculares, siendo que a mayor involucramiento mayores resultados académicos positivos y se previene la deserción y; (b) la dimensión conductual en términos de conductas positivas y ausencia de aquellas negativas para el contexto académico, por ejemplo: seguir y adherirse a las normas del salón y la institución, no faltar a clases ni meterse en problemas.

Fredricks y McColskey (2012) sintetizan que en el área de la psicología educativa la dimensión emocional suele definirse de dos formas: (a) la cantidad de reacciones positivas y negativas hacia los maestros, compañeros de clases, la escuela, entre otros; y (b) como una identificación con la escuela, esto implica sentir que se pertenece allí, sentirse importante para la escuela y valorar el éxito de los resultados académicos. Veiga et al. (2012) reúne las siguientes definiciones

de uso frecuente: proceso de identificación con la escuela, reacciones emocionales evocadas por la escuela, los compañeros y maestros y el sentido de pertenencia con la escuela y la conexión que experimentan con ella.

La dimensión cognitiva suele referirse a cuán involucrado está el estudiante en el aprendizaje, esto cubre un rango amplio de conductas y procesos: uso de estrategias de aprendizaje y adaptación, motivación para comprender ideas complejas y dominar habilidades difíciles, entre otras (Fredricks y McColskey, 2012). Esta dimensión suele ser operacionalizada como percepciones y creencias sobre el self, la escuela y los compañeros, también a través del uso de estrategias de autorregulación, evaluación del estado motivacional y otras aspiraciones académicas (Jimerson et al., citado en Veiga et al., 2012).

El involucramiento del estudiante en la presente investigación es trabajado desde la comprensión de Gunuc y Kuzu (2015). Los autores lo definen como: “La cualidad y cantidad de las reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y conductuales al proceso de aprendizaje, al igual que a las actividades académicas y sociales dentro y fuera de clase, para obtener resultados exitosos de aprendizaje”.

Los autores diseñaron el instrumento Student Engagement Scale (SES), este fue realizado para un contexto universitario en donde la influencia de los procesos de aprendizaje dentro del salón así como los procesos de la vida en campus tienen un rol igual de preponderante en el involucramiento y desarrollo del estudiante. Por esto el instrumento evalúa: (a) el involucramiento en clase las dimensiones cognitiva, conductual y emocional y, (b) el involucramiento en el campus el sentido de pertenencia y la valoración de la institución.

El banco de ítems de esta escala fue hecho a partir de la creación y recolección de 57 ítems relacionados a diferentes definiciones de involucramiento académico y sus dimensiones respectivas que han sido elaboradas por más de 15 autores diferentes. Otros ítems fueron desarrollados a partir de 25 entrevistas realizadas con estudiantes universitarios de una universidad en Turquía (Ver Tabla

1). Esto ítems fueron presentados a jueces expertos para evaluar su validez de contenido y validez aparente de modo que se redujera el número de ítems.

Tabla 1. Componentes y Dimensiones Del Involucramiento Del Estudiante, Ítems De La Escala y Referencias. Tomado de: Gunuc y Kuzu (2012).

Item	References
<i>Campus engagement</i>	
<i>Vahing (psychological engagement -I)</i>	
1. I believe university is beneficial for me	Finn (1993), Voelkl (1996) Interviews
2. University is of great importance in my life	Finn (1993), Voelkl (1996) Interviews
3. I think the rules at university are fair for everybody	Appleton et al. (2006)
4. I try not to damage anything that belongs to the university	Interviews
5. I give importance to university education and take it seriously	Finn (1993), Voelkl (1996)
<i>Sense of belonging (psychological engagement-II)</i>	
6. I feel myself as a part of the campus	Appleton et al. (2006), Finn (1993), Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), Kahu (2013), Kember, Lee, and Li (2001), Krause and Coates (2008), Lehr et al. (2004), Voelkl (1996), Willms (2003)
7. Campus is an entertaining place	Sutherland (2010) Interviews
8. I enjoy the activities carried out in campus	Sutherland (2010), Voelkl (1996) Interviews
9. I feel happy in campus	Fredricks et al. (2003) Interviews
10. I like spending time in campus	Fredricks et al. (2003), Krause and Coates (2008) Interviews
11. I have close friends in campus	(Appleton et al. 2006; Krause and Coates 2008)
12. I feel secure in campus	(Appleton et al. 2006; Sutherland 2010) Interviews
13. My friends in campus are always near me when I need them	Appleton et al. (2006)
14. I like communicating with other students in campus	Appleton et al. (2006), Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), Lehr et al. (2004)
15. Campus staff help me when I need them	Interviews
<i>Participation</i>	
16. I take part in campus activities (sports activities, cultural activities, club activities and so on)	Appleton et al. (2006), Bensimon (2007), Finn (1993), Harper and Quayle (2009), Krause and Coates (2008), Lehr et al. (2004), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992), Pascarella and Terenzini (2005), Sutherland (2010), Voelkl (1996) Interviews
17. I go to campus willingly	Willms (2003) Interviews
18. I benefit from the facilities in campus (canteen, library, sports arenas and so on)	Interviews
19. I follow campus rules	Fredricks et al. (2003), Lewis (2010)
20. I look forward to going to campus	Willms (2003)

Item	References
<i>Class engagement</i>	
<i>Cognitive engagement</i>	
21. I motivate myself to learn	Appleton et al. (2006), Lehr et al. (2004), Sutherland (2010) Interviews
22. I determine my own learning goals	Appleton et al. (2006), Lehr et al. (2004) Interviews
23. I try to do my best during classes	Interviews
24. Besides doing my lessons, I further study for my lessons	Fredricks et al. (2003), Handelsman et al. (2005), Krause and Coates (2008)
25. What I learn in class is important for me	Appleton et al. (2006) Interviews
26. I discuss what I have learned in class with my friends out of class	Fredricks et al. (2003), Krause and Coates (2008)
27. I attend classes by getting prepared in advance	Finn (1989), Krause and Coates (2008), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992)
28. I try to do my homework in the best way	Appleton et al. (2006), Fredricks et al. (2003), Handelsman et al. (2005), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992) Interviews
29. I enjoy intellectual difficulties I encounter while learning	Appleton et al. (2006), Krause and Coates (2008)
30. I spend enough time and make enough effort to learn	Appleton et al. (2006), Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Handelsman et al. (2005), Lehr et al. (2004), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992) Interviews
<i>Emotional engagement</i>	
31. I have close friend(s) in my class.	Appleton et al. (2006), Kember, Lee, and Li (2001), Krause and Coates (2008) Interviews
32. My teachers are always near me when I need them	Appleton et al. (2006), Kember, Lee, and Li (2001), Sutherland (2010) Interviews
33. I give importance to studying together with my classmates (in a group)	Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Kember, Lee, and Li (2001), Krause and Coates (2008)
34. My teachers respect me as an individual	Appleton et al. (2006), Bryson and Hand (2007), Sutherland (2010) Interviews
35. I like my teachers	Interviews
36. My classmates respect my thoughts/ views	Appleton et al. (2006)
37. I think my teachers are competent in their fields	Interviews
38. I think my courses are beneficial for me	Handelsman et al. (2005) Interviews
39. I respect my classmates	Appleton et al. (2006), Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), Lehr et al. (2004), Sutherland (2010), Voelkl (1996)
40. I have teachers that I can share my problems with	Appleton et al. (2006), Bryson and Hand (2007), Sutherland (2010) Interviews

Item	References
41. My classes are entertaining	Fredricks et al. (2003), Handelsman et al. (2005), Sutherland (2010) Interviews
42. I respect my teachers	Appleton et al. (2006), Bryson, and Hand (2007), Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), Lehr et al. (2004), Sutherland (2010), Voelkl (1996) Interviews
43. I am interested in my courses	Kahu (2013), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992)
44. My teachers show regard to my interests and needs	Appleton et al. (2006), Bryson and Hand (2007), Krause and Coates (2008) Interviews
45. I like doing something for my classmates	Appleton et al. (2006), Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), Lehr et al. (2004), Sutherland (2010)
46. I feel myself as a part/member of a student group	Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Kahu (2013), Kember, Lee, and Li (2001) Interviews
47. I like communicating my teachers	Appleton et al. (2006), Bryson and Hand (2007), Kember, Lee, and Li (2001), Sutherland (2010) Interviews
48. I feel anxious when I don't attend classes	Willms (2003)
49. I like seeing my friends in class	Appleton et al. (2006), Kember, Lee, and Li (2001), Sutherland (2010) Interviews
<i>Behavioural engagement</i>	
50. I am an active student in class	Appleton et al. (2006), Finn (1993), Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Handelsman et al. (2005), Krause and Coates (2008), Lehr et al. (2004), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992) Interviews
51. My teachers behave fairly to all my friends	Appleton et al. (2006), Sutherland (2010) Interviews
52. I attend classes willingly	Handelsman et al. (2005), Willms (2003) Interviews
53. I carefully listen to my teacher in class	Finn (1989), Fredricks et al. (2003), Handelsman et al. (2005), Lewis (2010), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992)
54. My teachers interact/communicate with me	Kahu (2013), Sutherland (2010) Interviews
55. I follow the rules in class	Fredricks et al. (2003), Lewis (2010)
56. I do my homework/tasks in time	Appleton et al. (2006), Fredricks et al. (2003), Lehr et al. (2004), Lewis (2010), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992) Interviews
57. I carefully listen to other students in class	Appleton et al. (2006), Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004), Sutherland (2010) Interviews
58. I try to do my best regarding my responsibilities in group work	Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Newmann, Wehlage, and Lamborn (1992)
59. I share information with my classmates	Finn, Pannozzo, and Achilles (2003), Handelsman et al. (2005), Krause and Coates (2008) Interviews

La escala se compone de dos grandes dimensiones: involucramiento en el campus e involucramiento en la clase y estas a su vez poseen sub-dimensiones como se describe a continuación:

1. Involucramiento en el campus:

I. Sentido de pertenencia: Sentimiento de ser bienvenido por otras personas en los ambientes sociales de la universidad (estudiante, profesores, el personal,...) y que son apoyados e incluidos en ese ambiente.

II. Valorar: Sentimientos positivos en relación a una identificación con la universidad.

2. Involucramiento en la clase:

I. Involucramiento cognitivo: Aproximación y comprensión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Implica una inversión en el aprendizaje, en valorar el aprendizaje, en la motivación para aprender, en las metas de aprendizaje, en la autoregulación y la planificación.

II. Involucramiento emocional I-relaciones con pares: Reacciones emocionales, actitudes, intereses y valoraciones hacia los pares que experimenta dentro y fuera de clase. En un extremo del continuo implica interés y felicidad y en el opuesto aburrimiento y ansiedad.

III. Involucramiento emocional II-relaciones con miembros de la facultad: Reacciones emocionales, actitudes, intereses y valoraciones hacia los pares que experimenta dentro y fuera de clase. En un extremo del continuo implica interés y felicidad y en el opuesto aburrimiento y ansiedad.

IV. Involucramiento conductual: Participación académica del estudiante en las actividades dentro y fuera de clase. Implica conductas como hacer preguntas, prestar atención en clases, esforzarse en relación a las demandas académicas y participar activamente en los cursos.

Fredricks y McColskey (2012) tienen como objetivo contribuir al entendimiento de las mediciones variadas que hay del Involucramiento Académico, para ello señalan las fortalezas y limitaciones de los diferentes métodos e instrumentos disponibles. Comparan 11 medidas de este constructo a través de su calidad psicométrica, el uso que se le ha dado y las muestras usadas.

En cuanto al método, señalan al auto-reporte como el más útil para evaluar la dimensión cognitiva y emocional, ya que no pueden ser observados directamente y debe inferirse a partir de las conductas. Los autores alertan de que muchas escalas de auto-reportes tienen ítems escritos de forma muy general, más que ítems que reflejen el involucramiento en tareas y situaciones específicas. Infieren que esto es particularmente problemático en aquellas investigaciones que deseen conocer cómo varía el involucramiento en función de factores contextuales.

Otras medidas que se han usado son las de evaluaciones por parte de los profesores, que han mostrado ser útiles para niños pequeños con dificultades para completar instrumentos de auto-reporte debido a su nivel de lectura. Los autores señalan a partir de la revisión de varios artículos que se han encontrado correlaciones más fuertes entre el reporte del involucramiento conductual por parte del profesor y el alumno, que entre el reporte del involucramiento emocional por parte del profesor y el alumno. Skinner (citado en Fredricks y McColskey, 2012) dice que esto puede ser explicado ya que las emociones se infieren a partir del comportamiento y los estudiantes pueden haber aprendido a enmascararlas.

Otro método, el menos usado hasta ahora, es la entrevista en cualquiera de sus formas (Blumenfeld, Conchas, Locke Davidson, citados en Fredricks y McColskey, 2012).

Para la presente investigación dado que es importante medir el involucramiento y el CapPsi de un gran número de estudiantes las medidas de auto-reporte es la única forma viable y válida para lograrlo.

En los cinco postulados básicos de Astin (1999) sobre el Involucramiento Académico, dos se ocupan sobre las políticas institucionales. El autor señala que las políticas o prácticas institucionales tienen la capacidad de aumentar o disminuir el involucramiento del estudiante. Por lo que la cantidad y calidad de contenidos dirigidos a estimular el involucramiento académico será proporcional al involucramiento real de los estudiantes. Para obtener una comprensión más completa y local del involucramiento en una institución es importante entonces incluir aquellas prácticas que impacten con mayor fuerza sobre el involucramiento de esos estudiantes. Garbanzo Vargas (citado en Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruiz, Secreto, Sepliarsky y Escobar, 2012) toma como factores institucionales relevantes a: la elección de los estudios según interés del estudiante, la complejidad de los estudios, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo, el ambiente estudiantil, la relación profesor-estudiante, las pruebas específicas de ingreso a la carrera, las metodologías docentes, los horarios, la cantidad de alumnos por profesor, el plan de estudios, el sistemas de becas, los servicio de préstamos de libros, el apoyo psicológico y pedagógico, entre otros.

El mismo autor al hablar de los factores que afectan al rendimiento académico categoriza los determinantes en personales, sociales e institucionales, agrupando una serie de factores dentro de cada determinante. Los determinantes institucionales, al igual que en el involucramiento, son reconocidos como determinantes tan importantes como los provenientes del alumno y sus relaciones interpersonales.

El estudio de Vázquez, et al. (2012) tuvo como propósito conocer los factores de: la carrera y otras condiciones institucionales, el desempeño del estudiante y otras ligadas al desarrollo de las clases, que los estudiantes perciben como más influyentes sobre su rendimiento académico. Esto se realizó mediante la administración de 256 cuestionarios de autoreporte a estudiantes de cuarto año en la carrera de Contador Público.

Los factores que los estudiantes percibieron como más influyentes en su rendimiento académicos fueron los siguientes: Alto grado de complejidad en relación a la ejercitación práctica desarrollada en clase (91,8%), forma de expresión de las consignas y preguntas del examen (84,4%), complejidad de los contenidos de la asignatura (77,3%), estados de ánimo previos y durante el examen (nerviosismo/ansiedad) (62,1%), falta de seguimiento de la materia clase a clase y concentración de esfuerzos en fechas próximas al examen (59,8%). El factor institucional de mayor peso escogido fue “complejidad de los contenidos de la asignatura”, quedando incluso por encima de “conocimientos previos”, factor que se ha reportado con frecuencia y contundencia a nivel mundial como determinante del rendimiento académico. (Vázquez, et al., 2012). Aclaran los autores que este estudio está enmarcado en el paradigma de la complejidad y que no pretenden explicar el rendimiento académico a través de un solo factor o un conjunto lineal de variables, sino que es un aporte a la trama multicausal que incide sobre el desempeño académico.

Así como en el estudio del rendimiento académico es importante conocer sobre la influencia multicausal, en el estudio del involucramiento académico es importante conocer sobre todos los factores que influyen en él. Al tratar de abordar los factores dentro del determinante institucional la aproximación puede ser muy amplia, tan sólo en la investigación de Vázquez, et al. (2012) son considerados 7 factores institucionales: elección de los estudios según interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación estudiante- profesor y pruebas específicas de ingreso a la carrera. Otras investigaciones se han centrado en los efectos de las estrategias de aprendizaje, el tamaño de la clase, materiales del curso, horarios de las materias (Burch et al. 2015).

Para la presente investigación resulta importante conocer los factores institucionales que potencialmente influyen en el involucramiento del estudiante con la Universidad Católica Andrés Bello. Como se ha dicho, dentro de esta categoría se encuentran muchos factores, así que nos concentraremos en: (a) los

servicios institucionales de apoyo, específicamente acceso o no a beca; (b) en aquellos que pueden alterar el curso normal o esperado del pensum, específicamente la condición de reparación y/o repetición de materias. Dado que el haber reparado y/o repetido una o más materias altera el curso esperado, esto se llamará “Problemas Académicos” y; (c) sólo consideraremos el régimen de estudio semestral y los horarios diurnos.

Históricamente se ha estudiado la influencia de una amplia gama de variables contextuales, personales e institucionales sobre el involucramiento académico. Las contextuales ya han sido delimitadas y ahora se pasará a comentar las variables personales que son de importancia y uso en esta investigación: la carrera en curso, el sexo y los recursos personales, específicamente el CapPsi.

Peña et al. (2016) realizaron una investigación en el contexto de pre-grado universitario en Caracas, Venezuela que tuvo como objetivos: (a) desarrollar una escala que mida el involucramiento académico a través del uso y modificación de los 102 ítems que propuso Tinio (2009) para evaluar compromiso académico; (b) evaluar el poder predictivo de la escala sobre el rendimiento académico y (c) estudiar las relaciones del sexo, edad y carrera sobre el involucramiento académico. Todo esto fue realizado con 884 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad Metropolitana (UNIMET), 401 hombres y 483 mujeres cursantes del 2do y 4to año y los semestres análogos.

En esta población estudiantil de pre-grado se encontró que los hombres reportan una mayor participación activa en clase y mayor participación extraacadémica. Las mujeres presentaron una mayor dedicación a los estudios, mayor participación académica y mayor asistencia a clases.

En cuanto a las carreras, los estudiantes de comunicación social y derecho presentan el mayor apego y los estudiantes de ingeniería, psicología y administración reportan el menor apego. Los estudiantes de derecho, psicología y

comunicación social reportan tener mayor atención en clase, y los estudiantes de ingeniería y administración una menor atención en clase.

Lewis et al. (2015) tienen como objetivo encontrar las relaciones entre el involucramiento académico y el aprendizaje en un curso particular. Midieron a 77 estudiantes de pre-grado en una universidad del sur de Estados Unidos. La edad promedio fue de 26,4 años y 34,7% fueron mujeres. El involucramiento académico fue medido a través de la escala de Burch, Heller y Freed (2014) que mide las dimensiones cognitivas, afectivas y físicas del involucramiento. El aprendizaje fue medido a través de un test con opción múltiple de respuesta y de verdadero y falso que evaluaba el dominio de los objetivos de aprendizaje que habían sido previamente cubiertos en el curso. Los estudiantes fueron separados en tres grupos, de mayor a menor involucramiento y fueron contrastadas sus notas en el test de aprendizaje. A su vez la edad fue analizada en función de su relación con el involucramiento académico.

En cuanto a las relaciones de la edad con el involucramiento académico encontraron que los estudiantes de mayor edad estaban más involucrados física, emocionalmente y cognitivamente-fuera de clase que los de menor edad, mientras que no se encontraron relaciones significativas respecto a la dimensión cognitiva-dentro de clases. Los autores proponen que estas diferencias en el involucramiento en relación a la edad pueden ser explicadas por la experiencia: (a) en cuanto a la dimensión emocional, los estudiantes de mayor edad han tenido más interacciones con los contenidos de las materias y tienen un mayor cúmulo de experiencia para seleccionar las materias que más les interesan y los satisfacen; (b) los estudiantes de mayor edad se involucran más cognitivamente-fuera de clase porque han tenido y tienen las experiencias afuera de la academia para relacionar y usar de forma práctica su conocimiento y; (c) los alumnos de mayor edad se involucran más físicamente porque cuentan con más experiencias para haber aprendido que los problemas, ni tampoco el logro de una habilidad se resuelven en el primer intento, por lo que se esfuerzan más en las tareas relacionadas a la clase.

Finalmente respecto al aprendizaje, es decir, al rendimiento de estos estudiantes en el examen que aplicaron, se encontró que aquellos más físicamente involucrados se desempeñan mejor que aquellos con un menor nivel en esta dimensión.

Método

Problema

¿Qué tipo de relación guarda el CapPsi, el sexo, la carrera, el acceso a beca y los problemas académicos con el involucramiento del estudiante universitario?

Hipótesis

Hipótesis Generales:

Un mayor uso de los recursos de las dimensiones del CapPsi en el contexto académico se relaciona con un mayor involucramiento con el campus y con la clase por parte del estudiante universitario; mientras que el sexo, la carrera, la condición de problemas académicos y acceso a beca se relacionan de forma diferencial con el involucramiento y sus dimensiones.

Hipótesis Específicas:

A mayor puntaje en las dimensiones del cuestionario de CapPsi en el contexto académico, mayor puntaje total del SES y mayor puntaje en cada una de sus dimensiones.

Se esperan relaciones significativas en la dimensiones del SES en función de las carreras, específicamente: (a) Mayores puntajes en las dimensiones de valorar y sentido de pertenencia parte de Comunicación Social y Derecho en comparación a Psicología e Ingeniería; (b) Mayores puntajes en el involucramiento cognitivo y conductual por parte de Derecho y Psicología en comparación a Ingeniería y Administración.

Se esperan relaciones significativas en las dimensiones del SES y su puntaje total en función del sexo. Sin embargo dadas las diferencias en la forma de medición con investigaciones previas no se puede hipotetizar la dirección a priori.

Se esperan relaciones significativas en el puntaje total y las dimensiones del SES según la ausencia o presencia de problemas académicos.

Se esperan relaciones significativas en el puntaje total y las dimensiones del SES según la ausencia o presencia del acceso a beca. No se puede establecer la dirección a priori.

Variables

Variables de estudio

CapPsi: Estado individual de desarrollo caracterizado por: 1) tener confianza (auto-eficacia) de tener y poner el necesario esfuerzo para triunfar en tareas retadoras; 2) hacer una atribución positiva (optimismo) sobre el éxito ahora y en el futuro; 3) perseverancia hacia las metas, y cuando sea necesario, redireccionar las vías (esperanza) para triunfar; y 4) cuando se sufre por problemas y adversidades, mantenerse y regresar fortalecido (resiliencia) hasta lograr el éxito. Implica una evaluación positiva de las circunstancias y la probabilidad de éxito basada en el esfuerzo motivado y la perseverancia (Luthans et al, 2007).

La autoeficacia se define como la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros. Implica la convicción individual (o confianza) de que se tiene la habilidad para movilizarse y motivarse, que se tienen recursos cognitivos y de acción necesarios para triunfar en la ejecución de una tarea específica en un contexto dado (Luthans et al, 2007).

El optimismo se define como un estilo atribucional que tiende a realizar atribuciones internas, globales y estables frente a acontecimientos positivos y atribuciones externas, específicas e inestables frente a los eventos negativos, pero que es maleable al punto de hacer evaluaciones objetivas de situaciones específicas tomando en cuenta los recursos disponibles (Luthans et al, 2007).

La esperanza se define como el estado positivo de motivación que se basa, por un lado, en contar con la energía dirigida a alcanzar un objetivo concreto y, por otro, en la capacidad para planificar las vías que lleven al mismo tiempo (Luthans et al, 2007).

La resiliencia se define como la capacidad desarrollable de recuperarse de la adversidad, el conflicto, y el fracaso o incluso de acontecimientos positivos que resultan tan abrumadores para los individuos, tales como situaciones que implican progresos y responsabilidad creciente (Luthans et al, 2007).

Definición operacional:

CapPsi: Puntaje total obtenido a través de la sumatoria de los 24 ítems que componen los cuatro factores de la versión traducida al español y adaptada al ámbito académico del Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Youssef y Avolio, 2007).

Autoeficacia: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los seis ítems que componen la sub-escala Autoeficacia del Psychological Capital Questionnaire.

Optimismo: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los seis ítems que componen la sub-escala Optimismo del Psychological Capital Questionnaire.

Esperanza: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los seis ítems que componen la sub-escala de Esperanza del Psychological Capital Questionnaire.

Resiliencia: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los seis ítems que componen la sub-escala de Resiliencia del Psychological Capital Questionnaire.

Involucramiento del estudiante: La cualidad y cantidad de las reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y conductuales al proceso de aprendizaje, al

igual que a las actividades académicas y sociales dentro y fuera de clase, para obtener resultados exitosos de aprendizaje (Gunuc y Kuzu, 2015).

La escala se compone de dos grandes dimensiones: involucramiento en el campus e involucramiento en la clase y estas a su vez poseen sub-dimensiones como se describe a continuación:

Involucramiento en el campus (Gunuc y Kuzu, 2015):

Sentido de pertenencia: Sentimiento de ser bienvenido por otras personas en los ambientes sociales de la universidad (estudiante, profesores, el personal,...) y que son apoyados e incluidos en ese ambiente.

Valorar: Sentimientos positivos en relación a una identificación con la universidad.

Involucramiento en la clase (Gunuc y Kuzu, 2015).

Involucramiento cognitivo: Aproximación y comprensión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Implica una inversión en el aprendizaje, en valorar el aprendizaje, en la motivación para aprender, en las metas de aprendizaje, en la autorregulación y la planificación.

Involucramiento emocional I-relaciones con pares: Reacciones emocionales, actitudes, intereses y valoraciones hacia los pares que experimenta dentro y fuera de clase. En un extremo del continuo implica interés y felicidad y en el opuesto aburrimiento y ansiedad.

Involucramiento emocional II-relaciones con miembros de la facultad: Reacciones emocionales, actitudes, intereses y valoraciones hacia los pares que experimenta dentro y fuera de clase. En un extremo del continuo implica interés y felicidad y en el opuesto aburrimiento y ansiedad.

Involucramiento conductual: Participación académica del estudiante en las actividades dentro y fuera de clase. Implica conductas como hacer preguntas,

prestar atención en clases, esforzarse en relación a las demandas académicas y participar activamente en los cursos.

Definición operacional:

Involucramiento del estudiante: Puntaje total obtenido en la versión traducida al español del SES a través de la sumatoria del puntaje en cada ítem, en donde un mayor puntaje es un indicador de un alto nivel de involucramiento con el campus y la clase y un menor puntaje indica menor nivel de involucramiento (Gunuc y Kuzu, 2015).

Involucramiento en el campus:

Sentido de pertenencia: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los ocho ítems que componen la sub-escala Sentido de pertenencia en el SES

Valorar: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los tres ítems que componen la sub-escala Valorar en el SES

Involucramiento en la clase:

Involucramiento cognitivo: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los 10 ítems que componen la sub-escala Involucramiento cognitivo en el SES

Involucramiento emocional I-relaciones con pares: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los seis ítems que componen la sub-escala Involucramiento emocional I en el SES

Involucramiento emocional II-relaciones con miembros de la facultad: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los 10 ítems que componen la sub-escala Involucramiento emocional II en el SES

Involucramiento conductual: Puntaje parcial obtenido a través de la sumatoria de los cuatro ítems que componen la sub-escala Involucramiento conductual en el SES.

Problemas académicos: Situación en la que un alumno conocidas no supera los niveles de aprendizaje esperados para su nivel, dentro de un determinado plan de estudios, renunciando a su condición de regularidad según lo establecido en el artículo 116 de la Ley de Universidades (1970).

Definición operacional:

Presencia o ausencia de las siguientes condiciones:

Reparación de una o más materias en el semestre cursado previamente
Repetición de una o más materias en el semestre en curso.

Acceso a beca: Aporte económico que se concede a aquellos estudiantes con el fin de llevar a cabo sus estudios

Definición operacional:

Presencia o ausencia de aporte económico de cualquier porcentaje activo en el semestre en curso.

Sexo:

Carrera.

Variables a controlar

Antigüedad académica: Homogeneización de la variable a través de la inclusión de estudiante que cursen únicamente entre el 3er año de la carrera o el 5to y 6to semestre, de manera que los estudiantes hayan tenido el tiempo suficiente para haber desarrollado los procesos de involucramiento con el campus y la clase y que su atención esté focalizada en la vida universitaria más que en la graduación inmediata y la planificación laboral.

Régimen de estudio: Homogeneización de la variable a través de la participación de estudiantes únicamente bajo el régimen semestral. El tipo de régimen es una política institucional que puede afectar la forma en que los

estudiantes se involucran y dado que la mayoría de las carreras actualmente funcionan semestralmente se ha optado por esta modalidad.

Horario: Homogeneización de la variable a través de la participación de estudiantes únicamente bajo el horario diurno. El tipo de horario es una política institucional que puede afectar la forma en que los estudiantes se involucran y dado que la mayoría de las carreras actualmente funcionan con horario diurno se ha optado por esta modalidad.

Tipo de Investigación

Según el grado de control esta investigación es de tipo no experimental. Kerlinger y Lee (2002) la definen como:

“...La búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente.”

Tal como se desprende de esta definición, en este tipo de investigación no puede realizarse un control directo. Es decir, que no pueden manipularse las variables independientes y tampoco es posible la asignación aleatoria a los grupos ni la asignación aleatoria de los tratamientos a los grupos.

Como acotan Kerlinger y Lee (2002): “Los investigadores deben tomar las cosas como son e intentar entenderlas”. Este el caso que atañe a la presente investigación: el CapPsi y el involucramiento académico son un recurso y un proceso, respectivamente, que están a un nivel particular en los estudiantes universitarios, y el procedimiento a seguir implica medir estas y las demás variables de interés para inferir las relaciones entre ellas. Esta forma de acercarse al fenómeno, en conjunto con la no manipulación, ausencia de aleatorización y bajo control sobre variables extrañas, son características de las investigaciones no experimentales (Uribe, 2012). Aun así, hay formas que permiten aumentar el grado de control y serán abordadas más adelante.

Kerlinger y Lee (2002) afirman que en áreas de investigaciones afines a la educación, como es el caso que ocupa esta tesis, los estudios no experimentales a gran escala son frecuentes porque enfatizan el valor y la relevancia en situaciones de la “vida real” y “naturaleza”. El interés está centrado en medir el CapPsi y el involucramiento que experimentan los estudiantes de la UCAB hacia esta casa de estudio, la relación entre variables está siendo evaluada en una estructura social real, es por esto que se ubica como un estudio de campo o de observación sistemática del tipo investigación por encuesta (Uribe, 2012). Todas las variables a medir se harán a través de cuestionarios que se responderán de forma individual y presencial.

Kerlinger y Lee (2002) opinan que siempre y cuando sea posible realizar investigaciones de tipo no experimental y experimental en un mismo problema se obtendría una comprensión más completa y fundamentada en la evidencia. En este sentido, esta investigación plantea un primer camino no experimental que posteriormente puede servir de base para investigaciones experimentales que manipulen al CapPsi, ya que es una variable sujeta a esos procesos con las intervenciones adecuadas.

Según el objetivo y el grado de conocimiento en el área esta es una investigación relacional, es decir, aquella que mide dos o más variables en los mismos sujetos, en un contexto específico, para determinar la dirección y magnitud de la relación entre ellas (Uribe, 2012).

Diseño de Investigación

El diseño de investigación es entendido como un plan que conceptualiza la estructura de las relaciones entre las variables, describe los métodos de control y cómo se analizarán los datos; haciendo explícito cómo cada uno de estos elementos es pertinente y congruente con la pregunta de investigación (Kerlinger y Lee, 2002).

Con el fin de conocer si existe una relación significativa entre el CapPsi, el sexo, la carrera, el acceso a beca y los problemas académicos con el

involucramiento académico, específicamente en estudiantes de la UCAB se llevará a cabo un diseño de investigación ex post facto retrospectivo de grupo único. Este diseño puede definirse como:

“Diseño retrospectivo en el que se miden la variable dependiente y las potenciales variables independientes en un único grupo procurando que éste sea lo más representativo posible de la población bajo estudio, lo cual llevará necesariamente a que tenga un tamaño muy superior a los que habitualmente se utilizan en los contextos experimentales y cuasi-experimentales.” (León y Montero, 2003).

Lo retrospectivo del diseño alude a que primero se mide la variable dependiente y luego se busca hacia atrás posibles explicaciones de la misma, el interés está en encontrar una covariación sistemática entre variables para ser propuestas como posibles causas explicativas. Sin embargo cabe acotar que los diseños retrospectivos no son capaces de garantizar la antecesión de la causa, por lo que no es posible hablar de causalidad y la validez interna se ve en riesgo. (León y Montero, 2003). En todo diseño retrospectivo es importante probar diferentes y múltiples variables independientes para contrastar sus relaciones con la variables dependiente, en este sentido la presente investigación incluye la edad, el sexo y la carrera como variables que teóricamente presentan una fuerte asociación al involucramiento académico, además del CapPsi y los problemas académicos que han recibido menor interés en la literatura del área.

En este tipo diseño se escogen a los sujetos en función de la variable dependiente, en este caso, se escogieron alumnos de todas las carreras de pregrado de la UCAB, tomando una cantidad proporcional a la población. Por carrera, la cantidad de alumnos a ser abordados fue dividida de manera que se midieran alumnos que estén justo en la mitad del tiempo de carrera, entre 5to y 6to período semestral. Así es posible asegurar que los estudiantes hayan tenido el tiempo suficiente para haber desarrollado los procesos de involucramiento con el campus y la clase y que su atención esté focalizada en la vida universitaria más que en la graduación inmediata y la planificación laboral. De esta forma se aumentó lo más

posible el tamaño y representatividad de la muestra, por lo que, como el diseño requiere, en un único grupo se encuentran todos los posibles valores de las variables independientes y dependientes implicadas. Esto permite que la generalización de los resultados sea mayor.

Santalla (2012) resumen las formas generales de lograr un control adecuado de variables extrañas para el tipo de investigación no experimental relacional, como lo es el presente proyecto. Estas son: (a) usando un número de observaciones lo suficientemente grande, en proporción al número de variables a analizar y el estadístico a usar. Esto fue logrado mediante la combinación de un muestreo estratificado proporcional y el cálculo del número óptimo de integrantes para la regresión lineal múltiple que fue realizada; (b) empleando instrumentos o pruebas de calidad psicométrica. El uso de pruebas que han demostrado ser válidas y confiables disminuirá la varianza de error debida a los errores de medida. Este objetivo es logrado en cierta medida y la discusión es abordada más adelante; y (c) a través del control de variables extrañas que son fuente de invalidez interna, punto que es abordado a continuación.

Dado que en este tipo de diseño la validez interna no puede ser asegurada, se pasará a detallar las formas en esta puede ser aumentada. Las variables que inciden en la validez interna pueden dividirse en tres grandes categorías (Santalla, 2012): Ambientales, conexas a las variables investigadas o parasitarias y derivadas de la actuación de los sujetos. Las variables derivadas de la actuación de los sujetos serán abordadas como se describe a continuación:

1. La deseabilidad social implica que las personas procuran adivinar los que se consideraría socialmente aceptable o favorable y responden en consecuencia para dar una “buena impresión”. Esta puede aminorarse a través de la consigna verbal y escrita que asegurar el anonimato y la intención de no juzgar o evaluar como en un examen académico. Las instrucciones al inicio del cuestionario leerán como sigue:

“No debes colocar tu nombre como dato de identificación, la información que suministres mantendrá su carácter de completo anonimato. Lo realmente importante para esta investigación es que respondas lo primero que pienses al leer cada frase. No hay respuestas correctas o incorrectas, malas ni buenas. Piensa en las experiencias que has tenido en las últimas semanas para responder a continuación.”

2. La aclaración al inicio del cuestionario sobre la no intención de juicio moral ni evaluativo también busca aminorar los efectos de la aprensión evaluativa, es decir, evitar que las personas piensen que están siendo evaluados por su nivel de conocimientos, salud mental, ideología, entre otras. En este caso, dado que la encuesta va a abordar específicamente su experiencia en la UCAB es importante enfatizar verbalmente que ningún profesor o autoridad universitaria tendrá acceso a sus respuestas particulares dado el anonimato y que el fin último de la investigación es obtener evidencia que sirva para mejorar la experiencia integral universitaria de la comunidad estudiantil. Esto se dirá verbalmente una vez se hayan leído las instrucciones en voz alta.

3. La dependencia de la memoria implica un sesgo en las respuestas por tener que dar información que sucedió hace un tiempo más o menos lejano (Santalla, 2012). La consigna de los cuestionarios indica que respondan en base a lo que han experimentado y hecho las últimas semanas del semestre que están cursando. De esta manera pueden evocar momentos concretos recientes y no las construcciones que tengan de las acciones por las que se le preguntan.

4. Las variables parasitarias son aquellas características biológicas, sociológicas y psicológicas relativamente estables en los individuos que están unidas a las variables investigadas. En el caso que atiende a este proyecto, específicamente el sexo, la carrera en curso, problemas académicos y acceso a beca. Todas tienen antecedentes de influir en el involucramiento académico, como fue descrito en el marco teórico. Por ello serán introducidas como variables independientes al estudio.

5. Las variables ambientales, tal como el nombre lo indica, se refiere a las condiciones físicas que ocurren al momento de la medición que puedan incidir en la ejecución de las personas, de las más importantes se considera: el ruido, la temperatura, la humedad, la iluminación, entre otros. En este sentido todos los cuestionarios se administraron únicamente en los turnos diurnos, al finalizar un bloque de clase dentro de las aulas. Dada la dificultad de controlar las condiciones físicas al ser medidos los datos en el contexto natural del fenómeno, esta es la mayor estandarización que se logró.

El análisis estadístico de escogencia es la Regresión Lineal Múltiple (RLM). Kerlinger y Lee (2002) la definen como:

“...Un método para estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variables independiente sobre una variable dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión.” (p.695)

En efecto, a partir de los valores de dos o más variables independientes, $X_1, X_2, \dots, X_k$, se desea predecir una variable dependiente, Y . Vallejo (2012) acota que la RLM puede hacer énfasis en dos finalidades diferentes: explicar o predecir. El autor describe que el énfasis en la explicación implica una comprensión de los constructos latentes, es decir, un interés teórico en identificar una constructo más genérico que pueda subyacer a esas variables independientes, captar el sentido conceptual de por qué van juntas y cómo influyen de la forma que lo hacen en la dependiente. El énfasis en la predicción hace referencia a una aplicación práctica, que se centra en encontrar los mejores predictores del éxito futuro. Esta última implica validar los resultados en una muestra, es decir, una vez calculada la ecuación de regresión con una muestra se debe aplicar esa ecuación a otra muestra distinta y comprobar su validez predictiva.

Por otra parte Vallejos (2012) alerta que incluso una única puntuación atípica muy extrema puede sesgar los coeficientes de regresión, por lo que en caso de obtener uno o más casos así no serán introducidos esos datos.

Los análisis multivariantes como la regresión línea múltiple implican verificar relaciones complejas entre variables, por lo que los sesgos y distorsiones en los resultados son considerables cuando se incumplen los supuestos estadísticos. Aun así, pueden producir resultados útiles pero que deben ser cuidadosamente analizados considerando las implicaciones particulares de las violaciones de ciertos supuestos (Hair, Anderson Tatham y Black, 1999).

Es importante comprobar que los supuestos se cumplan dos veces, es decir, que se cumplan para las variables aisladas a través del análisis univariante y en segundo lugar que se cumplan para el valor teórico del modelo multivariante (Hair et al. 1999). Los autores comentan que a pesar de que a nivel univariante se cumplan, esto no garantiza que a nivel multivariante sea de igual forma.

Son cinco los supuestos que se deben cumplir (Hair et al. 1999):

1. Normalidad. Implica que para cada valor de la variable independiente (o combinación de valores de las variables independientes), los residuos se distribuyen normalmente con media cero.
2. Linealidad. Dado que la ecuación de regresión es la suma de un conjunto de elementos, es la combinación lineal que las variables independientes y los residuos los que constituyen el origen de la recta
3. Independencia: los residuos, es decir, las diferencias entre los valores observados y los pronosticados, deben ser independientes entre sí y comportarse como una variable aleatoria.
4. Homocedasticidad: “el supuesto de que las variables dependientes exhiban iguales niveles de varianza a lo largo del rango del predictor de las variables”.
5. No-colinealidad. No pueden existir correlaciones altas entre ninguna de las variables independientes de la ecuación, en caso contrario las variables habrían multicolinealidad.

Población y Muestra

Arnau (1979) define a una muestra como: “una parte del universo de casos que recibe el nombre de población y que es considerada como una auténtica representación de la misma”. Kerlinger y Lee (2002) definen a una muestra como: “Una porción de una población o de un universo como representativa de esa población” y, para los autores, una muestra es considerada representativa cuando tiene aproximadamente las mismas características de la población, relevantes a la investigación particular. Arnau (1979) comenta que sólo a través de la selección por azar es posible obtener una muestra representativa de la población y, en consecuencia, es posible utilizar los métodos de la inferencia estadística para la estimación de los parámetros de la población.

La población de interés para este proyecto son todos los estudiantes universitarios de pre-grado de la UCAB que cursen el 3er año o el 5to y 6to semestre. Esto asegura que los estudiantes hayan tenido el tiempo suficiente para haber desarrollado los procesos de involucramiento con el campus y la clase y que su atención esté focalizada en la vida universitaria más que en la graduación inmediata y la planificación laboral.

Todas las carreras son de interés ya que la aproximación de este estudio es a un nivel universitario y no un nivel por curso o materia.

El tipo de muestreo, es decir, el método de extracción de muestras que se va usar es del tipo no probabilístico (Kerlinger y Lee, 2002). Esto implica que las muestras son sesgadas ya que no se garantiza que ningún sujeto tiene mayor o menor probabilidad de ser escogido pues los miembros no son iguales al momento de seleccionarlos. Específicamente el muestreo que se utilizó es el propositivo. Este muestreo se caracteriza por el uso de juicio deliberado para obtener muestras representativas e incluir áreas o grupos que se presume son típicos a la muestra (Kerlinger y Lee, 2002), de esta forma la muestra final se seleccionará en base a la pertenencia de los individuos a las diferentes escuelas universitarias, de

igual forma los individuos elegidos cursarían entre el 5to y 6to semestre del programa académico respectivo.

En relación al tamaño de la muestra para realizar regresiones lineales múltiples Hair et al (1999) comentan que 15 sujetos por variables independiente es usualmente adecuado, a su vez Vallejos (2012) recomienda al menos unos 20 sujetos por variable para cualquier circunstancia; bajo estas recomendaciones para las siete variables predictoras del modelo, es necesaria una muestra mínima de 140. Para el análisis factorial del cuestionario de CapPsi, se cumplirá con el criterio de mínimo 5 observaciones por variable.

La potencia de la regresión múltiple se refiere a la probabilidad de detectar como estadísticamente significativo un nivel específico de R^2 o un coeficiente de regresión para un nivel de significación especificado y un tamaño de muestra específico. El tamaño muestral tiene un impacto directo y cuantificable sobre la potencia. Se utilizará la tabla de Hair, et al. (1999) al respecto del mínimo que se puede encontrar estadísticamente significativo con una potencia de 0,80 para diferentes variables independientes y tamaños muestrales.

Instrumentos

Involucramiento académico.

Student Engagement Scale (SES) es una escala desarrollada por Selim Gunuc y Abdullah Kuzu en el 2015 bajo la comprensión del involucramiento del estudiante como: “la cualidad y cantidad de las reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y conductuales al proceso de aprendizaje, al igual que a las actividades académicas y sociales dentro y fuera de clase, para obtener resultados exitosos de aprendizaje”. Esta escala fue diseñada para un contexto universitario, en donde la influencia social, el espacio del campus y la vida en campus tienen un rol más preponderante en el involucramiento y desarrollo del estudiante. Por esta razón la escala se divide en dos grandes componentes: Involucramiento en el campus e involucramiento en la clase.

El banco de ítems de esta escala fue hecho a partir de la creación y recolección de 57 ítems relacionados a diferentes definiciones de involucramiento académico y sus dimensiones respectivas que han sido elaboradas por más de 15 autores diferentes. Otros ítems fueron desarrollados a partir de 25 entrevistas realizadas con estudiantes universitarios de una universidad en Turquía. Estos ítems fueron presentados a jueces expertos para evaluar su validez de contenido y validez aparente de modo que se redujera el número de ítems.

Posteriormente los autores realizaron un análisis factorial exploratorio (AFE). Diversos indicadores apuntaron a favor de una estructura de 6 factores: los primeros seis componentes poseen autovalores mayores al análisis paralelo de autovalor (ver tabla 2), la figura de sedimentación presenta el codo alrededor del sexto componente (ver figura 1), hasta el sexto componente se obtuvieron autovalores mayores a uno (ver tabla 2) y, finalmente, teóricamente era esperado obtener 6 factores. Con la estructura de seis factores el porcentaje de varianza explicada logrado fue de 53,469%.

Tabla 2. Comparación De Los Autovalores Del AFC y El Análisis Paralelo.

Component	EFA (PCA) eigenvalue findings	Parallel analysis eigenvalue findings	Decision
1	17.911	1.919	Accept
2	4.159	1.833	Accept
3	3.151	1.763	Accept
4	2.870	1.708	Accept
5	1.833	1.665	Accept
6	1.622	1.618	Accept
7	1.471	1.582	Reject
8	1.193	1.540	Reject
9	1.143	1.505	Reject
10	1.073	1.469	Reject
11	1.052	1.439	Reject
12	.939	1.408	Reject

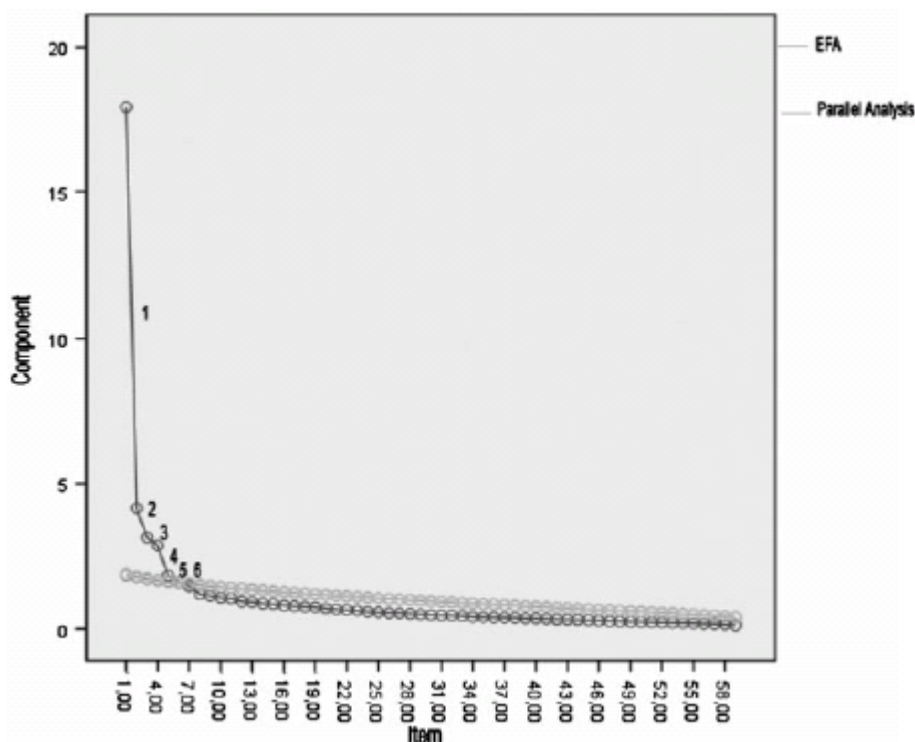


Figura 1. Gráfico de Sedimentación Del AFC.

Para la carga de ítems por componente se estableció como punto de corte .40, lo que redujo el número de ítems a 41. La estructura obtenida fue similar a la esperada teóricamente. En efecto los ítems referidos a actividades académicas y sociales en el campus cargaron en componentes diferentes a aquellos referidos a actividades académicas y sociales en el aula de clase. A continuación se mencionan los factores obtenidos (ver figura 2) y sus coeficientes de consistencia interna. Los ítems referidos al involucramiento en campus generaron dos factores: valorar (valuing) ($\alpha = 0,868$) y sentido de pertenencia (sense of belonging) ($\alpha = 0,909$). Los referidos a involucramiento en clase generaron tres: involucramiento cognitivo (cognitive engagement) ($\alpha = 0,815$), involucramiento conductual (behavioral engagement) ($\alpha = 0,812$), involucramiento emocional I-relaciones con pares (emotional engagement I-peer relationships) ($\alpha = 0,815$) e involucramiento emocional II-relaciones con miembros de la facultad (emotional engagement II-relationships with the faculty member) ($\alpha = 0,871$). La consistencia interna de la escala total fue de $\alpha = 0,957$.

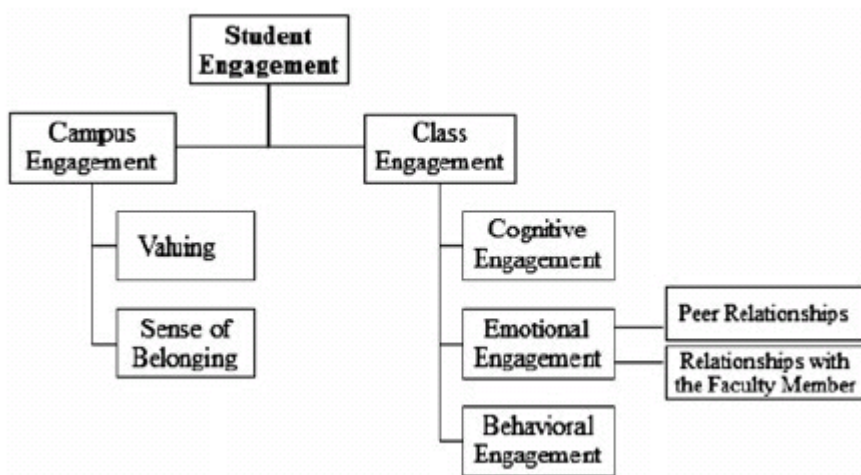


Figura 2. Estructura Del Involucramiento Del Estudiante A Través Del AF

Finalmente, con una muestra realizaron un análisis factorial confirmatorio (AFC). El modelo propuesto, tal como es esquematizado en la figura 2 obtuvo siete indicadores de ajuste positivos, de los cuales 3 fueron perfectos y 4 buenos (Ver tabla 3) con la única excepción de un ajuste pobre por parte del GFI. Por otra parte, se encontraron correlaciones significativas ($p < 0,05$) entre cada factor y el puntaje total de la escala. La consistencia interna de la escala fue de $\alpha = 0,929$, para los factores: valorar $\alpha = 0,823$, sentido de pertenencia $\alpha = 0,896$, involucramiento cognitivo $\alpha = 0,878$, involucramiento conductual $\alpha = 0,716$, involucramiento emocional I-relaciones con pares $\alpha = 0,853$ e involucramiento emocional II-relaciones con los miembros de facultad $\alpha = 0,890$ (ver tabla 4).

Dado que esta escala no cuenta con una versión en español se deberá traducir a través del método de traducción inversa ciega. Esto implica traducir el instrumento del inglés al español por el equipo de investigación con conocimientos en psicología, de modo que pueda transmitirse el sentido del ítem y posteriormente que una persona bilingüe certificada sin conocimiento de la versión original del SES traduzca el instrumento en español al inglés nuevamente. Ambas versiones en inglés deben ser juzgadas equivalentes por unos jueces expertos en el área organizacional y académica con un manejo medio-alto del inglés. Una vez

validado de esta forma se procederá a realizar un estudio piloto donde se evalúe la estructura factorial a través de un Análisis Factorial Exploratorio, contando con un mínimo de 5 sujetos por ítem en la escala.

Tabla 3. Evaluación de los índices de ajuste del AFC.

Indice	Sample statistic	Perfect fit	Good fit	Decision	Rationale
χ^2/df	2.14	$\chi^2/df \leq 2$	$\chi^2/df \leq 3$	Good fit	Kline (2011)
RMSEA	.060	RMSEA $\leq .05$	RMSEA $\leq .08$	Good fit	Hooper, Coughlan, and Mullen (2008)
RMR	.050	RMR $\leq .05$	RMR $\leq .08$	Perfect fit	Brown (2006)
SRMR	.062	SRMR $\leq .05$	SRMR $\leq .08$	Good fit	Hu and Bentler (1999)
NFI	.93	NFI $\geq .95$	NFI $\geq .90$	Good fit	Brown (2006)
NNFI	.96	NNFI $\geq .95$	NNFI $\geq .90$	Perfect fit	Hu and Bentler (1999)
CFI	.96	CFI $\geq .95$	CFI $\geq .90$	Perfect fit	Tabachnick and Fidell (2007)
GFI	.80	GFI $\geq .95$	GFI $\geq .90$	Poor fit	Thompson (2008)
					Tabachnick and Fidell (2007)
					Thompson (2008)
					Hu and Bentler (1999)
					Tabachnick and Fidell (2007)
					Hooper and colleagues (2008)
					Hu and Bentler (1999)

Note: $\chi^2 = 1632.57$; $df = 762$.

Tabla 4. Estadísticos de los ítems respecto a los hallazgos del AFC.

Item	<i>t</i>	Factor loading	Error variance	R^2	Item-total scale cor. (<i>r</i>)	$\bar{X}$	Sd
<i>Valuing (psychological engagement-I) $\alpha = .823$</i>							
I1	16.79	.84	.30	.70	.460*	4.426	.785
I2	15.30	.78	.39	.61	.417*	4.379	.823
I3	14.65	.75	.43	.57	.524*	4.473	.667
<i>Sense of belonging (psychological and social engagement-II) $\alpha = .896$</i>							
I4	17.14	.81	.35	.65	.634*	3.796	.897
I5	17.39	.82	.33	.67	.606*	3.508	1.021
I6	17.34	.81	.34	.66	.566*	3.028	1.035
I7	18.90	.86	.26	.74	.584*	3.530	.974
I8	13.70	.69	.52	.48	.545*	3.702	1.014
I9	9.74	.52	.73	.27	.400*	3.702	.972
I10	8.24	.45	.80	.20	.373*	3.320	1.104
I11	18.14	.84	.30	.70	.660*	3.473	.999
<i>Cognitive engagement $\alpha = .878$</i>							
I12	10.13	.55	.70	.30	.382*	3.185	1.119
I13	10.81	.58	.67	.33	.430*	3.063	.946
I14	10.13	.55	.70	.30	.402*	3.486	.974
I15	15.49	.76	.42	.58	.572*	4.019	.805
I16	17.26	.82	.33	.67	.564*	3.959	.844
I17	14.10	.71	.49	.51	.493*	3.803	.891
I18	14.39	.72	.48	.52	.507*	3.743	.881
I19	9.52	.52	.73	.27	.341*	3.925	.821
I20	13.80	.70	.51	.49	.514*	3.893	.908
I21	10.85	.58	.66	.34	.477*	4.191	.743
<i>Peer relationships (emotional engagement-I) $\alpha = .853$</i>							
I22	11.97	.65	.58	.42	.265*	4.276	.904
I23	13.36	.70	.51	.49	.385*	4.248	.823
I24	15.18	.77	.41	.59	.499*	3.962	1.009
I25	13.06	.69	.53	.47	.270*	3.915	.940
I26	12.82	.68	.54	.46	.361*	3.655	1.000
I27	13.84	.72	.48	.52	.468*	3.925	.843
<i>Relationships with the faculty member (emotional engagement-II) $\alpha = .890$</i>							
I28	11.94	.62	.61	.39	.572*	3.762	.769
I29	11.48	.61	.63	.37	.437*	3.477	1.024
I30	15.90	.77	.40	.60	.523*	3.520	.971
I31	11.35	.60	.64	.36	.429*	3.696	.934
I32	13.63	.69	.52	.48	.491*	3.423	1.096
I33	14.09	.71	.50	.50	.502*	3.984	.795
I34	15.88	.77	.40	.60	.549*	3.781	.870
I35	16.65	.80	.36	.64	.552*	3.577	.872
I36	10.89	.58	.66	.34	.527*	3.254	.942
I37	12.75	.66	.57	.43	.563*	3.756	.878
<i>Behavioural engagement $\alpha = .716$</i>							
I38	11.70	.65	.58	.42	.411*	4.166	.714
I39	11.63	.65	.58	.42	.413*	4.357	.657
I40	10.34	.59	.65	.35	.387*	3.922	.885
I41	12.14	.67	.55	.45	.486*	3.928	.784
Total scale reliability $\alpha = .926$							

* $p < .001$.

CapPsi.

El Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24, ver Anexo A) está compuesto por cuatro factores, de 6 ítems cada uno: autoeficacia (con ítems como: “Me siento seguro analizando un problema a largo plazo para encontrar una solución”), esperanza (con ítems como: “Hay muchas formas de darle la vuelta a cualquier problema”), optimismo (con ítems como: “En lo que respecta a mi trabajo, siempre veo el lado bueno de las cosas) y resiliencia (con ítems como: “Puedo superar las épocas laborales difíciles porque ya me he enfrentado antes a las dificultades”). La escala de respuesta es de tipo Likert de seis puntos, yendo desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (6). Dado que los recursos psicológicos de interés (las cuatro dimensiones) serán evaluadas en un contexto académico universitario, la alusión a contextos laborales será reemplaza por el contexto académico de la forma más genérica posible como sucede en la escala original al referirse a las experiencias laborales.

El instrumento del PCQ-24 fue desarrollado en el contexto organizacional, sin embargo el mismo Luthans et al. (2012) considera el CapPsi como un recurso humano independiente de los contextos en donde pueda ser usado. Por lo tanto, en un estudio de Luthans et al. (2012) sobre la relación el CapPsi y el rendimiento académico el mismo autor versionó los ítems para que hicieran referencia al contexto académico en vez del laboral. Dado que no se tiene acceso a esa versión modificada, los ítems serán versionados siguiendo los ejemplos que cita en el artículo. Por ejemplo: “Hay muchas formas para resolver cualquier problema en cuanto a mi trabajo escolar” (esperanza); “Yo siempre miro el lado positivo de las cosas en cuanto a mi trabajo escolar” (optimismo); “Me siento confiado estableciendo objetivos/metapas para mi trabajo escolar” (autoeficacia); “Usualmente manejo las dificultades en cuanto a mi trabajo académico de una forma u otra” (resiliencia).

El instrumento original fue validado por Luthans et al. (2007). El banco de ítems para realizar la escala se obtuvo a través de los instrumentos previos sobre cada uno de estos constructos, haciendo especial énfasis que aquellos diseñados considerando explícitamente el constructo como un estado psicológico (del inglés: state like), es decir, relativamente maleable y abierto al desarrollo pero no tan momentáneo ni muy cambiante. Para que los cuatro factores tuvieran igual peso los autores, como jueces expertos, escogieron los seis mejores ítems para cada dimensión en cuanto a su validez de contenido y aparente considerando que evaluaran el significado y alcance de cada constructo, además de evaluar que son conceptos de estados psicológicos (state-like) y que fuesen relevantes para el ambiente de trabajo.

El instrumento fue validado con cuatro muestras diferentes de trabajadores. Estas son las medidas de consistencia interna para cada una respectivamente: Esperanza (.72, .75, .80, .76); resiliencia (.71, .71, .66, .72); autoeficacia (.75, .84, .85, .75); optimismo (.74, .69, .76, .79); y el puntaje total del CapPsi (.88, .89, .89, .89). La escala de resiliencia (.66) en la tercera muestra y la de optimismo (.69) en la segunda son las únicas que muestran puntajes más bajos de lo esperado.

Usando la muestra de 404 trabajadores los autores realizaron un AFC, dado que se cumplieron todos los supuestos no fue necesaria la transformación de los datos. Los indicadores de ajuste del modelo fueron SRMR= 0,051 (<0,08), RMSEA = 0,046 (<0,06), CFI= 0,934 (>0,95). Siguiendo los criterios señalados en paréntesis, el CFI es el índice que indica un ajuste pobre. Considerando la regla combinatoria de que dos de tres índices en rangos aceptables apoyan los resultados de esos dos indicadores, se puede concluir que el modelo tiene un buen ajuste.

Usando la unión de las muestras del segundo estudio realizaron un segundo AFC. Los índices de ajuste al modelo son los siguientes: SRMR= 0,056 (<0,08), RMSEA = 0,048 (<0,06), CFI= 0,924 (>0,95). Obteniendo así las mismas conclusiones que en el primer AFC. Adicional a esto realizaron un análisis de competencia de modelos, compararon el modelo hipotético de orden superior con

cada uno de las cuatro dimensiones cargando al factor de orden superior contra cuatro modelos competidores, incluyendo múltiples modelos de tres factores que combinaban varias dimensiones así como un modelo de un solo factor en el que todos los ítems se cargaron a uno latente. Como era esperado, el modelo de factor de orden superior hipotetizado fue el que mejor se adaptó a los datos (ver tabla 5).

La comunalidad teórica entre los factores que justifica entender el CapPsi como un constructo de orden superior se refiere al mecanismo compartido a través de cada una de las facetas que contribuyen a la propensión motivacional para cumplir tareas y objetivos. En palabras de Luthans et al. (2007) la comunalidad de esos procesos psicológicos independientes representa: “una evaluación positivo de las circunstancia y probabilidad de éxito basada en el esfuerzo motivado y la perseverancia”.

Tabla 5. Comparación a priori de las estructura factorial del CapPsi.

Models	Factors	Study 1 (Combined student sample)						Study 2 (Combined employees sample)					
		χ^2	df	$\Delta\chi^2$	RMSEA	CFI	SRMR	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	RMSEA	CFI	SRMR
Baseline Model 1	4 factors as indicators of PsyCap Hope Efficacy Optimism Resilience	422.7	234		.046	.934	.051	448.2	234		.048	.924	.056
Model 2	3 factors as indicators of PsyCap Hope and Resilience merged Efficacy Optimism	472	235	49.2*	.051	.917	.052	555.2	235	106.9*	.059	.885	.060
Model 3	3 factors as indicators of PsyCap Hope and Optimism merged Efficacy Resilience	473.9	235	51.1*	.051	.917	.053	603.3	235	155.1*	.063	.867	.059
Model 4	3 factors as indicators of PsyCap Optimism and Resilience merged Efficacy Hope	475.5	235	52.7*	.051	.916	.053	620.2	235	171.9*	.065	.861	.063
Model 5	1 factor as an indicator of PsyCap all 24 items	754.1	238	331.4*	.075	.820	.068	876.7	238	428.4*	.083	.768	.072

* Significant at $p < .01$.

Es común en las investigaciones sobre el CapPsi la realización de una versión traducida del original PCQ-24 de Luthans, et al. (2007). Diversos autores como Azanza et al. (2014), Ponce y Yáber (2012), Siu, et al. (2015) y Ponce (2016) utilizan el método de traducción inversa ciega (blind back-translation). En líneas generales esto implica traducir el PCQ-24 del inglés al español por el equipo de investigación y posteriormente que una persona bilingüe certificada que no tenga conocimiento de la versión original traduzca el instrumento al inglés. Es común entre estos autores que la versión retraducida al inglés sea enviada a los creadores de la escala original para confirmar la equivalencia de los ítems, a través de un procedimiento establecido por Mind Garden, Inc. en la página web: www.mindgarden.com.

El procedimiento a realizar con el PCQ-24 será similar pero con la añadidura del uso de jueces de expertos en el área organizacional y académica que evalúen la validez de contenido de los ítems modificados para el contexto académico y para medir el CapPsi. Posterior a esa evaluación, será enviada la versión retraducida. Una se obtenga la validación se pasará a realizar un estudio piloto, procurando un mínimo de 5 sujetos por ítems del instrumento y se cotejará la estructura a través de un AFC.

Este instrumento fue versionado al contexto académico, los pasos para ello están descritos en el procedimiento.

Problemas académicos.

Se realizará a través de la pregunta de selección simple (sí o no): ¿Reparaste una o más materias en tu último semestre? Y ¿Llevas una o más materias de arrastre este semestre?

Acceso a beca.

Se realizará a través de la pregunta de selección simple (sí o no): ¿Estás actualmente becado en la universidad?

Procedimiento

Adaptación de los instrumentos

Las dos escalas a utilizar fueron creadas en inglés y no cuentan con una traducción al español. Por una parte la escala SES fue hecha para medir una población específicamente universitaria. La escala CapPsi fue realizada con la intención de evaluar estos componentes en un ambiente laboral/organizacional, es por esto que presenta un mayor reto su adaptación.

Para la escala CapPsi primero se obtuvieron los permisos a través del procedimiento solicitado en www.mindgarden.com, los mismos se encuentran en el Anexo H. Luego de ello, se le solicitó a un traductor calificado, considerado en base a un examen internacional de suficiencia de inglés alto, que hiciera la traducción literal al español y en base a esos ítems los autores de la tesis realizaron una propuesta de versión académica. La traducción en vez de centrarse en cambiar las palabras relacionadas a “ambiente de trabajo”, “compañeros de trabajo”, hacia “ambientes de trabajo”, “compañeros de trabajo”, por mencionar un ejemplo, se tuvo en consideración la definición de cada factor para expresar el sentido de ese recurso psicológico en conductas típicas de un estudiante universitario. Esta versión académica propuesta fue la que se le presentó a los jueces expertos. La escala SES fue traducida al español por el mismo traductor.

El método de validación de contenido fue el de jueces expertos, este consiste en analizar el grado de aprobación sobre la inclusión, exclusión o modificación de los ítems de una escala por parte de un número variable de jueces conocedores de los contenidos teóricos que pretende medir (Escurre, 1988). Se considera a un experto como condición general quien conozca sobre el área a nivel académico y/o profesional y que conozca de áreas complementarias (Urrutia, Barrios, Gutiérrez, Mayorga, 2014) en cuanto al número de expertos los mismos autores comentan que Varela, Diaz-Bravo y García-Durán establecen un rango de 7 a 30 expertos. Para la escala SES los expertos tienen como característica definitoria haber trabajado en el área aplicada y/o de investigación de psicología escolar (por ejemplo: investigaciones sobre rendimiento académico, haber

trabajado variables académicas atendiendo estudiantes en algún colegio o centro) y para la escala CapPsi se buscaron psicólogos especializados en el área organizacional, psicólogos con formación en la psicología positiva así como psicólogos formados en las áreas anteriores y a la vez con experiencia y/o formación en el área escolar.

Se les pidió que cada ítem fuese evaluado con una escala Likert de 4 puntos en cuanto a la adecuación de contenido (dimensión a la que pertenece) y la adecuación de la redacción en una encuesta en línea de Google Docs. Por ítem se ofreció la posibilidad de dar un comentario para detallar su opinión, especialmente si la puntuación fue extrema baja.

Se contó con una baja participación de jueces, a partir de las evaluaciones suministradas por los tres jueces expertos se descartaron los análisis cuantitativos del tipo coeficiente de Validez V de Aiken (Escrura, 1988) pues, por ejemplo, este requiere de más de 7 jueces. Los autores de este proyecto plantearon varias versiones al contexto universitario para cada ítem propuesto en el PCQ. Así, el puntuado como mejor por los jueces fue el que se tomó para la versión final (Ver Anexo B). Los comentarios de redacción y contenido se tomaron en cuenta para modificar los ítems.

Petición de la muestra de estudiantes.

Se creó una carta validada por la directora de la Escuela de Psicología, que tenía destino a los directivos de las diferentes escuelas de la universidad. Se solicitó la colaboración de las listas de estudiantes del 3er año o 5to 6to semestre de cada una, explicando el objetivo de la investigación y asegurando la confidencialidad de los datos solicitados. A su vez se solicitaron los horarios de clases de cada grupo para poder situar el momento de administración.

La intención inicial era que con dicha información fuese posible calcular de forma concreta la cantidad de estudiantes necesarios por carrera tal como fue descrito en el apartado de Población y Muestra. Sin embargo, no se logró conseguir las listas de estudiantes y sólo se tuvo acceso al horario de algunas

carreras y/o las menciones de algunas carreras, por lo que estas fueron las que se encuestaron de forma no azarosa y accidental.

Administración

En las aulas y a las afuera de las aulas se les propuso a los estudiantes participar en la realización de dos cuestionarios, con la finalidad de ser parte de la muestra de una tesis de la escuela de psicología, garantizando los supuestos de confidencialidad y uso exclusivo de los datos para fines investigativos. Se les pidió que leyeran de las instrucciones en el cuestionario. Realizadas las devoluciones del instrumento se chequearon datos en blanco y se solicitó la correcta aplicación, siempre que el estudiante estuviera de acuerdo.

Codificación y análisis de resultados

Una vez que se dio por terminada la aplicación total del instrumento se procedió a codificar los resultados de cada encuesta para la creación de una base de datos. Para el desarrollo de los análisis que se plantean en la investigación se hizo uso del Programa Estadísticos para Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 22 de la compañía *Internacional Business Machine*.

Resultados

La muestra final fue de 193 estudiantes y se caracteriza por tener n=130 de mujeres y n=60 de hombres, n=84 de estudiantes becados y n=106 de estudiantes no becados (ver tabla 6), n=98 de estudiantes que repararon una o más materias el semestre anterior y n=92 que no repararon (ver tabla 7), así como n=98 de estudiantes que repitieron una o más materias el semestre anterior y n=92 que no repitieron (ver tabla 8).

Tabla 6. Total Sexo x Beca.

		Beca		Total
		No beca	Beca	
Sexo	0	70	60	130
	1	36	24	60
Total		106	84	190

Nota. Mujeres: 0; Hombres: 1

Tabla 7. Total sexo x Reparar.

		Reparar		Total
		No repara	Si repara	
Sexo	0	60	70	130
	1	32	28	60
Total		92	98	190

Nota. Mujeres: 0; Hombres: 1

Tabla 8. Total sexo x Repetir.

		Repetir		Total
		No repite	Si repite	
Sexo	0	68	62	130
	1	24	36	60
Total		92	98	190

Nota. Mujeres: 0; Hombres: 1

El análisis de confiabilidad del cuestionario CapPsi adaptado al contexto académico fue de $\alpha = 0,792$ (ver tabla 9). Con la eliminación de algunos ítems existen variaciones a favor de la confiabilidad: sin el ítem Opt5 la confiabilidad llega a su punto más alto de 0,822, sin el ítem Opt6 alcanza 0,816 y sin el ítem Opt6 aumenta a 0,796 (ver tabla 10). Se muestra también en la tabla 11 las correlaciones entre factores.

Tabla 9. *Estadísticos de Confiabilidad.*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.792	.815	24

Tabla 10. Estadísticos Ítem-total.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Res6	96.98	140.180	.245	.283	.790
Res1	98.07	155.635	-.210	.283	.813
Esp4	96.93	134.984	.547	.555	.774
Esp5	96.54	132.343	.657	.576	.769
Esp3	96.09	138.533	.392	.308	.782
Esp2	96.12	138.654	.399	.400	.782
Opt4	96.51	132.437	.571	.614	.772
Opt1	97.02	133.895	.483	.446	.776
Res4	97.64	139.894	.249	.278	.790
Opt3	96.56	131.364	.608	.542	.770
AE5	97.09	137.219	.345	.436	.784
Esp1	96.72	134.725	.562	.537	.774
AE1	96.78	134.591	.554	.487	.774
Esp6	96.77	132.804	.543	.530	.773
Opt5	98.01	159.546	-.302	.407	.822
AE3	96.88	138.421	.376	.323	.783
AE2	96.05	136.759	.571	.540	.775
Opt6	97.29	143.070	.151	.204	.796
Res5	96.29	139.835	.400	.324	.782
Res2	96.33	138.280	.475	.452	.779
AE6	96.38	136.621	.457	.412	.779
Res3	96.26	142.775	.256	.287	.789
Opt2	97.79	156.305	-.220	.240	.816
AE4	96.14	140.438	.413	.310	.782

Nota. AE: Ítem original de Autoeficacia; Opt: Ítem original de Optimismo;
Esp: Ítem original de Esperanza; Res: Ítem original de Resiliencia

Tabla 11. *Correlaciones Entre Factores.*

Correlations								
		F1mean	F2mean	F3mean	F4mean	F5mean	F6mean	F7mean
F1mean	Pearson	1	.487**	.433**	-.029	.574**	.372**	-.091
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.685	.000	.000	.208
	N	192	192	192	192	192	192	192
F2mean	Pearson	.487**	1	.384**	.039	.442**	.248**	-.052
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.596	.000	.001	.472
	N	192	192	192	192	192	192	192
F3mean	Pearson	.433**	.384**	1	.117	.377**	.162*	.045
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.106	.000	.025	.531
	N	192	192	192	192	192	192	192
F4mean	Pearson	-.029	.039	.117	1	.065	-.039	.190**
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	.685	.596	.106		.369	.593	.008
	N	192	192	192	192	192	192	192
F5mean	Pearson	.574**	.442**	.377**	.065	1	.359**	-.170*
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.369		.000	.018
	N	192	192	192	192	192	192	192
F6mean	Pearson	.372**	.248**	.162*	-.039	.359**	1	-.080
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.025	.593	.000		.271
	N	192	192	192	192	192	192	192
F7mean	Pearson	-.091	-.052	.045	.190**	-.170*	-.080	1
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	.208	.472	.531	.008	.018	.271	
	N	192	192	192	192	192	192	192

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

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

Nota. F1: Factor 1; F2: Factor 2; F3: Factor 3...

Para realizar el análisis factorial, el número de observaciones en función de la cantidad de ítems cumple con el criterio de mínimo 5 observaciones, ya que el cuestionario de CapPsi consta de 24 reactivos ($24 \times 5 = 120$) y la muestra final fue de $N=193$. El índice KMO ($KMO = 0,823$) se encuentra cerca al 1, lo cual es ideal. Esto constata que la muestra del CapPsi es adecuada para realizar un AF ya que tienen una alta proporción de varianza entre las variables que puede ser causada por factores subyacentes. La prueba de esfericidad (Bartlett's Test of Sphericity = 1304,386 con $gl= 276$ y $sig. = 0,000 < 0,05$) señala que la matriz de correlación obtenida no es una matriz de identidad, por lo que el supuesto es cumplido (Ver tabla 12).

Tabla 12. *KMO y Test de Bartlett.*

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.823
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1304.386
	df	276
	Sig.	.000

Dado el cumplimiento de los supuestos se procedió a realizar un análisis factorial con Análisis de Componentes Principales como método de extracción y rotación ortogonal Varimax. Esta rotación cumple con el objetivo de obtener los factores incorrelacionados que sirvan para el próximo análisis de regresión. El autovalor fue establecido en 1.

El número de factores a escoger usando el criterio de raíz latente y el gráfico de sedimentación es de siete (Ver tabla 13, ver figura 3); estos siete factores explican el 60, 413 % de la varianza, lo cual dobla el criterio mínimo de explicación esperada de 30% (Ver tabla 13). La escala original de CapPsi creada para el contexto laboral consta de cuatro factores, sin embargo, esta adaptación al contexto académico tiene la intención de conocer cómo se expresa el CapPsi en el ámbito universitario por lo que el criterio teórico no es una prelación.

Tabla 13. *Total de Varianza Explicada.*

Total Variance Explained									
Component	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	6.529	27.204	27.204	6.529	27.204	27.204	2.996	12.484	12.484
2	1.630	6.793	33.996	1.630	6.793	33.996	2.485	10.355	22.839
3	1.471	6.131	40.127	1.471	6.131	40.127	2.142	8.925	31.764
4	1.390	5.790	45.918	1.390	5.790	45.918	2.070	8.627	40.391
5	1.266	5.274	51.192	1.266	5.274	51.192	1.839	7.662	48.053
6	1.124	4.683	55.875	1.124	4.683	55.875	1.637	6.819	54.872
7	1.089	4.539	60.413	1.089	4.539	60.413	1.330	5.541	60.413
8	.971	4.046	64.459						
9	.905	3.769	68.229						
10	.866	3.608	71.837						
11	.797	3.321	75.158						
12	.754	3.142	78.300						
13	.688	2.866	81.166						
14	.614	2.557	83.723						
15	.588	2.451	86.174						
16	.498	2.074	88.247						
17	.464	1.933	90.180						
18	.445	1.855	92.035						
19	.424	1.765	93.800						
20	.402	1.676	95.476						
21	.309	1.286	96.761						
22	.291	1.212	97.973						
23	.259	1.081	99.054						
24	.227	.946	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

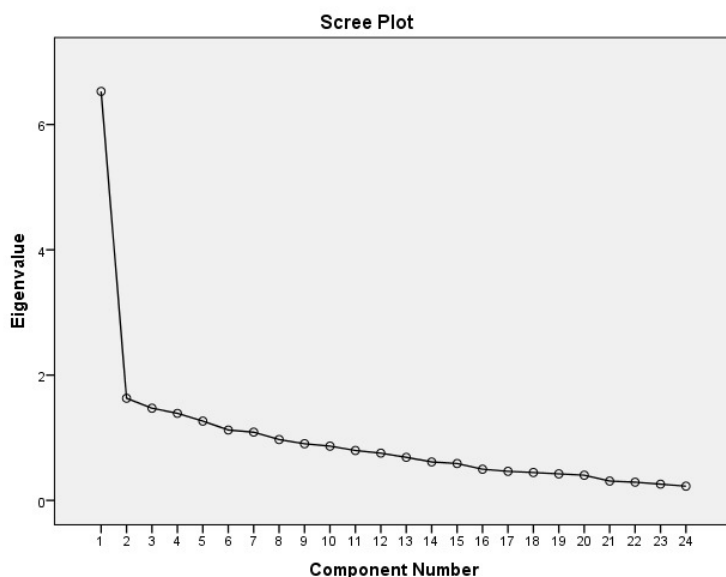


Figura 3. *Gráfico de sedimentación.*

Para determinar las variables dentro de cada factor se tomó como criterio de corte una carga factorial mínima el 0,40. Sólo una variable (AE1) cargó en dos factores (F1= 0,408 y F5= 0,429), dado que la carga es muy similar en ambas se decidió colocarla en el primer factor por la congruencia teórica con esta dimensión de la escala (Ver tabla 14). Los ítems por factor se presentan a continuación, se coloca el nombre de la variable y el número de ítem en el cuestionario:

Tabla 14. *Matriz de componentes rotados.*

Rotated Component Matrix ^a							
	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Esp4	.575	.030	.268	.265	.056	.331	.051
Esp5	.556	.201	.490	.047	.013	.326	.053
Esp2	.445	.248	.145	.360	-.250	.145	.207
AE5	.834	-.053	-.070	-.073	.154	.078	-.054
Esp1	.690	.234	.152	.121	.221	-.023	-.044
Esp6	.462	.312	.308	.346	.051	.016	.011
AE1	.408	.195	.132	.307	.429	.135	.008
AE2	.119	.494	.307	.302	.318	.200	-.077
Res5	.199	.616	.132	-.044	.247	-.262	.133
Res2	.068	.621	.151	.355	.235	-.041	.152
AE6	.122	.678	.233	.053	.065	.154	-.137
Res3	.017	.616	-.012	.083	-.245	.315	.021
Esp3	.072	.166	.727	.055	-.007	.063	.020
Opt1	.001	-.137	.560	.215	.459	-.029	.305
AE4	.181	.236	.691	-.035	.010	.000	-.157
Res1	.027	-.087	.075	-.786	-.062	-.055	.089
Opt4	.308	.184	.310	.583	.285	.097	.056
Opt5	-.389	-.058	-.088	-.538	.222	-.038	.309
Res4	.085	.060	-.051	-.027	.715	.146	-.112
Opt3	.353	.312	.206	.111	.557	.191	-.126
Res6	.061	.002	.060	.157	.087	.758	-.078
AE3	.203	.167	.032	-.065	.195	.685	.044
Opt6	.148	.179	-.017	.038	-.047	-.109	.750
Opt2	-.221	-.184	-.015	-.251	-.128	.100	.623

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Nota. AE: Ítem original de Autoeficacia; Opt: Ítem original de Optimismo; Esp: Ítem original de Esperanza; Res: Ítem original de Resiliencia

1. Factor 1. Este primer factor denominado Esperanza Académica (F1) explica un 27,204 % de la varianza.

/Esp4. Actualmente me veo como alguien bastante exitoso en la universidad.

4/Esp5. Actualmente, puedo pensar sobre varias formas de alcanzar mis metas académicas.

6/Esp 2. Actualmente invierto mucho de mí para lograr graduarme.

12/Esp1. Si tengo problemas académicos y/o de adaptación en la universidad, encuentro varias formas de resolverlos.

14/Esp6. En este momento, estoy logrando las metas académicas que me había propuesto.

11/AE5. Tengo la capacidad de acudir a las personas más adecuadas para asesorarme respecto a mis problemas en la universidad.

13/AE1. Me siento confiado analizando un problema a largo plazo para encontrar una solución.

2. Factor 2. Identificado como Resiliencia Académica (F2) explica un 6,793 % de la varianza.

19/Res5. Puedo superar las dificultades en la universidad porque ya he pasado por dificultades antes.

20/Res2. Usualmente me recupero de las dificultades en la universidad de alguna forma.

22/Res3. Si es necesario, yo puedo “hacer las cosas por mi cuenta” en la universidad.

17/AE2. Considero que tengo la capacidad de desarrollar las competencias necesarias para ejercer mi profesión.

21/AE6. Me siento seguro discutiendo información con otros estudiantes de diferentes niveles de mi misma carrera.

3. Factor 3. Identificado como Flexibilidad (F3) explica un 6,131% de la varianza.

5/Esp3. Hay muchas formas de resolver cualquier problema.

8/Opt1. Cuando las cosas son inciertas en la universidad para mí, usualmente espero lo mejor.

24/AE4. Sé que puedo establecer objetivos/metastas en mis materias y grupos de trabajo.

4. Factor 4. Identificado como Optimismo-Locus de Control Interno (F4) explica un 5.790 % de la varianza.

7/Opt4. Soy optimista sobre lo que pasará en el futuro respecto al semestre que curso actualmente

15/Opt5. En esta carrera las cosas nunca salen como quiero.

2/Res1. Cuando tengo un contratiempo en la universidad, se me dificulta recuperarme y seguir adelante.

5. Factor 5. Denominado Falsa Esperanza (F5) explica un 5,274% de la varianza.

9/Res4. Las cosas estresantes de la universidad suelo tomármelas con calma.

10/Opt3. Siempre me fijo en las cosas positivas de mi experiencia universitaria

6. Factor 6. Identificado como Autoeficacia Académica (F6) explica un 4,683% de la varianza.

1/Res6. Siento que en esta carrera puedo lidiar con muchas cosas al mismo tiempo.

16/AE3. Considero que puedo contribuir en discusiones sobre la estrategia de un proyecto académico.

7. Factor 7. Identificado como Pesimismo-Locus de Control Externo (F7) explica un 4,539% de la varianza.

18/Opt6. Me aproximo a esta carrera como si “No hay mal que por bien no venga”.

23/Opt2. Si algo puede salir mal relacionado con la universidad, saldrá mal.

El análisis de regresión lineal múltiple proporciona un medio para evaluar objetivamente la magnitud y dirección del CapPsi con el involucramiento del estudiante. Permite la evaluación simultánea de relaciones entre cada variable independiente y las medidas de la dependiente. Al realizar esta evaluación simultánea, se determina la importancia relativa de cada predictor. El tipo de selección de variables que se utilizó fue paso a paso o stepwise en inglés.

El tamaño muestral fue de $N = 193$ por lo que se cumplió la regla general de obtener mínimo 20 observaciones por variable independiente ($7 \times 20 = 140$), más no se cumplió la regla de obtener al menos 200 observaciones para asegurar estabilidad muestral.

Se utilizó la tabla de Hair, et al. (1999) al respecto del mínimo que se puede encontrar estadísticamente significativo con una potencia de 0,80 para diferentes variables independientes y tamaños muestrales. Los valores escogidos fueron: tamaño muestra = 100, número de variables independientes = 10 y significación del 0,05. Se puede estimar entonces que el valor mínimo de R^2 es =15, por lo que el análisis de regresión detectará valores de R^2 bajos (iguales y o superiores al 15%, según Hair, et al., 1999) (Ver tabla 15).

En base a la prueba Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk ninguna de las dimensiones del CapPsi se distribuyen normalmente (ver Tabla 16). Las dimensiones del Involucramiento tampoco se distribuyen con normalidad (Ver tabla 17). Como término general se considera que el incumplimiento de los supuestos conlleva a la invalidez de pruebas paramétricas, sin embargo autores como Kerlinger y Lee (2002) y Toothaker y Newman (1994) señalan que es posible realizarlas e interpretarlas siempre que los resultados se traten con prudencia y no de forma tajante.

Tabla 15. Mínimo R^2 que se puede encontrar estadísticamente significativo con una potencia de 0,80 para diferentes variables independientes y tamaños muestrales.

<i>Tamaño muestral</i>	<i>Nivel de significación (α) = 0,01</i> <i>Número de variables independientes</i>				<i>Nivel de significación (α) = 0,05</i> <i>Número de variables independientes</i>			
	2	5	10	20	2	5	10	20
20	45	56	71	NA	39	48	64	NA
50	23	29	36	49	19	23	29	42
100	13	16	20	26	10	12	15	21
250	5	7	8	11	4	5	6	8
500	3	3	4	6	3	4	5	9
1.000	1	2	2	3	1	1	2	2

NA = no aplicable.

Tabla 16. Pruebas de Normalidad Para CapPsi.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
F1	,089	193	,001	,984	193	,027
F2	,105	193	,000	,974	193	,001
F3	,109	193	,000	,889	193	,000
F4	,099	193	,000	,972	193	,001
F5	,134	193	,000	,975	193	,002
F6	,120	193	,000	,968	193	,000
F7	,129	193	,000	,970	193	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tabla 17. Pruebas de Normalidad Para Involucramiento del Estudiante.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SentidoPertenencia	.097	189	.000	.801	189	.000
Valorar	.160	189	.000	.887	189	.000
InvCognitivo	.103	189	.000	.975	189	.002
RelPares	.121	189	.000	.945	189	.000
RelcMiembrosFac	.059	189	.200 [*]	.991	189	.284
InvConduct	.107	189	.000	.955	189	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Con las medias de los puntajes de los sujetos por cada factor de CapPsi (Esperanza Académica, Resiliencia Académica, Flexibilidad, Optimismo-Locus de Control Interno, Falsa Esperanza, Autoeficacia Académica y Pesimismo-Locus de Control Externo) y cada factor de Involucramiento (Sentido de Pertenencia, Valorar, Involucramiento Cognitivo, Involucramiento Emocional I-Relaciones con Pares, Involucramiento emocional II-relaciones con miembros de la facultad e Involucramiento Conductual) se procedió a realizar la regresión lineal múltiple stepwise. El CapPsi fue introducido como predictor en los seis modelos que se probaron, uno por cada dimensión del involucramiento.

Para la dimensión Sentido de Pertenencia sólo un modelo fue significativo, en el mismo modelo figura únicamente la dimensión de Esperanza Académica (F de cambio = 29,08; $p < 0,000$), el porcentaje de varianza explicado por el modelo es de 13,4% y cuenta con un error estándar de estimación de 0,766 (Ver Tabla 18). En cuanto al sentido de los efectos, se observa que es grande ($B > 0,25$) y que a mayor esperanza académica, mayor sentido de pertenencia ($B = 0,366$) (Ver Tabla 18).

Tabla 18. Resumen del Modelo: Esperanza (F1) a Sentido de Pertenencia.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.366 _a	.134	.129	.76640	.134	29.085	1	188	.000	1.997

a. Predictors: (Constant), F1mean

b. Dependent Variable: SentidoPertenencia

Tabla 19. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) a Sentido de Pertenencia.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	2.237	.306		7.320	.000			
	F1mean	.373	.069	.366	5.393	.000	.366	.366	.366

a. Dependent Variable: SentidoPertenencia

Para la dimensión Valorar dos modelos fueron significativos, de los cuales el segundo tiene un mayor poder explicativo y consta de dos variables. Este modelo explica el 27,1% de la varianza y cuenta con un error estándar de estimación de 0,608 (Ver Tabla 20). En cuanto al sentido de los efectos, se observa que para Resiliencia Académica es grande ($B > 0,25$) y que a mayor resiliencia académica mayor valoración ($B = 0,422$); y para Esperanza académica el efecto es moderado (B de 0,10 a 0,25) y que a mayor esperanza académica mayor valoración ($B = 0,174$) (Ver Tabla 21).

Tabla 20. Resumen del Modelo: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Valorar.

Model Summary ^c										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.506 ^a	.256	.252	.61619	.256	64.531	1	188	.000	
2	.528 ^b	.279	.271	.60812	.023	6.023	1	187	.015	1.704

a. Predictors: (Constant), F2

b. Predictors: (Constant), F2, F1

c. Dependent Variable: Valorar

Tabla 21. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Valorar.

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1 (Constant)	1.888	.295		6.393	.000			
F2mean	.496	.062	.506	8.033	.000	.506	.506	.506
2 (Constant)	1.608	.313		5.136	.000			
F2mean	.414	.069	.422	5.964	.000	.506	.400	.370
F1mean	.154	.063	.174	2.454	.015	.376	.177	.152

a. Dependent Variable: Valorar

Para la dimensión de Involucramiento Cognitivo dos modelos fueron significativos, de los cuales el segundo tiene un mayor poder explicativo y consta de dos variables. Este modelo explica el 34,7% de la varianza y cuenta con un error estándar de estimación de 0,477 (ver Tabla 22). En cuanto al sentido de los efectos, se observa que para Esperanza Académica es grande ($B > 0,25$) y que a mayor esperanza académica mayor involucramiento cognitivo ($B = 0,422$); y para Resiliencia Académica el efecto es grande ($B > 0,25$) y que a mayor resiliencia académica mayor involucramiento cognitivo ($B = 0,257$) (Ver Tabla 23).

Tabla 22. Resumen del Modelo: Esperanza (F1) & Esperanza y Resiliencia (F2) a Involucramiento Cognitivo.

Model Summary ^c										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.544 ^a	.296	.293	.49443	.296	79.154	1	188	.000	
2	.589 ^b	.347	.340	.47755	.051	14.527	1	187	.000	1.987

a. Predictors: (Constant), F1mean

b. Predictors: (Constant), F1mean, F2mean

c. Dependent Variable: InvCognitivo

Tabla 23. *Coefficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) & Esperanza y Resiliencia (F2) a Involucramiento Cognitivo.*

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial
1	(Constant)	2.058	.197		10.436	.000		
	F1mean	.397	.045	.544	8.897	.000	.544	.544
2	(Constant)	1.465	.246		5.958	.000		
	F1mean	.307	.049	.421	6.253	.000	.544	.416
	F2mean	.208	.055	.257	3.811	.000	.459	.225

a. Dependent Variable: InvCognitivo

Para la dimensión de Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares dos modelos fueron significativos, de los cuales el segundo tiene un mayor poder explicativo y consta de dos variables. Este modelo explica el 16,5% de la varianza y cuenta con un error estándar de estimación de 0,638 (ver Tabla 24). En cuanto al sentido de los efectos, se observa que para Esperanza Académica es grande ($B > 0,25$) y que a mayor esperanza académica mayor involucramiento emocional con los pares ($Beta = 0,257$); y para Resiliencia Académica el efecto es moderado ($Beta$ de 0,10 a 0,25) y que a mayor resiliencia académica mayor involucramiento emocional con los pares ($B=0,21$) (Ver tabla 25).

Tabla 24. *Resumen del Modelo: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares.*

Model Summary ^c										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.360 ^a	.130	.125	.65061	.130	27.983	1	188	.000	
2	.406 ^b	.165	.156	.63895	.035	7.922	1	187	.005	1.834

a. Predictors: (Constant), F2mean

b. Predictors: (Constant), F2mean, F1mean

c. Dependent Variable: RelPares

Tabla 25. *Coefficientes de Regresión Lineal Múltiple: Resiliencia (F2) & Resiliencia y Esperanza (F1) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares.*

Coefficients ^a									
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	2.298	.312		7.368	.000			
	F2mean	.345	.065	.360	5.290	.000	.360	.360	.360
2	(Constant)	1.960	.329		5.959	.000			
	F2mean	.246	.073	.257	3.375	.001	.360	.240	.226
	F1mean	.185	.066	.214	2.815	.005	.338	.202	.188

a. Dependent Variable: RelPares

Para la dimensión de Involucramiento Emocional II-Relaciones con miembros de la facultad, dos modelos fueron significativos, de los cuales el segundo tiene un mayor poder explicativo y consta de dos variables. Este modelo explica el 24,5% de la varianza y cuenta con un error estándar de estimación de 0,543 (ver Tabla 26).

En cuanto al sentido de los efectos, se observa que para Esperanza Académica es grande ($B > 0,25$) y que a mayor esperanza académica mayor involucramiento emocional con miembros de facultad ($Beta = 0,0,425$); y para Autoeficacia Académica el efecto es moderado ($Beta$ de 0,10 a 0,25) y que a mayor autoeficacia académica mayor involucramiento emocional con los miembros de facultad ($B=0,140$) (Ver Tabla 27).

Tabla 26. *Resumen del Modelo: Esperanza (F1) & Esperanza y Autoeficacia (F6) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con Miembros de Facultad.*

Model Summary ^c										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.477 ^a	.228	.223	.54847	.228	55.374	1	188	.000	1.835
2	.494 ^b	.245	.236	.54385	.017	4.206	1	187	.042	

a. Predictors: (Constant), F1mean

b. Predictors: (Constant), F1mean, F6mean

c. Dependent Variable: RelcMiembrosFac

Tabla 27. Coeficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) & Esperanza y Autoeficacia (F6) a Involucramiento Emocional I-Relaciones con Miembros de Facultad.

Coefficients ^a								
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Correlations		
	B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1 (Constant)	1.990	.219		9.096	.000			
F1mean	.369	.050	.477	7.441	.000	.477	.477	.477
2 (Constant)	1.825	.231		7.888	.000			
F1mean	.328	.053	.425	6.205	.000	.477	.413	.394
F6mean	.083	.040	.140	2.051	.042	.298	.148	.130

a. Dependent Variable: RelcMiembrosFac

Para la dimensión Involucramiento Conductual sólo un modelo fue significativo, en el mismo figura únicamente la dimensión de Esperanza Académica (F de cambio = 49,128; $p < 0,000$), el porcentaje de varianza explicado por el modelo es de 20,7% y cuenta con un error estándar de estimación de 0,619 (ver Tabla 28). En cuanto al sentido de los efectos, se observa que es grande ($B > 0,25$) y que a mayor esperanza académica mayor involucramiento conductual ($B = 0,455$) (Ver Tabla 29)

Tabla 28. *Resumen del Modelo: Esperanza (F1) a Involucramiento Conductual.*

Model Summary^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.455 ^a	.207	.203	.61976	.207	49.128	1	188	.000	1.945

a. Predictors: (Constant), F1mean

b. Dependent Variable: InvConduct

Tabla 29. *Coefficientes de Regresión Lineal Múltiple: Esperanza (F1) a Involucramiento Conductual.*

Coefficients ^a									
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	2.217	.247		8.969	.000			
	F1mean	.392	.056	.455	7.009	.000	.455	.455	.455

a. Dependent Variable: InvConduct

Cabe resaltar que el índice de tolerancia para evaluar multicolinealidad entre variables predictores estuvo entre seis y siete en 12 casos y en los restantes 44 casos estuvo entre ocho y uno, lo cual resulta adecuado pues los valores deseables son los cercanos a uno; la tabla 30 demuestra las variables no significativas excluidas en los modelos resueltos por cada dimensión de involucramiento.

Tabla 30. Compendio de Índices de Tolerancia Para Todos los Modelos de Regresión.

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	F2mean	.125 ^b	1.624	.106	.118	.770
	F3mean	.073 ^b	.976	.330	.071	.824
	F4mean	-.081 ^b	-1.198	.233	-.087	1.000
	F5mean	.136 ^b	1.648	.101	.120	.668
	F6mean	.025 ^b	.341	.734	.025	.862
	F7mean	-.022 ^b	-.325	.746	-.024	.990

a. Dependent Variable: SentidoPertenencia

b. Predictors in the Model: (Constant), F1mean

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	F1mean	.174 ^b	2.454	.015	.177	.770
	F3mean	.092 ^b	1.358	.176	.099	.856
	F4mean	-.117 ^b	-1.867	.063	-.135	.999
	F5mean	.061 ^b	.877	.381	.064	.808
	F6mean	.059 ^b	.903	.368	.066	.942
	F7mean	-.071 ^b	-1.125	.262	-.082	.996
2	F3mean	.048 ^c	.685	.494	.050	.783
	F4mean	-.111 ^c	-1.800	.074	-.131	.997
	F5mean	-.022 ^c	-.281	.779	-.021	.634
	F6mean	.013 ^c	.186	.852	.014	.857
	F7mean	-.059 ^c	-.944	.346	-.069	.990

a. Dependent Variable: Valorar

b. Predictors in the Model: (Constant), F2mean

c. Predictors in the Model: (Constant), F2mean, F1mean

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	F2mean	.257 ^b	3.811	.000	.268	.770
	F3mean	.101 ^b	1.502	.135	.109	.824
	F4mean	-.011 ^b	-.177	.860	-.013	1.000
	F5mean	.079 ^b	1.060	.290	.077	.668
	F6mean	.091 ^b	1.384	.168	.101	.862
	F7mean	-.048 ^b	-.785	.433	-.057	.990
2	F3mean	.048 ^c	.714	.476	.052	.783
	F4mean	-.022 ^c	-.366	.715	-.027	.997
	F5mean	.018 ^c	.244	.807	.018	.634
	F6mean	.073 ^c	1.137	.257	.083	.857
	F7mean	-.045 ^c	-.753	.452	-.055	.990

a. Dependent Variable: InvCognitivo

b. Predictors in the Model: (Constant), F1mean

c. Predictors in the Model: (Constant), F1mean, F2mean

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	F1mean	.214 ^b	2.815	.005	.202	.770
	F3mean	.077 ^b	1.046	.297	.076	.856
	F4mean	-.046 ^b	-.677	.500	-.049	.999
	F5mean	.044 ^b	.582	.561	.043	.808
	F6mean	.006 ^b	.090	.928	.007	.942
	F7mean	-.058 ^b	-.855	.394	-.062	.996
2	F3mean	.019 ^c	.252	.801	.019	.783
	F4mean	-.039 ^c	-.584	.560	-.043	.997
	F5mean	-.067 ^c	-.803	.423	-.059	.634
	F6mean	-.057 ^c	-.789	.431	-.058	.857
	F7mean	-.043 ^c	-.645	.519	-.047	.990

a. Dependent Variable: RelPares

b. Predictors in the Model: (Constant), F2mean

c. Predictors in the Model: (Constant), F2mean, F1mean

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	F2mean	.056 ^b	.765	.445	.056	.770
	F3mean	.083 ^b	1.171	.243	.085	.824
	F4mean	.033 ^b	.508	.612	.037	1.000
	F5mean	.100 ^b	1.281	.202	.093	.668
	F6mean	.140 ^b	2.051	.042	.148	.862
	F7mean	-.062 ^b	-.955	.341	-.070	.990
2	F2mean	.045 ^c	.614	.540	.045	.765
	F3mean	.082 ^c	1.169	.244	.085	.824
	F4mean	.036 ^c	.568	.571	.042	.999
	F5mean	.073 ^c	.923	.357	.067	.645
	F7mean	-.053 ^c	-.826	.410	-.060	.985

a. Dependent Variable: RelcMiembrosFac

b. Predictors in the Model: (Constant), F1mean

c. Predictors in the Model: (Constant), F1mean, F6mean

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	F2mean	.144 ^b	1.967	.051	.142	.770
	F3mean	.074 ^b	1.032	.303	.075	.824
	F4mean	-.106 ^b	-1.632	.104	-.119	1.000
	F5mean	-.063 ^b	-.798	.426	-.058	.668
	F6mean	.021 ^b	.299	.765	.022	.862
	F7mean	.047 ^b	.724	.470	.053	.990

a. Dependent Variable: InvConduct

b. Predictors in the Model: (Constant), F1mean

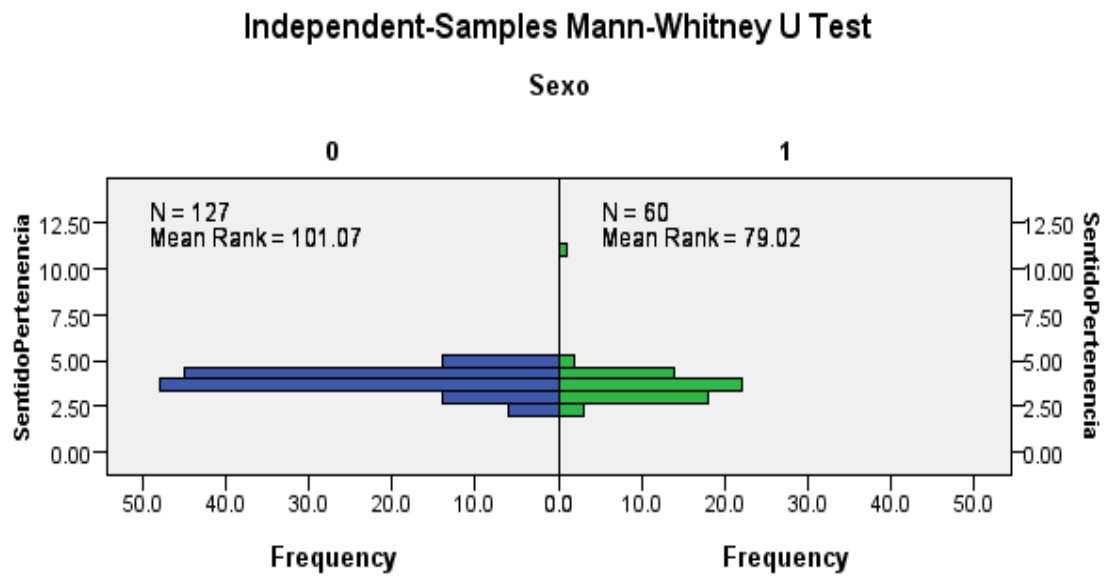
Como fue señalado anteriormente, la prueba Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk evidenciaron que ninguna de las dimensiones del CapPsi se distribuye normalmente. Las dimensiones del Involucramiento tampoco cumplen con ello, razón por la cual el contraste de hipótesis a usar es no paramétrico.

Al contrastar los puntajes de involucramiento entre mujeres (0) y hombres (1) se encontraron varias diferencias significativas (ver Tabla 31). El puntaje total de Involucramiento muestra diferencias entre sexos (Sig. 0,033 < p. 0,05), teniendo 0 más que 1 (Media de los rangos 0 = 77,74 y media de los rangos de 1 = 61,38;) (Ver Tabla 31).

En cuanto a las dimensiones de involucramiento: El Sentido de Pertenencia es diferente entre hombres y mujeres (Sig. 0,009 < p. 0,05), teniendo 0 significativamente más que 1 (Media de los rangos de 0 = 101,07 > Media de los rangos de 1 = 79,02) (Ver Figura 4). Valorar también presenta diferencias (Sig. 0,002 < p. 0,05) ya que 0 (Media de los rangos = 102,39;) tiene una mayor valoración que 1 (Media de los rangos = 76,24), (Ver Figura 5). Finalmente, el Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares (Sig. 0,044 < p. 0,05) es diferente entre hombres y mujeres, 0 lo hace más que 1 (Media de los rangos de 0 = 99,46 y media de los rangos de 1 = 82,45) (ver Figura 6).

Tabla 31. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Sexo e Involucramiento del Estudiante.

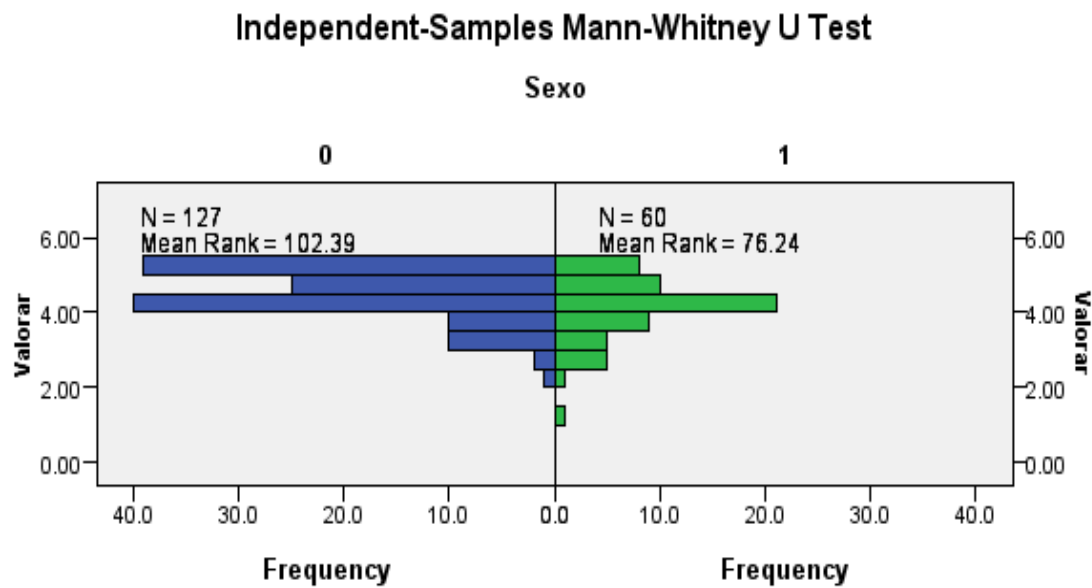
Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of SentidoPertenencia is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.009	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Valorar is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of InvCognitivo is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.223	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of RelPares is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.044	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of RelcMiembrosFac is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.324	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of InvConduct is the same across categories of Sexo.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.074	Retain the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				



Total N	187
Mann-Whitney U	2,911.500
Wilcoxon W	4,741.500
Test Statistic	2,911.500
Standard Error	344.933
Standardized Test Statistic	-2.605
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.009

Figura 4 Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Sexo x Sentido de Pertenencia.

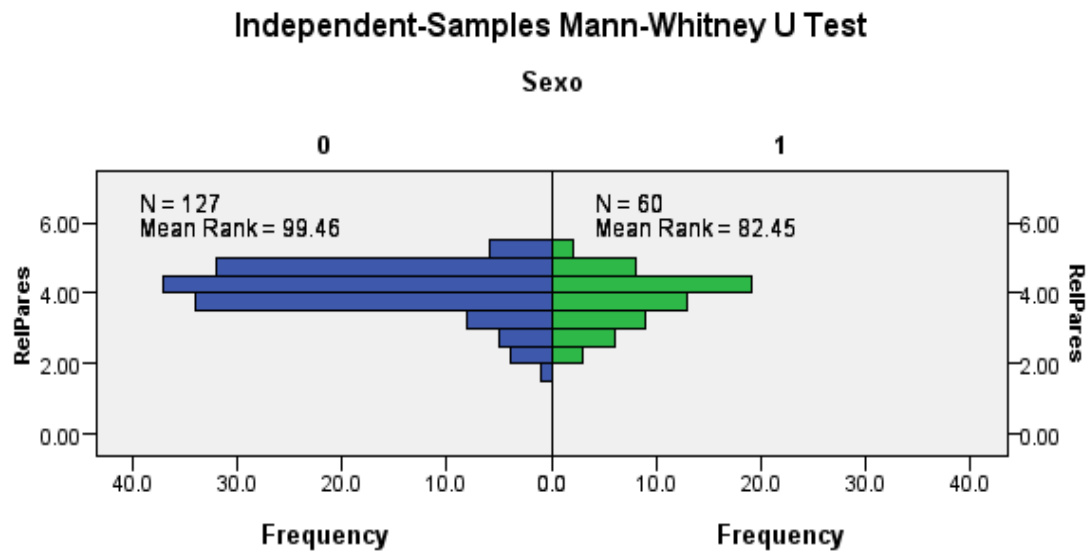
Nota. Submuestra Mujeres: 0; Submuestra Hombres: 1.



Total N	187
Mann-Whitney U	2,744.500
Wilcoxon W	4,574.500
Test Statistic	2,744.500
Standard Error	339.910
Standardized Test Statistic	-3.135
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.002

Figura 5. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Sexo x Valorar.

Nota. Submuestra Mujeres: 0; Submuestra Hombres: 1.



Total N	187
Mann-Whitney U	3,117.000
Wilcoxon W	4,947.000
Test Statistic	3,117.000
Standard Error	344.385
Standardized Test Statistic	-2.012
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.044

Figura 6. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Sexo x Involucramiento Emocional I-Relaciones con Pares.

Nota. Submuestra Mujeres: 0; Submuestra Hombres: 1

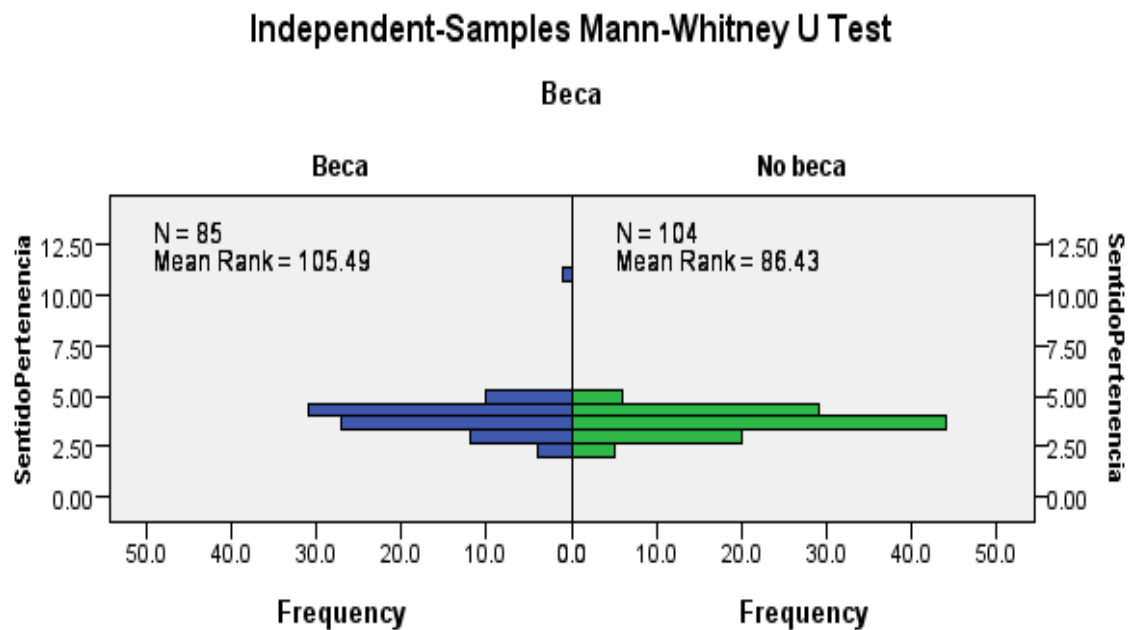
Se contrastaron los puntajes de involucramiento entre las personas que tienen acceso a beca y las que no. Existen diferencias significativas en el sentido de pertenencia (Sig. 0,017 < p. 0,05) (Ver Tabla 32), aquellos con becas tiene más que los que no (Media de los rangos de Beca = 105,49 y media de los rangos de No Beca = 86,43)(Ver Figura 7).

Los estudiantes becados valoran significativamente más que los estudiantes sin beca (Sig. 0,001 < p. 0,005; Media de los rangos de Beca= 109,73 y media de los rangos No Beca = 82,96) (Ver Figura 8). Los estudiantes becados se involucran significativamente más cognitivamente que aquellos no becados (Sig. 0,003 < p. 0,05; Media de los rangos de Beca= 108,22 y media de los rangos de No Beca=84,19) (Ver Figura 9).

Existen diferencias entre el involucramiento emocional referido a las relaciones con los pares (Sig. 0,004 < p. 0,05), los estudiantes becados se involucran más que los no becados (Media de los rangos de Beca= 107,68 y media de los rangos de No Beca=84,64) (Ver Figura 10). Finalmente, hubo diferencias en la dimensión de involucramiento conductual (Sig. 0,001 < p. 0,05), los estudiantes con beca se involucran más que los que no tienen acceso a beca (Media de los rangos de Beca= 109,10 y media de los rangos de No Beca= 83,48) (Ver Figura 10).

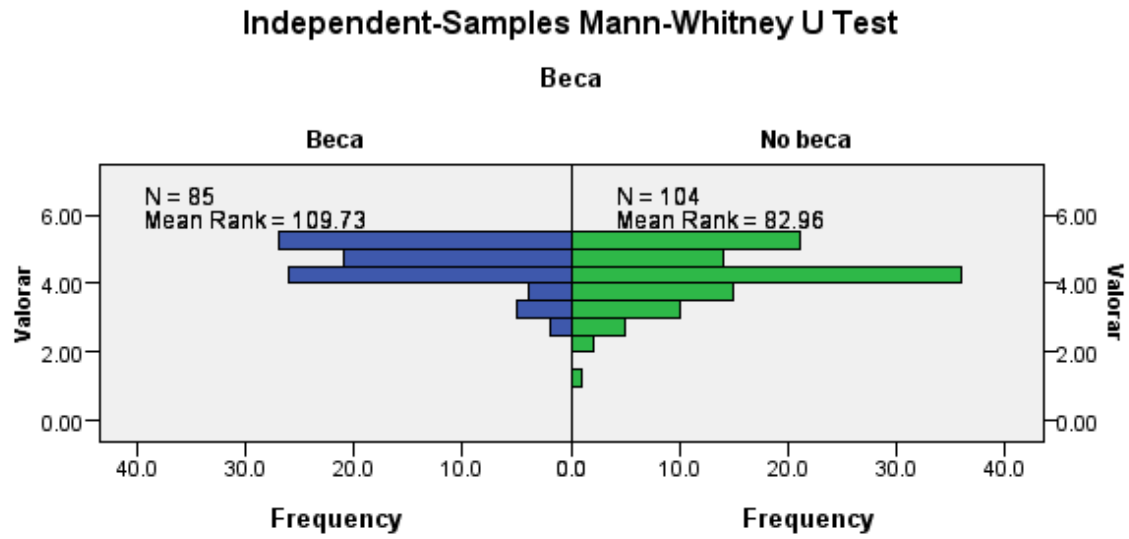
Tabla 32. *Resumen de Contrastes de Hipótesis: Beca e Involucramiento del Estudiante.*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of SentidoPertenencia is the same across categories of Beca.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.017	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Valorar is the same across categories of Beca.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of InvCognitivo is the same across categories of Beca.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of RelPares is the same across categories of Beca.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.004	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of RelcMiembrosFac is the same across categories of Beca.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.089	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of InvConduct is the same across categories of Beca.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				



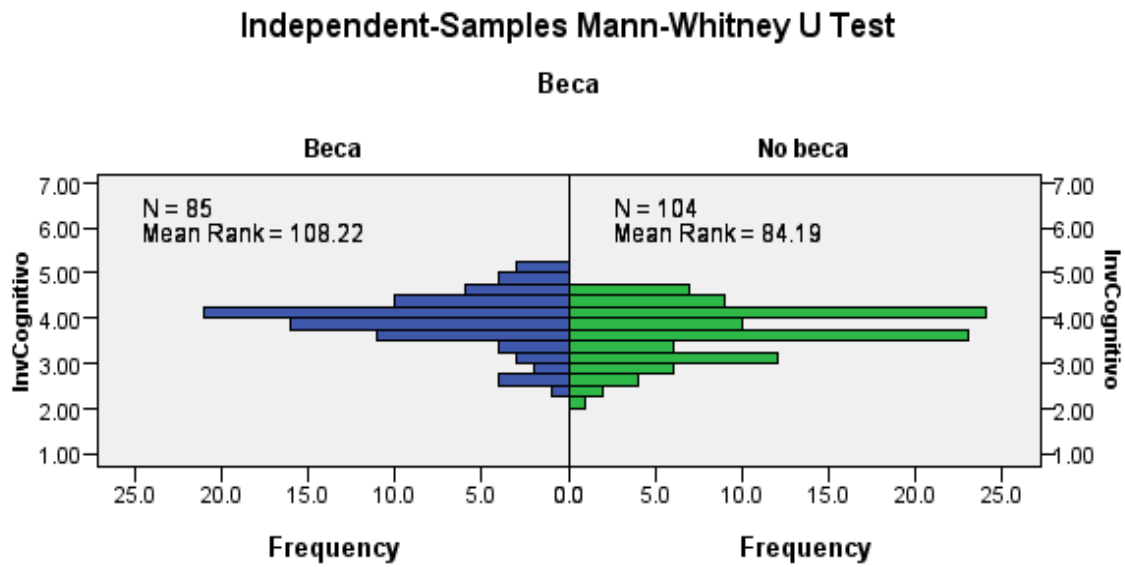
Total N	189
Mann-Whitney U	5,311.500
Wilcoxon W	8,966.500
Test Statistic	5,311.500
Standard Error	373.479
Standardized Test Statistic	2.387
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.017

Figura 7. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Sentido de Pertenencia.



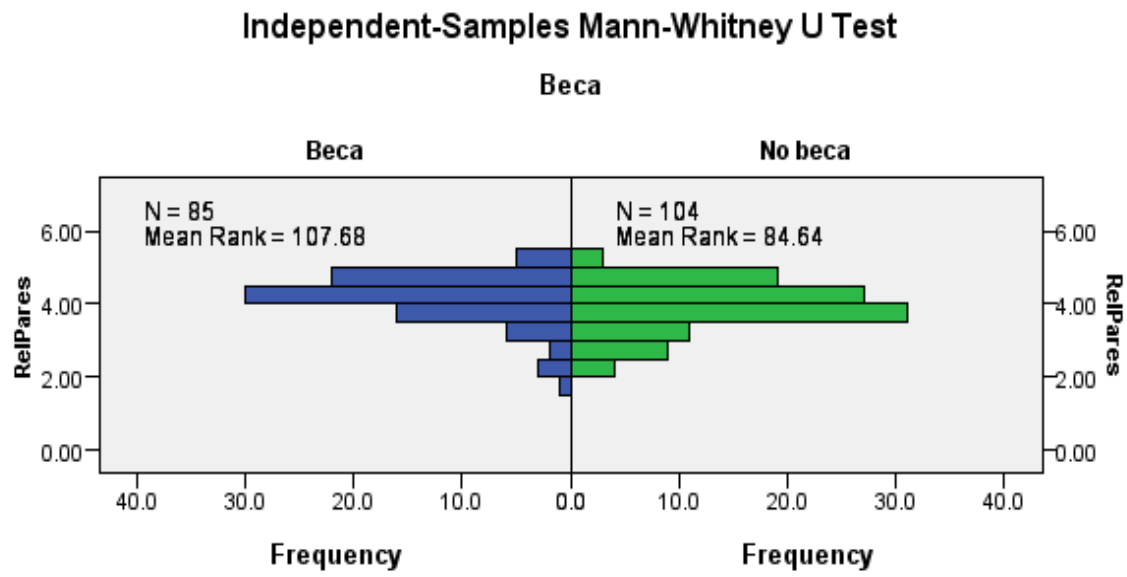
Total N	189
Mann-Whitney U	5,672.000
Wilcoxon W	9,327.000
Test Statistic	5,672.000
Standard Error	367.948
Standardized Test Statistic	3.403
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.001

Figura 8. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Valorar.



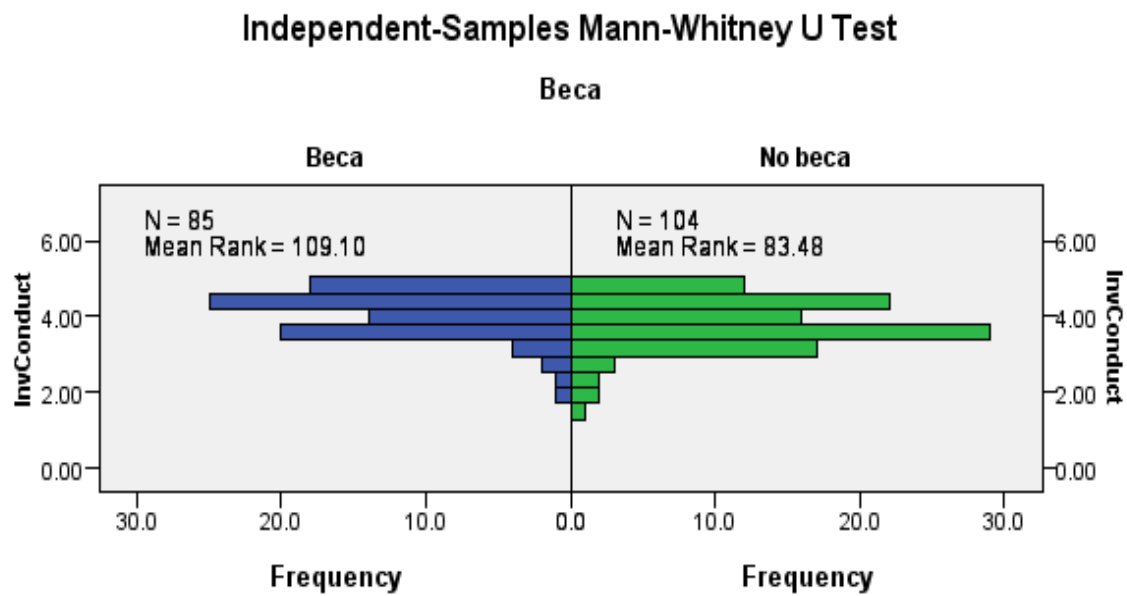
Total N	189
Mann-Whitney U	5,544.000
Wilcoxon W	9,199.000
Test Statistic	5,544.000
Standard Error	373.423
Standardized Test Statistic	3.010
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.003

Figura 9. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Involucramiento Cognitivo.



Total N	189
Mann-Whitney U	5,497.500
Wilcoxon W	9,152.500
Test Statistic	5,497.500
Standard Error	372.904
Standardized Test Statistic	2.889
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.004

Figura 10. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Involucramiento Emocional I-Relaciones con Pares.



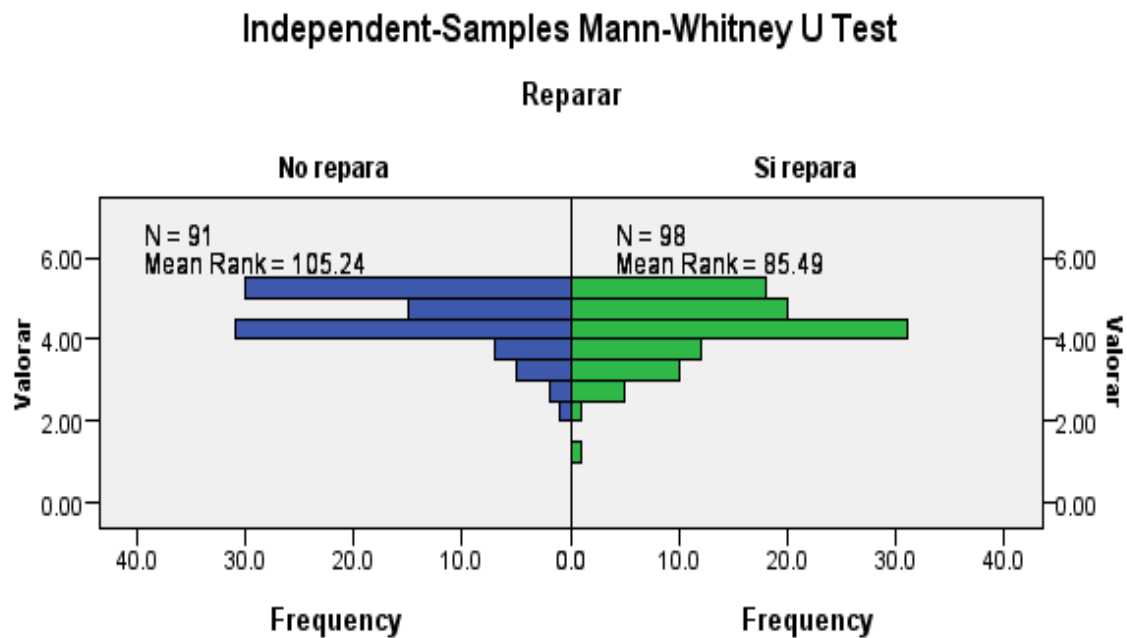
Total N	189
Mann-Whitney U	5,618.500
Wilcoxon W	9,273.500
Test Statistic	5,618.500
Standard Error	371.549
Standardized Test Statistic	3.226
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.001

Figura 11. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Beca x Involucramiento Conductual.

Al contrastar los puntajes de involucramiento entre las personas que han reparado una o más materias el semestre anterior y los que no han reparado, se encontró una diferencia significativa en la dimensión de Valorar (Sig. 0,012 < p. 0,05). Aquellos que no repararon valoran más que los que sí repararon (Media de los rangos de No= 105,24 y media de los rangos de Sí= 85,49) (Ver Tabla 33 y Figura 12).

Tabla 33. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Reparar e Involucramiento del Estudiante.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of SentidoPertenencia is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.056	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Valorar is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.012	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of InvCognitivo is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.286	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of RelPares is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.943	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of RelcMiembrosFac is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.860	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of InvConduct is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.204	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of InvTotal is the same across categories of Reparar.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.174	Retain the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				



Total N	189
Mann-Whitney U	3,527.000
Wilcoxon W	8,378.000
Test Statistic	3,527.000
Standard Error	369.568
Standardized Test Statistic	-2.522
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.012

Figura 12. Mann-Whitney contraste U de Muestras Independientes: Reparar x Valorar.

Tabla 34. Resumen de Contrastes de Hipótesis: Carreras e Involucramiento del Estudiante.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of SentidoPertenencia is the same across categories of Carrera.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Valorar is the same across categories of Carrera.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.011	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of InvCognitivo is the same across categories of Carrera.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.359	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of RelPares is the same across categories of Carrera.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.246	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of RelcMiembrosFac is the same across categories of Carrera.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.020	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of InvConduct is the same across categories of Carrera.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.322	Retain the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.				

A partir del contraste en los puntajes de involucramiento entre las siete carreras, se encontraron tres diferencias significativas (ver Tabla 34). La primera de ellas se refiere a las diferencias en el sentido de pertenencia (Sig. 0,001 < p. 0,05). Entre economía y psicología, la última tiene significativamente un mayor sentido de pertenencia (Media de rangos= 104,13 > 62,47); y al comparar economía con comunicación, esta última tiene significativamente un mayor sentido de pertenencia (Media de rangos= 62,47 < 115,01) (Ver Figura 13)

La segunda diferencia es en cuanto a Valorar (Sig. 0,011 < p. 0,05), en donde psicología tiene significativamente más valoración que economía (Media de rangos= 116,96 > 75,37),(Ver Figura 14). Finalmente, Involucramiento emocional II-Relaciones con miembros de facultad presenta diferencias (Sig. 0,020 < p. 0,05). Derecho tiene significativamente menos involucramiento que educación (Media de

los rangos= 80,42 < 134,80) y Comunicación Social tiene significativamente menos involucramiento que Educación (Media de los rangos=89,87 < 134,80) (Ver Figura 15)

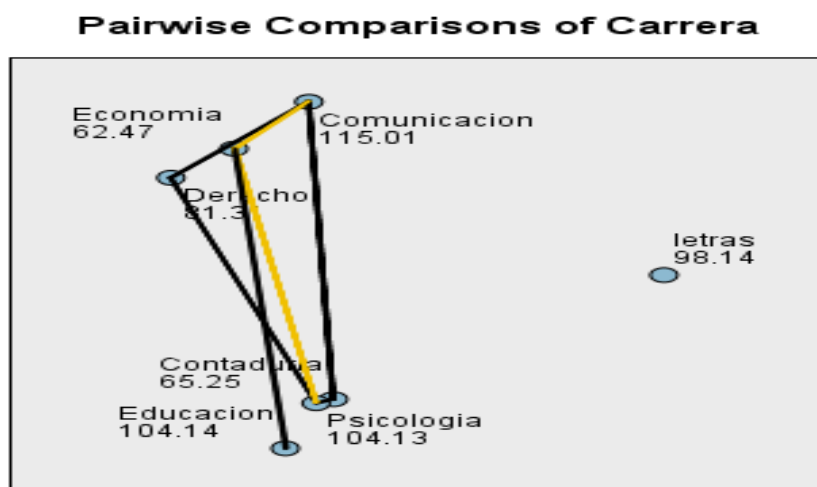


Figura 13. Comparaciones por pares: Carreras x Sentido de Pertenencia.

Nota. Las líneas resaltadas señalan diferencias significativas entre subgrupos.



Figura 14. Comparaciones por pares: Carreras x Valorar.

Nota. Las líneas amarillas señalan diferencias significativas entre subgrupos

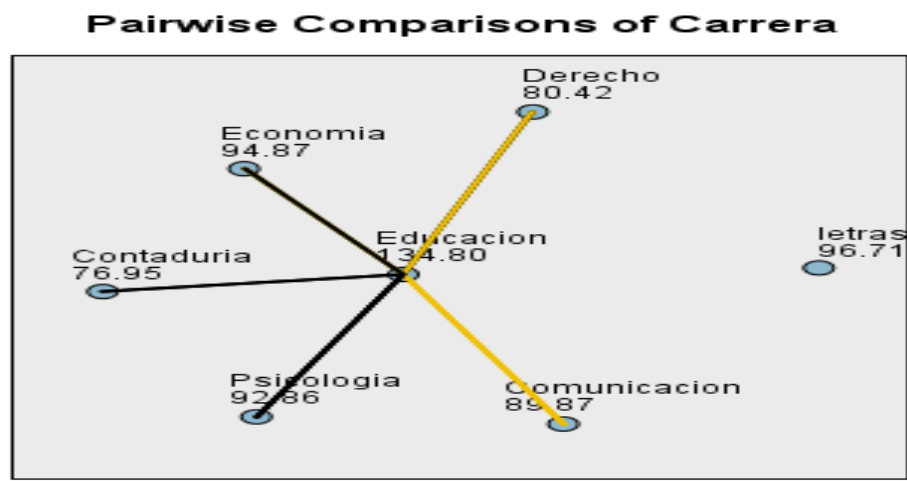


Figura 15. Comparaciones por pares: Carreras x Involucramiento Emocional II- Relaciones con los Miembros de Facultad.

Nota. Las líneas amarillas señalan diferencias significativas entre subgrupos

Discusión

El cumplimiento de los supuestos para la realización del análisis factorial y los índices adecuados de los resultados son una condición muy favorable para desarrollar la validez de constructo del nuevo cuestionario que propone esta tesis. Se pasará a definir cada factor luego de considerar los constructos teóricos que consideramos que agrupan a los ítems en cada dimensión.

Factor 1: Esperanza académica.

Seis de los 8 ítems están teóricamente orientados a medir el CapPsi de la esperanza. Un ítem que fue diseñado para medir autoeficacia quedó agrupado en este factor, tiene una carga factorial muy alta de 0,834 y dice: "Tengo la capacidad de acudir a las personas más adecuadas para asesorarme respecto a mis problemas en la universidad". Se propone que, para los estudiantes, buscar a alguien con quien asesorarse parece estar asociado a que el otro brindará la solución operativa al problema. Los recursos cognitivos y acciones personales no están enfatizados (como se esperaría para la autoeficacia), sino que se espera la resolución mediante el otro. Se considera que el ítem fue entendido de esta forma, por lo que el asesor se ve como una de las vías para alcanzar el objetivo positivo de éxito académico. Buscar su ayuda no está considerado, en esta población, como lo suficientemente retador para elaborar y enfatizar en las creencias sobre su capacidad para organizar y ejecutar este curso de acción.

Otro ítem que fue diseñado para medir autoeficacia quedó agrupado en este factor, tiene una carga factorial baja de 0,408 y dice: "Me siento confiado analizando un problema a largo plazo para encontrar una solución". Este ítem comienza señalando la confianza en una capacidad, lo cual está más orientado a la autoeficacia. Y después señala que es para delimitar una forma o plan en que se alcanzará el objetivo, lo cual está también orientado a la esperanza. Considerando que el ítem en sí mismo es muy similar a otros de resiliencia ("Actualmente, puedo pensar sobre varias formas de alcanzar mis metas académicas", "Si tengo problemas académicos y/o de adaptación en la

universidad, encuentro varias formas de resolverlos”) y tiene una carga baja, es posible que haya sido interpretado más como el estado motivacional positivo a llevar a cabo un objetivo importante a través de un plan pensado previamente.

En consecuencia, este factor se definirá de forma similar a como Luthans, et al. (2007) definen la esperanza: "Estado positivo de motivación que se basa, por un lado, en contar con la energía dirigida a alcanzar un objetivo a corto, mediano y a largo plazo referido al éxito académico y adaptivo universitario; y, por otro, en la capacidad para planificar las vías que lleven a ello, considerando recursos personales y de otros profesionales."

Factor 2: Resiliencia académica.

Agrupar cinco variables, de las cuales tres fueron diseñadas para medir resiliencia y dos diseñadas para autoeficacia. Los tres ítems asociados teóricamente a resiliencia enfatizan la capacidad, en buena medida autónoma, de atravesar las dificultades o retos universitarios. El primer ítem diseñado teóricamente para la autoeficacia tiene una carga factorial moderadamente alta de 0,678 y dice: "Me siento seguro discutiendo información con otros estudiantes de diferentes niveles de mi misma carrera". Se considera que este reactivo quedó agrupado en este factor porque los estudiantes ven esta acción (discutir información con estudiantes de diferentes niveles) como un reto y/o dificultad, así su logro (la seguridad en hacerlo) implica una superación; otra posible interpretación recae en que la comunicación con estudiantes de semestres superiores brinda un espacio para la empatía y búsqueda de información como medio para enfrentar el fracaso, puesto que las personas resilientes se caracterizan por ser capaces de comunicar y pedir ayuda cuando sea necesario.

El segundo ítem diseñado teóricamente para la autoeficacia tiene una carga factorial moderadamente baja de 0,494 y dice: "Considero que tengo la capacidad de desarrollar las competencias necesarias para ejercer mi profesión". Es llamativo que este reactivo, aunque enfatice claramente las creencias sobre las capacidades para ejercer un conjunto de competencias profesionales, quede

agrupado con ítems principalmente asociados a superar y encarar adversidades. Proponemos que, en la vida estudiantil universitaria, desarrollar las competencias profesionales de la carrera es visto como una dificultad (por no poseerlas todavía) y la prospección para desarrollarlas se apoya más en la capacidad para recuperarse de las adversidades y los conflictos que en la creencias específicas sobre los recursos cognitivos y acciones que necesitarían cada una de esas competencias profesionales para triunfar en la ejecución. Es posible que a la par de ser entendido como una dificultad, sea percibido como algo positivo pero muy abrumador por la responsabilidad y progreso creciente que implica. La resiliencia también ha sido descrita teóricamente como la capacidad de recuperarse o superar este tipo de situaciones positivas.

En consecuencia, se definirá de forma similar al constructo de resiliencia de Luthans, et al. (2007): "Capacidad desarrollable de encarar y recuperarse de la adversidad, el conflicto, y el fracaso académico y adaptativo con un sentido importante de autonomía; o incluso la capacidad desarrollable de encarar y recuperarse de acontecimientos positivos que resultan muy abrumadores para los individuos, tales como situaciones que implican progresos y responsabilidad creciente, entre ellos destacan los retos estrictamente académicos y el desarrollo de competencias exigidas para su graduación."

Factor 3: Flexibilidad académica.

Agrupación de tres variables, cada una diseñada para un constructo teórico diferente. El ítem de autoeficacia "Sé que puedo establecer objetivos/metast en mis materias y grupos de trabajo" es explícito en cuanto a las creencias para organizar y ejecutar acciones que lleven al éxito académico en general, implica la convicción de que el individuo puede movilizarse a realizarlos adecuadamente, este ítem pretende medir el proceso cognitivo de previsión, basado en la planificación de diferentes alternativas para realizar la tarea propuesta en la teoría de autoeficacia de Bandura.

El ítem de esperanza: "Hay muchas formas de resolver cualquier problema", implica la creencia de que los problemas poseen diferentes vías de resolución. Esto es coherente con la dimensión de pathway de la teoría de la esperanza propuesta por Snyder, Kevin, Rand, King y Julia (2002), este autor propone que los individuos poseen flexibilidad de la esperanza, y por tanto son capaces de generar estrategias diferentes al plan inicial cuando el mismo no esté disponible, más no hay una especificación de la propia capacidad para dar respuesta, no está especificado dónde queda puesta la responsabilidad.

El ítem de optimismo: "Cuando las cosas son inciertas en la universidad para mí, usualmente espero lo mejor". Presenta el mismo tono positivo anterior, sin enfatizar sobre la responsabilidad personal.

Este factor representa una parte de la definición de esperanza, pero enfatiza la posibilidad de cambiar con fluidez de estrategias o pathways. Estadísticamente se discrimina del factor de esperanza académica, pero como habría de suponerse tiene una correlación moderada y positiva con el factor de esperanza académica ($R=0,433$ significativa al 0,01)

En consecuencia, proponemos definir este factor como: "Capacidad de modificar y/o cambiar de estrategias de forma fluida para el logro de tareas o metas relacionadas al éxito académico."

Factor 4: Optimismo académico-Locus de control interno.

Agrupar dos reactivos diseñados teóricamente para medir optimismo y un reactivo asociado a resiliencia. El ítem de optimismo: "En esta carrera las cosas nunca salen como quiero" carga en el factor de forma negativa ($-0,538$), al igual que el ítem de resiliencia: "Cuando tengo un contratiempo en la universidad, se me dificulta recuperarme y seguir adelante" con $-0,786$.

Estos dos reactivos hablan de la posibilidad de interpretar los hechos como sujetos a las acciones personales, por ejemplo: mientras el estudiante menos considere que la cosas no salen como quiere, más está atribuyendo los resultados

positivos a sus acciones y deseos; al igual que, mientras menos considere que se le dificulta seguir adelante a pesar de los contratiempos más considera que es capaz de cambiar su situación por medios propios. El ítem restante: "Soy optimista sobre lo que pasará en el futuro respecto al semestre que curso actualmente" complementa el tono positivo de los demás reactivos. El estudiante considera que el resultado del semestre será exitoso, lo cual se agrupa con un estilo atribucional interno, global y estable frente a los eventos positivos.

En consecuencia, proponemos que el constructo de optimismo quedó dividido. Este factor se define como: "Estado atribucional que tiende a realizar atribuciones internas globales frente a acontecimientos positivos relacionados al éxito académico y adaptativo universitario". Se excluye el término "estilo atribucional" y "estable" que tiene la definición tradicional de locus de control interno porque este factor correlaciona positivamente, aunque de forma baja ($R=0,19$ significativo al 0,01) con Pesimismo-Locus de control externo. Es decir, que lo que se mide en esos factores no son rasgos de personalidad porque no se usan de forma exclusiva. Estos varían lo suficiente como para poder usar otros modos de atribución, al ser estados, son relativamente maleables y abiertos al desarrollo pero no tan momentáneos ni muy cambiantes.

Factor 5: Falsa esperanza.

Al igual que sucede con la definición de esperanza, estos dos ítems implican la expectativa de situaciones positivas, implica entonces un proceso cognitivo centrado en objetivos o metas que opera cuando un resultado se percibe con valor substancial. Sin embargo, ningún ítem hace referencia a una evaluación más objetiva de la situación. Parece haber demasiado peso en enfocar los aspectos positivos y no estresantes y dejar de lado, por completo, los demás elementos no placenteros.

Snyder, et al. (2002) hace una acotación importante sobre la esperanza, señala que hay tres condiciones en que la misma puede volver "falsa": (a) cuando las expectativas y respuestas de estrategias son basadas en ilusión y no la

realidad, (b) cuando ocurre persiguiendo una meta inapropiada y (c) cuando ocurre usando métodos o estrategias pobres para lograr la meta deseada. Propone que esta esperanza se refiere a la primera condición. En consecuencia, el factor es definido como: "Estado positivo de motivación en donde las expectativas sobre las circunstancias de la vida universitaria y respuestas de estrategias a los problemas universitarios son basadas en ilusiones y no en consideraciones objetivas".

Factor 6: Autoeficacia.

El reactivo de autoeficacia: "Considero que puedo contribuir en discusiones sobre la estrategia de un proyecto académico" es explícito en cuanto a las creencias para organizar y ejecutar acciones específicas que lleven al éxito académico, implica la convicción de que puede movilizarse a realizarlos adecuadamente. El ítem de resiliencia: "Siento que en esta carrera puedo lidiar con muchas cosas al mismo tiempo" también se enfoca en las creencias sobre las propias capacidades para movilizarse y motivarse a lograr un resultado exitoso, pero más general, como es la solución de múltiples problemas no especificados.

Proponemos entonces que este factor sea definido como autoeficacia: "La creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para triunfar en determinados logros, por una parte estrictamente académicos como otros que influyen de forma indirecta en el éxito universitario."

Factor 7: Pesimismo-Locus de control externo

Ambas variables son del grupo de reactivos diseñados para el optimismo. Ambas cargan positivamente en el factor. Estos reactivos se asemejan en que parece haber una desconexión entre la responsabilidad personal y el resultado. Los acontecimientos parecen interpretarse como dependientes de factores externos. En este sentido, el optimismo planteado teóricamente quedó dividido pero a diferencia del factor 4, el estilo atribucional de este factor es opuesto al

esperado para el optimismo, los eventos se interpretan con un locus de control externo y no interno.

En consecuencia, proponemos definir este factor como: “Estilo atribucional global y estable que tiende a percibir los eventos de la vida universitaria, como independientes de los propios esfuerzos ya que la fuerzas externas son las culpables de los resultados positivos y negativos.”

La teoría al respecto del CapPsi señala que cada uno de sus componentes se agrupa bajo este mismo concepto mayor, por lo que es esperado que los cuestionarios tengan consistencia interna. Nunnally, Kaplan & Saccuzzo, Loo, Gliem & Gliem, Huh, Delorme & Reid (citado en Dolores Frias-navarro, 2014) ofrecen varios criterios para evaluar la adecuación del alpha de Cronbach. El valor que se obtuvo de 0,792 es recomendado para un análisis exploratorio estándar y adecuado para una investigación básica, como son los casos de la adaptación de este cuestionario (ver Tabla 35).

Tabla 35. Criterios Para Evaluar el Coeficiente de Confiabilidad.

Nunnally (1967, p. 226)	En las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente. Con investigación básica se necesita al menos 0.8 y en investigación aplicada entre 0.9 y 0.95.
Nunnally (1978, p.245-246)	Dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a 0.7 es adecuado.
Kaplan & Saccuzzo (1982, p. 106)	El valor de fiabilidad para la investigación básica entre 0.7 y 0.8; en investigación aplicada sobre 0.95.
Loo (2001, p.	El valor de consistencia que se considera adecuado es de 0.8 o más.

223)	
Gliem & Gliem (2003)	Un valor de alfa de 0.8 es probablemente una meta razonable.
Huh, Delorme & Reid (2006)	El valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6; en estudios confirmatorios debe estar entre 0.7 y 0.8.

La presente investigación tuvo como siguiente objeto analizar la relación entre el CapPsi, el sexo, la carrera, el acceso a beca y los problemas académicos con el involucramiento de los estudiantes universitarios entre 5to y 6to semestre de la Universidad Católica Andrés Bello. Para ello se realizó una regresión lineal con el fin de analizar la relación entre el CapPsi y el involucramiento y se realizaron contrastes no paramétricos para ahondar en la comprensión las características de los individuos en relación al involucramiento.

A modo de resumen, se presenta en la tabla 36 los R² ajustados y betas de los modelos de regresión significativos. Para aquellos casos en donde más de un modelo fue significativo, se tomó el de mayor porcentaje de explicación de varianza. A continuación, se presentan los resultados significativos y resaltantes acompañados por los aspectos teóricos que sirven de soporte para esta discusión.

Tabla 36. R2 ajustados y betas de los modelos de regresión significativos para el CapPsi y el Involucramiento del Estudiante.

VD VI	Sentido de Pertenencia	Valorar	Involucramiento Cognitivo	Involucramiento Emocional I-Relaciones con pares	Involucramiento Emocional II-Relaciones con miembros de la facultad	Involucramiento Conductual
Esperanza Académica	R2 ajustado = 0,129 Beta = 0,366	R2 ajustado = 0,271 Beta = 0,174	R2 ajustado = 0,340 Beta = 0,421	R2 ajustado = 0,156 Beta = 0,214	R2 ajustado = 0,236 Beta = 0,425	R2 ajustado = 0,203 Beta = 0,455
Resiliencia Académica		R2 ajustado = 0,271 Beta = 0,422	R2 ajustado = 0,340 Beta = 0,257	R2 ajustado = 0,156 Beta = 0,257		
Flexibilidad						
Locus de Control Interno						
Falso Optimismo						
Autoeficacia					R2 ajustado = 0,236 Beta = 0,140	
Locus de Control Externo						

En relación al CapPsi adaptado al ámbito universitario se encontraron resultados esperados en relación a la H1, dado que la esperanza, resiliencia y autoeficacia académica correlacionaron positivamente y predicen el involucramiento académico; estos resultados son coherentes con los encontrados en los estudios empíricos que hacen de soporte a esta investigación (Siu et. Al, 2014; Datu y Valdez, 2015); no obstante, las formas de aproximarse hacia el fenómeno del involucramiento estudiantil en dichas investigaciones difieren en parte de la concepción de involucramiento adoptada para esta investigación (Guzu y Kunuc, 2015). Como se menciona en el Marco Teórico, la definición de Involucramiento de estos autores se basa en el reporte de cogniciones y conductas del estudiante frente a tareas académicas (Siu et. Al, 2014), se ha incluido además elementos emocionales en relación a estas actividades (Datu y Valdez, 2015), sin embargo, no se toman en cuenta dimensiones para el involucramiento con la universidad como institución y sus miembros (Guzu y Kunuc, 2015).

Para una mejor comprensión de la forma en que el CapPsi y el involucramiento se relacionan, se procede a realizar una discusión de cada factor predictor del CapPsi en relación a las dimensiones tomadas por Guzu y Kunuc (2015) sobre involucramiento.

La esperanza académica fue el mejor predictor del involucramiento de los estudiantes al relacionarse de forma positiva con las dimensiones cognitivo y conductual del involucramiento en la actividad académica, esto sugiere que aquellos estudiantes que poseen mayor motivación dirigida hacia sus metas académicas y son capaces de crear pasos concisos para lograr sus objetivos presentan a su vez mayor empleo de recursos personales para la realización de actividades académicas, mayor autorregulación y valoración del proceso de aprendizaje; resultados similares sobre la inversión de recursos personales son

reportados en el estudio de Siu et al. (2014), los autores encontraron que el CapPsi está relacionado positivamente con elementos de inversión en la actividad académica como el vigor, dedicación y absorción.

Por otro lado se identificaron relaciones positivas entre la esperanza y sentimientos positivos relacionados a la participación con compañeros de clase y profesores, el disfrute del ambiente extra-académico y la valoración de la universidad como institución; en este sentido se encontraron resultados similares a los presentados por Datu y Valdez (2015) quienes reportaron relaciones positivas entre los componentes del CapPsi y el involucramiento entendido como la energía dirigida hacia las actividades académicas y sentimientos positivos al participar en estas.

La resiliencia fue el segundo mejor predictor del involucramiento de los estudiantes, mostrando relación significativa con mantener sentimientos positivos hacia la universidad como institución; Luthans et al. (2007) señalan que los valores y creencias forman un sistema de guía, para dar consistencia y significado a las acciones y motivaciones durante momentos difíciles, en este sentido la identificación con los valores y las creencias que los estudiantes forman alrededor de la universidad podrían ser elementos de apoyo ante los retos y conflictos futuros de su vida académica.

La resiliencia en el estudiante se vio relacionada positivamente con la inversión, planificación y autorregulación de las actividades académicas y el aprendizaje, presumiendo por tanto que aquellos estudiantes que presentan adaptación óptima ante las adversidades mantienen a su vez mayor número de conductas y cogniciones relacionadas con sus procesos de aprendizaje; una posible interpretación de este resultado subyace en que la resiliencia como mecanismo implica evaluar las capacidades propias y los factores de riesgo claves ante un conflicto o reto; Masten y Reed (citados en Luthans, 2007) consideran que la resiliencia posee “activos”, refiriéndose a elementos personales que permiten a los individuos predecir el mejor resultado ante los conflictos; por lo tanto los estudiantes resilientes ejercen una adecuada evaluación sobre los recursos a su

alcance y los factores de riesgo que giran en torno a sus procesos de aprendizaje, siendo capaces de aprovechar las ventajas personales para el mejor desempeño.

Por ultimo en relación a la resiliencia se encontró relación positiva entre esta y componentes del involucramiento relacionados a los compañeros de clases, por lo que los estudiantes resilientes sentirían mayor cohesión con sus pares, demostrando también mayor participación en actividades con ellos dentro y fuera del aula.

Esta interacción puede deberse a que esta dimensión del involucramiento pretende medir tanto el agrado por el uso de grupos de trabajo para afrontar actividades académicas como los sentimientos positivos encontrados en la cohesión y participación con otros, en el primer caso el involucramiento con otros se vería relacionado como un activo resiliente como se mencionó con anterioridad, de igual forma podrían ser otros activos resilientes la cohesión grupal y los valores del grupo ante las dificultades académicas, como reportan Ryff y Singer (citado en Luthans, 2007) las personas resilientes experimentan mayor expresión emocional y empatía hacia otros.

Por ultimo en relación al CapPsi y el involucramiento con la universidad, se encontró que el componente de autoeficacia académica se relaciona positivamente con el involucramiento que poseen los estudiantes en relación a sus profesores, de esta forma aquellos estudiantes que poseen convicción y confianza en su capacidad para lograr el éxito en los estudios serian aquellos que se sienten a la vez valorados y respetados por sus profesores, que disfrutan de los contenidos en clases y observan como positiva la comunicación por parte de los profesores.

La relación entre la autoeficacia académica y el involucramiento con los profesores podría deberse a que la autoeficacia puede ser influida por la retroalimentación de los profesores; Luthans et al (2007) afirman que la autoeficacia puede cambiar por las creencias que otros poseen sobre la capacidad de éxito del individuo, en este caso por la forma en que los profesores comunican

las expectativas que poseen sobre los alumnos con respecto a su desempeño académico en sus cátedras; otra posible interpretación para esta relación se basa en los modelos cognitivos subyacentes a la autoeficacia, basado en la teoría de Bandura, Luthans et al. reportan que la autoeficacia de un individuo puede verse influenciada por el aprendizaje a través de la observación del éxito de otros en un ámbito específico, de esta forma los profesores pueden servir como modelos positivos de los resultados a futuro que los estudiantes esperan obtener a través de la universidad.

Cabe resaltar que para fines de esta investigación se ha tomado la variable de CapPsi como predictor del involucramiento académico, pero esta variable se desarrolla de múltiples maneras, incluido el feedback o retroalimentación que proporciona el exterior una vez el recurso es usado. Incluso Datu y Valdez (2015) consideran que la interacción entre la CapPsi y el involucramiento podría comprenderse mejor como un modelo de reciprocidad (Datu y Valdez, 2015), donde la experiencia universitaria vista a través del involucramiento académico en un momento dado logra predecir y modificar los recursos del CapPsi a futuro y viceversa. En relación a esto, afirma Elorza sobre el método de regresión lineal, que este prevé analizar el grado de correlación entre los puntajes de ambas variables y no implica la causalidad de una variable sobre otra, sino el poder predictivo.

En relación al sexo, a fines de esta investigación se encontró que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en los niveles de involucramiento académico, de tal forma que las mujeres presentan mayor intensidad de sentimientos positivos respecto a la universidad, mostrando mayor arraigo a la universidad como parte de su identidad en comparación con los hombres; a su vez disfrutaban más de las relaciones con sus compañeros de clases y del tiempo compartido en la universidad.

Los resultados encontrados respecto a esta variable difieren de los reportados en la bibliografía, donde Pena et al.(2016) consiguieron diferencias con respecto a elementos conductuales y cognitivos del involucramiento, los

investigadores encontraron que los hombres presentaban mayor participación en el aula de clases mientras que las mujeres presentaban mayor dedicación en los estudios; en la presente investigación no se encontraron diferencias de sexo con respecto a elementos cognitivos y conductuales del aprendizaje, sino en relación a elementos afectivos y relacionados a la vida extraacadémica.

En relación a las diferencias por carrera Pena et al. (2016) encontraron que los estudiantes de Comunicación Social y Derecho presentaban mayor apego a la vida universitaria, mientras que los estudiantes de Psicología y Administración demostraban menor apego en relación a otras carreras. El factor de Apego de dicha escala de Involucramiento Académico no está definido, pero en base a los ítems publicados (“Me siento seguro en esta universidad”, “Siento que pertenezco a la universidad”) consideramos, para fines de contraste, que guarda similitudes a los factores de Sentido de Pertenencia y Valorar propuestos por Guzu y Kunuc (2015).

Para la presente investigación se encontraron diferencias significativas en relación al sentido de pertenencia, donde los estudiantes de Psicología y Comunicación reportaron un mayor número de experiencias positivas en relación con el ambiente universitario en comparación con los estudiantes de Economía.

En relación a la dimensión de Valorar se encontraron diferencias significativas entre Psicología y Economía, reportándose que los estudiantes de Psicología presentan mayor número de sentimientos positivos en relación al impacto de la universidad en sus vidas personales en comparación a estudiantes de Economía.

Por otra parte los estudiantes que cursan Educación reportaron mayor número de sentimientos positivos con respecto a sus profesores, por tanto percibiendo mayor valoración del contenido y capacidad de comunicación en contraste con los estudiantes de Derecho y Comunicación. Vázquez et. Al (2012) señala una serie de factores que afectan el involucramiento, entre los factores propuestos, específicamente las políticas pedagógicas adoptadas por los

profesores universitarios podrían dar explicación a estas diferencias; tradicionalmente en la UCAB, el número de estudiantes de Educación por salón ha sido pequeño en comparación con el número de matriculaciones en los programas de Psicología y Comunicación Social, se presume por tanto que los sentimientos positivos, la valoración hacia el contenido de la cátedra y hacia los profesores guardaría relación en parte al trato íntimo que surge de grupos pequeños, que promueven a la mayor interacción entre el menor número de personas.

Estas diferencias entre las carreras pueden explicarse a través de la incidencia de múltiples factores sociales e institucionales de cada escuela, como sugiere el estudio de Vázquez et al. (2012), donde se consideran factores determinantes del involucramiento la complejidad de los estudios, el ambiente estudiantil, las políticas exclusivas, la pedagogía del aprendizaje, la apertura de los miembros de facultad, entre otras.

En relación a los problemas académicos se encontraron diferencias en relación al número de sentimientos positivos producto del impacto de la universidad en la vida de los estudiantes, de tal forma se encontró que aquellos estudiantes que repararon al menos una materia reportaban menor número de sentimientos positivos e interés hacia la universidad en comparación con estudiantes que mantuvieron condición de regularidad durante el último semestre. Para esta investigación se tomó en cuenta tanto el haber reparado como el repetir una materia, sin embargo durante el análisis de datos no surgieron diferencias significativas entre alumnos regulares y aquellos en condición de repitencia.

En relación al acceso a beca y el involucramiento académico se encontraron diferencias en todas las dimensiones del involucramiento a excepción de los sentimientos positivos y la valoración hacia profesores; en este sentido aquellas personas que poseían una beca estudiantil mostraron mayor número de sentimientos positivos hacia la universidad, la vida universitaria y sus ambientes a la vez que mayor número de sentimientos y conductas positivas relacionadas a la cohesión grupal y el disfrute del tiempo extracurricular con compañeros; de igual forma aquellos estudiantes que poseían una beca estudiantil presentaron mayor

número de conductas relacionadas a la participación académica en la universidad, además de mostrar mayor interés en el aprendizaje como meta.

Esto es coherente con lo que expresa Garbanzo Vargas (Citado en Vázquez et al, 2012) quien toma como factor relevante del involucramiento universitario el apoyo institucional y la posibilidad de optar por ingresar a sistemas de becas. Los autores de este proyecto proponen varias ideas que pueden aportar a la comprensión de los puntajes elevados en las dimensiones del involucramiento del estudiante becado; por ejemplo, la motivación extrínseca fungiría como factor para un mayor involucramiento con los estudios, debido a que la política de los programas de beca estiman un promedio mínimo necesario para la concesión y mantenimiento de esta; de igual forma mayor involucramiento en relación al sentido de pertenencia y la valoración de la universidad podrían deberse a la lealtad en forma de agradecimiento que podría experimentar el estudiante con respecto a la universidad como institución, al percibir que el programa de becas permite su desarrollo profesional.

Conclusiones y Recomendaciones

Existen pocas investigaciones que estudien el CapPsi en poblaciones universitarias. Algunos autores señalados previamente han realizado comparaciones teóricas en donde se evalúan las similitudes y diferencias entre el rol, las tareas, las expectativas, los motivos, etcétera, que tiene un trabajador y un estudiante. Estas comparaciones son importantes, sin embargo no son definitorias, ya que el CapPsi en primera instancia fue un concepto entendido como recursos que la persona ya tiene y que son particularmente útiles en el trabajo; pero, no son producto del ambiente laboral. Se considera que el gran aporte de las investigaciones de Luthans, Avey, Norman, Youssef, Avolio..., Es haber confirmado que la autoeficacia, la resiliencia y la esperanza, al agruparse, se vuelven recursos que predicen el involucramiento en el trabajo, así como el bienestar en el trabajo e incluso permite predecir en cuantías variables el éxito en el rendimiento laboral.

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue conocer si esos recursos agrupados tal y como aquellos autores lo plantearon, permiten predecir el involucramiento en el contexto universitario. Dado que hay muy pocas investigaciones al respecto y que las diferencias en roles, tareas, expectativas, motivos, varían, así como el momento evolutivo, las responsabilidades asociadas, entre una inmensa cantidad de variables que no han sido delimitadas, una parte de este proyecto se centró en conocer cómo se agrupan las tareas, creencias, expectativas, atribuciones, que están plasmadas en los ítems del PCQ, pero orientadas a un contexto universitario.

Con la modificación de los ítems del PCQ se intentó dar una representación amplia de los recursos de la autoeficacia, resiliencia, esperanza y optimismo aplicados a la vida universitaria. En base a estos ítems se obtuvo una serie de dimensiones similares a las planteadas en el PCQ y tres de siete son relativamente diferentes. La esperanza académica y la resiliencia académica son las dimensiones más parecidas a la definición original, tan sólo se añadieron características que se enfatizan del mismo en el contexto académico o bien,

elementos a modo de ilustración de su uso en este contexto. Son además los dos factores del cuestionario modificado que más varianza explican, teniendo mayor poder explicativo esperanza que resiliencia ($27,204\% > 6,793\%$).

El factor de flexibilidad puede ser considerado como complementario a la esperanza, puesto que enfatiza la posibilidad de cambiar, renovar y efectuar nuevos programas de acción (pathways) para lograr los objetivos relacionados al éxito académico. Esta dimensión es uno de los tres que más se diferencia de la propuesta original de PCQ.

La autoeficacia académica quedó poco representada, consta únicamente de dos ítems que aportaron poco a delimitar con mayor contenido el uso de la autoeficacia en el contexto universitario. La dimensión de optimismo, se subdividió en dos factores. La dimensión más similar es la que llamamos Optimismo-Locus de control interno ya que los ítems hacen énfasis en algo similar al estilo atribucional interno y global frente a acontecimientos positivos. Otros ítems, debido al sentido de su carga factorial y agrupamiento, señalan lo opuesto a la dimensión anterior: un locus de control externo. La definición tradicional de optimismo del PCQ tiene, como sólo uno de sus fundamentos los estilos atribucionales, sin embargo en la población estudiantil universitaria parecen especialmente importantes las atribuciones en vez de recursos más complejo del optimismo –por su inclusión de otros procesos cognitivos-.

Se recomienda para futuras investigaciones modificar, o bien si es necesario eliminar, los dos ítems que disminuyen de forma importante la confiabilidad. Si bien esta fue adecuada y esperada para el tipo de proyecto, al quitar esos ítems la confiabilidad de la escala supera el criterio de 0,80. Además se recomienda tomar con precaución el uso del Alpha de Cronbach para el análisis de confiabilidad; dado que se ha reportado que en escalas de tipo Likert y multidimensionales como el CapPsi el uso de este estadístico sería poco confiable, tomando como mejor opción el uso de métodos basados en coeficientes como el Tetha o Beta (Freiberg, Stover, de la Iglesia & Fernández, 2013).

Se sugiere para futuras investigaciones aplicar el cuestionario en muestras más grandes y con la posibilidad de hacer una estimación de parámetros de representatividad de manera que se asegure la validez externa. La no normalidad de la muestra, el tipo de muestreo accidental y la $N=193$ limitó en cierta medida el grado de validez externa de este proyecto si se consideran los criterios estadísticos generales. Sin embargo, es importante recordar que la población objetivo fue el grupo de estudiantes en 5to y 6to semestre de los estudiantes de pregrado de la UCAB por lo que su cuantía no es tan grande como la esperada en otras poblaciones.

Otra consideración es que los factores del cuestionario demostraron correlacionar entre sí pero la rotación utilizada para el análisis factorial fue Varimax y esta asume independencia entre los factores. Aunque no fue reportado, los investigadores posteriormente realizaron dicho análisis con rotación oblicua y se encontraron diferencias muy pequeñas.

A través del método de regresión lineal se encontraron modelos predictores significativos del involucramiento académico, de tal forma las variables de esperanza, resiliencia y autoeficacia académica lograron predecir diferentes dimensiones del involucramiento universitario, siendo la esperanza el mejor predictor de todas las dimensiones.

La resiliencia por su parte explicó la valoración de los estudiantes sobre la universidad como institución, la inversión que realizan los estudiantes con respecto a su aprendizaje y el disfrute de las actividades en grupo dentro y fuera de clases.

Por último la autoeficacia explica parte del grado de valoración, disfrute y comunicación que los estudiantes perciben respecto a sus profesores.

Por otro lado se encontró que las mujeres como grupo poseen un mayor sentido de pertenencia hacia la universidad, valorando el impacto de esta sobre sus vidas personales, a su vez presentan mayor número de conductas relacionadas al disfrute de la vida académica con sus compañeros dentro y fuera

de clases; no obstante las diferencias en cuanto a esta variable deben tomarse con cuidado debido a la inequidad en el rango de la varianza y el tamaño muestral de los grupos.

Las diferencias entre carreras se presentaron en esta investigación, donde los estudiantes de Psicología y Comunicación presentaron mayor sentido de pertenencia hacia la universidad en comparación con estudiantes de la carrera de Economía; a su vez los estudiantes de Psicología mostraron mayor valoración por la universidad como institución de impacto en sus vidas en comparación con los estudiantes de Economía; por último los estudiantes de Educación mostraron mayor involucramiento en su relación con los profesores, en comparación de las carreras de Derecho y Comunicación.

Se sugiere para futuras investigaciones ahondar en la comprensión de estas diferencias entre carreras, donde factores interpersonales y sociales relacionados a las escuelas, como la política y la pedagogía de cada una, podrían mediar el nivel de involucramiento que poseen sus estudiantes.

Por otro lado se recomienda seguir estudiando los aspectos psicométricos de la escala utilizada para medir el involucramiento académico en la presente investigación, dado que consideramos posee sustento teórico suficiente para abarcar los aspectos adecuados en relación a la variable, esto debido a que a diferencia de las escalas reportadas en la bibliografía, Guzu y Kunuc (2015) toman en consideración el componente emocional de la vida académica, en este sentido la escala propuesta por los autores permitiría servir de enlace entre el involucramiento y el estudio de otras variables de interés de la psicología positiva que podrían mediar la relación entre los estudiantes y la Universidad.

La aproximación de análisis por dimensiones permitió comprender las relaciones entre los recursos del CapPsi que usan los estudiantes durante curso de la mitad de su carrera, demostrando que la esperanza académica, la resiliencia académica y la autoeficacia académica tienen un poder predictivo importante sobre los diferentes tipos de involucramientos que facilitan el éxito académico y

adaptativo. Este es un resultado favorable para intervenciones institucionales que busquen estimular el involucramiento con el campus y en clase.

Referencias

- Arnau, J. (1979). *Psicología experimental: un enfoque metodológico*. México: Editorial Trillas.
- Astin, A. W. (1999). *Student Involvement: a developmental theory for higher education*. Recuperado de:
<https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>
- Azanza, G., Domínguez, A., Juan M., & Fernando J. (2014). CapPsi positivo: validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294-301. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- Burch, G., Heller, N., Burch, J., Freed, R., & Steed, S. (2015) Student engagement: developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229.
<http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2015.1019821>
- Cabezas, A. (2015). CapPsi: un constructo fundacional dentro de la psicología organizacional positiva. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 8(2).
- Datu, J. y Valdez, J. (2015). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399–405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1-2),

- Fredricks J.A., McColskey W. (2012) The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Freiberg, A., Stover, J. B., de la Iglesia, G., & Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164.
- Ponce y Yáber (2012). CapPsi como predictor del comportamiento organizacional ciudadano en el ambiente universitario. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 167-185.
- Ponce, J. (2016). Evaluación de una práctica para el desarrollo del CapPsi. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 34, 4-25.
- Selim Gunuc & Abdullah Kuzu (2015) Student engagement scale: development, reliability and validity, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), p. 587-610, DOI: 10.1080/02602938.2014.938019
- Snyder, C.R., Kevin, L, Rand, E., King, D., Julia T.W. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), p. 1003-1022.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*, 5ta edición. Madrid: Prentice-Hall.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- León, O. y Montero, I. (1998). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Pretince Hall.
- Lewis, S. Freed, R. Heller, N. y Burch, G. (2015). Does student engagement affect learning? An empirical investigation of student involvement theory. *Academy of Business Research Journal*, 2.

- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of organizational behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, B. Avey, J. y Norman, M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Leadership Institute Faculty Publications*. 11
- . Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Developing the human competitive edge (p. 3). *Oxford: Oxford University Press*.
- Luthans, B., Luthans, K., & Jensen, S. (2012) The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 87:5, 253-259, DOI:10.1080/08832323.2011.609844
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2).
- Omar, A., Salessi, S. y Urteaga, F. (2014). Diseño y validación de la escala CapPsi para medir CapPsi. *Liberabit Revista de Psicología*, 20 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200012&script=sci_arttext
- Peña, G., Cañoto, Y. y Angelucci, L. (2016). Involucramiento académico: una escala. *Revista Páginas de Educación*, 10(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1>.
- Uribe, S. (2012). Tipos de investigación empírica (pp. 188-224). En Santalla, Z., Pérez, A., Colmenares, C., D'Aubeterre, M., González, M., Pocaterre, M. y Uribe, S. *Introducción a la metodología de investigación en psicología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

- Santalla, Z. (2012). Diseños de investigación: nociones básicas (pp. 225-247). En Santalla, Z., Pérez, A., Colmenares, C., D'Aubeterre, M., González, M., Pocaterra, M. y Uribe, S. *Introducción a la metodología de investigación en psicología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14
- Siu, O., Bakker, A. y Jiang, X. (2015). Psychological capital among university students: relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.
- Snyder, C.R., Kevin, L, Rand, E., King, D., Julia T.W. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), p. 1003-1022.
- Toothaker, L y Newman, D. (1994). Nonparametric Competitors to the Two-Way ANOVA. *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 19(3). DOI: <https://doi.org/10.3102/10769986019003237>
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, N. y Mayorga, M. (2014), Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28 (3), 547-558.
- Vallejos, P. (2012). Correlación, regresión, simple y múltiple. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Regresión.pdf>
- Vázquez, C., Cavallo, M., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Secreto, M., Sepiarsk, P. y Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadísticas*.
- Veiga, F., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M.C., Festas, M.C., Bahia, S., Caldeira, S., Pereira, T. (2012). Students' Engagement in School: A literature review. In L. Chova, A.

Martínez & I. Torres (eds.) *Atas da 5th International Conference of Education, Research, and Innovation- ICERI 2012* (pp.1336-1344). Madrid, España.

Anexos

ANEXO A
Instrumento PCQ-24 (Luthans et al. 2007)

APPENDIX

PsyCap Questionnaire (PCQ)

BELOW ARE STATEMENTS that describe how you may think about yourself **right now**. Use the following scales to indicate your level of agreement or disagreement with each statement.

(1 = Strongly disagree, 2 = disagree, 3 = somewhat disagree, 4 = somewhat agree, 5 = agree, 6 = strongly agree)

1. I feel confident analyzing a long-term problem to find a solution.
2. I feel confident in representing my work area in meetings with management.
3. I feel confident contributing to discussions about the company's strategy.
4. I feel confident helping to set targets/goals in my work area.
5. I feel confident contacting people outside the company (e.g., suppliers, customers) to discuss problems.
6. I feel confident presenting information to a group of colleagues.
7. If I should find myself in a jam at work, I could think of many ways to get out of it.
8. At the present time, I am energetically pursuing my work goals.
9. There are lots of ways around any problem.
10. Right now I see myself as being pretty successful at work.
11. I can think of many ways to reach my current work goals.
12. At this time, I am meeting the work goals that I have set for myself.

13. When I have a setback at work, I have trouble recovering from it, moving on.(R)
14. I usually manage difficulties one way or another at work.
15. I can be “on my own,” so to speak, at work if I have to.
16. I usually take stressful things at work in stride.
17. I can get through difficult times at work because I’ve experienced difficulty before.
18. I feel I can handle many things at a time at this job.
19. When things are uncertain for me at work, I usually expect the best.
20. If something can go wrong for me work-wise, it will.(R)
21. I always look on the bright side of things regarding my job.
22. I’m optimistic about what will happen to me in the future as it pertains to work.
23. In this job, things never work out the way I want them to.(R)
24. I approach this job as if “every cloud has a silver lining.”

Source: Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2006). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction (Working Paper No. 2006-1). Gallup Leadership Institute, University of Nebraska–Lincoln. Items adapted from Parker, 1998; Snyder, et al., 1996; Wagnild & Young, 1993; Scheier & Carver, 1985.

ANEXO B
Instrumento PCQ-24 Traducido al Español

Abajo se encuentra una serie de declaraciones que describen qué puedes pensar de ti ahora mismo. Usa la siguiente escala para indicar tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada declaración.

(1 = Fuerte desacuerdo, 2= desacuerdo, 3= algo de desacuerdo, 4= algo de desacuerdo, 5 = acuerdo, 6 = fuerte acuerdo)

1. Me siento confiado analizando un problema a largo plazo para encontrar una solución.
2. Me siento confiado respecto a representar mi área de trabajo en reuniones con la gerencia.
3. Me siento confiado contribuyendo en discusiones sobre la estrategia de la compañía.
4. Me siento confiado ayudando a establecer objetivos/metastas en mi área de trabajo.
5. Me siento confiado contactando personas fuera de la compañía (por ejemplo: proveedores, clientes) para discutir problemas.
6. Me siento confiado presentando información a un grupo de colegas.
7. Si me encontrara atascado en el trabajo, encontraría muchas maneras de salir de eso.
8. Actualmente, estoy persiguiendo con energía mis metas de trabajo.
9. Hay muchas formas de resolver cualquier problema.
10. Actualmente me veo como alguien bastante exitoso en el trabajo.
11. Puedo pensar sobre varias formas de alcanzar mis metas de trabajo actuales.
12. En este momento, estoy logrando las metas de trabajo que me había propuesto.

13. Cuando tengo un contratiempo en el trabajo, se me dificulta recuperarme y seguir adelante. (R)
14. Usualmente manejo las dificultades de una forma u otra en el trabajo.
15. Yo puedo “hacer las cosas por mi cuenta”, como dicen, en el trabajo si es necesario.
16. Las cosas estresantes del trabajo suelo tomármelas con calma.
17. Puedo superar las dificultades en el trabajo porque ya he pasado por dificultades antes.
18. Siento que puedo lidiar con muchas cosas al mismo tiempo en este trabajo.
19. Cuando las cosas son inciertas en el trabajo para mí, usualmente espero lo mejor.
20. Si algo puede salir mal relacionado con el trabajo, será así. (R)
21. Siempre me fijo en las cosas positivas de mi trabajo.
22. Soy optimista sobre lo que pasará en el futuro respecto a mi trabajo.
23. En este trabajo las cosas nunca salen como quiero. (R)
24. Me aproximo a este trabajo como si “No hay mal que por bien no venga”.

ANEXO C

Instrumento PCQ-24 Versión Académica en Español Propuesta

Abajo se encuentra una serie de declaraciones que describen qué puedes pensar de ti ahora mismo. Usa la siguiente escala para indicar tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada declaración.

(1 = Fuerte desacuerdo, 2= desacuerdo, 3= algo de desacuerdo, 4= algo de desacuerdo, 5 = acuerdo, 6 = fuerte acuerdo)

1. Me siento confiado analizando un problema a largo plazo para encontrar una solución.
2. Me siento capaz de representar mi carrera en reuniones con profesionales.
2. Considero que tengo la capacidad de desarrollar las competencias necesarias para mi profesión.
3. Considero que puedo contribuir en discusiones la estrategia de un proyecto académico.
3. 1. Siento que tengo las capacidades para discutir la estrategia de un proyecto en actividades a mediano y largo plazo de la universidad.
4. Me siento confiado ayudando a establecer objetivos/metastas en mi área de conocimiento con grupos de trabajo y en las clases.
4. 1. Sé que puedo establecer objetivos/metastas en mis materias y grupos de trabajo.
4. 2. Siento que soy capaz de establecer objetivos/metastas en función del pensum y el costo de la matrícula.
5. Me siento confiado para contactar personas fuera de la carrera (por ejemplo: estudiantes, profesores y profesionales de otras universidades) para discutir problemas.
5. 1. Considero que puedo contactar personas de la universidad (por ejemplo: estudiantes, profesores y profesionales) para discutir problemas.

5. 2. Tengo la capacidad de acudir a las personas más adecuadas para asesorarme respecto a los problemas de la universidad.
6. Me siento confiado presentando información a un grupo de estudiantes de mi misma carrera.
7. Si me encontrara atascado en los estudios, encontraría muchas maneras de salir de eso.
7. 1. Cuando presento problemas relacionados a la universidad, encuentro varias formas de resolverlos.
8. Actualmente, estoy persiguiendo con energía mis metas académicas.
9. Hay muchas formas de resolver cualquier problema.
10. Actualmente me veo como alguien bastante exitoso académicamente en la universidad.
10. 1. Actualmente me veo como alguien bastante exitoso en la universidad.
11. Puedo pensar sobre varias formas de alcanzar mis metas académicas actuales.
12. En este momento, estoy logrando las metas académicas que me había propuesto.
13. Cuando tengo un contratiempo en la universidad, se me dificulta recuperarme y seguir adelante. (R)
14. Usualmente manejo las dificultades en la universidad de una forma u otra.
14. 1. Usualmente me recupero de las dificultades en la universidad de una forma u otra.
15. Yo puedo “hacer las cosas por mi cuenta” en la universidad, si es necesario.
16. Las cosas estresantes de la universidad suelo tomármelas con calma.

17. Puedo superar las dificultades en la universidad porque ya he pasado por dificultades antes.
18. Siento que puedo lidiar con muchas cosas al mismo tiempo en esta carrera.
19. Cuando las cosas son inciertas en la universidad para mí, usualmente espero lo mejor.
20. Si algo puede salir mal relacionado con la universidad, será así. (R)
21. Siempre me fijo en las cosas positivas de mi experiencia universitaria.
22. Soy optimista sobre lo que pasará en el futuro respecto al semestre.
23. En esta carrera las cosas nunca salen como quiero. (R)
24. Me aproximo a esta carrera como si “No hay mal que por bien no venga”.

ANEXO D
Instrumento PCQ-24 Versión Académica Final

Abajo se encuentran una serie de declaraciones que describen qué puedes pensar de ti ahora mismo. Usa la siguiente escala para indicar tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada declaración: 1= Fuerte desacuerdo, 2= Desacuerdo, 3= Algo de desacuerdo, 4= Algo de acuerdo, 5= Acuerdo, 6= Fuerte acuerdo. Marca con un círculo la opción que selecciones.						
1. Siento que en esta carrera puedo lidiar con muchas cosas al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6
2. Cuando tengo un contratiempo en la universidad, se me dificulta recuperarme y seguir adelante	1	2	3	4	5	6
3. Actualmente me veo como alguien bastante exitoso en la universidad.	1	2	3	4	5	6
4. Actualmente, puedo pensar sobre varias formas de alcanzar mis metas académicas.	1	2	3	4	5	6
5. Hay muchas formas de resolver cualquier problema.	1	2	3	4	5	6
6. Actualmente invierto mucho de mí para lograr graduarme.	1	2	3	4	5	6
7. Soy optimista sobre lo que pasará en el futuro respecto al semestre que curso actualmente.	1	2	3	4	5	6
8. Cuando las cosas son inciertas en la universidad para mí, usualmente espero lo mejor.	1	2	3	4	5	6
9. Las cosas estresantes de la universidad suelo tomármelas con calma.	1	2	3	4	5	6
10. Siempre me fijo en las cosas positivas de mi experiencia universitaria.	1	2	3	4	5	6
11. Tengo la capacidad de acudir a las personas más adecuadas para asesorarme respecto a mis problemas en la universidad.	1	2	3	4	5	6
12. Si tengo problemas académicos y/o de adaptación en la universidad, encuentro varias formas de resolverlos.	1	2	3	4	5	6
13. Me siento confiado analizando un problema a largo plazo para encontrar una solución.	1	2	3	4	5	6
14. En este momento, estoy logrando las metas académicas que me había propuesto.	1	2	3	4	5	6
15. En esta carrera las cosas nunca salen como quiero.	1	2	3	4	5	6
16. Considero que puedo contribuir en discusiones sobre la estrategia de un proyecto académico.	1	2	3	4	5	6
17. Considero que tengo la capacidad de desarrollar las competencias necesarias para ejercer mi profesión.	1	2	3	4	5	6
18. Me aproximo a esta carrera como si "No hay mal que por bien no venga".	1	2	3	4	5	6
19. Puedo superar las dificultades en la universidad porque ya he pasado por dificultades antes.	1	2	3	4	5	6
20. Usualmente me recupero de las dificultades en la universidad de alguna forma.	1	2	3	4	5	6
21. Me siento seguro discutiendo información con otros estudiantes de diferentes niveles de mi misma carrera.	1	2	3	4	5	6
22. Si es necesario, yo puedo "hacer las cosas por mi cuenta" en la universidad.	1	2	3	4	5	6
23. Si algo puede salir mal, relacionado con la universidad, saldrá mal.	1	2	3	4	5	6
24. Sé que puedo establecer objetivos/metast en mis materias y grupos de trabajo.	1	2	3	4	5	6
PCQ Copyright 2007 by Fred Luthans, Bruce J. Avolio and James B. Avey. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com)						

ANEXO E
Student Engagement Scale (SES) de Gunuc & Kuzu (2012)

Campus Engagement:

I. Sense of Belonging

1. I feel happy in campus
2. I like spending time in campus
3. I feel myself as a part of the campus
4. I enjoy the activities carried out in campus
5. I look forward to going to campus
6. I take part in campus activities (sports activities, cultural activities, club activities and so on)
7. I feel secure in campus
8. I go to campus willingly

II. Valuing

9. University is of great importance in my life
10. I believe university is beneficial for me
11. I give importance to university education and take it seriously

Class Engagement:

I. Cognitive Engagement

12. Besides doing my lessons, I further study for my lessons
13. I attend classes by getting prepared in advance
14. I try to do my best during classes
14. I discuss what I have learned in class with my friends out of class
16. I motivate myself to learn.
17. I determine my own learning goals
18. I try to do my homework in the best way

- 19. I carefully listen to my teacher in class
- 20. I spend enough time and make enough effort to learn
- 21. What I learn in class is important for me

II. Emotional Engagement-I: Peer Relationships

- 22. I have close friend(s) in my class.
- 23. My friends in campus are always near me when I need them
- 24. I like seeing my friends in class
- 25. I feel myself as a part/member of a student Group
- 26. I give importance to studying together with my classmates (in a group)
- 27. I like doing something for my classmates

III. Emotional Engagements-II: Relationships With the Faculty Members

- 28. My teachers show regard to my interests and needs
- 29. I like my teachers
- 30. My teachers are always near me when I need them
- 31. I think my teachers are competent in their fields
- 32. I have teachers that I can share my problems with
- 33. My teachers interact/communicate with me
- 34. My teachers behave fairly to all my friends
- 35. My teachers respect me as an individual
- 36. I like communicating my teachers
- 37. My classes are entertaining

IV. Behavioral Engagement

38. I follow the rules in class

39. I try to do my best regarding my responsibilities in group work

40. I do my homework/tasks in time

41. I carefully listen to other students in class

ANEXO F
Student Engagement Scale (SES) de Gunuc & Kuzu (2012)
traducida al español

Abajo se encuentran una serie de declaraciones que describen aspectos de tu experiencia universitaria. Usa la siguiente escala para indicar tu nivel de acuerdo o desacuerdo con cada declaración: 1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo. Marca con un círculo la opción que selecciones.					
1. Mis clases son entretenidas.	1	2	3	4	5
2. Invierto suficiente tiempo y esfuerzo para aprender.	1	2	3	4	5
3. Me gusta pasar tiempo en los ambientes universitarios de la UCAB (biblioteca, fotos, talleres, ferias de comida,...).	1	2	3	4	5
4. Me siento entusiasmado por venir a esta universidad.	1	2	3	4	5
5. Me siento feliz en el campus de esta universidad.	1	2	3	4	5
6. Me gusta hacer cosas por mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5
7. Me siento parte de un grupo de estudiantes	1	2	3	4	5
8. Mis profesores respetan y valoran mis necesidades e intereses.	1	2	3	4	5
9. Pienso que mis profesores son competentes en su área.	1	2	3	4	5
10. Le doy importancia a la educación universitaria y me la tomo en serio.	1	2	3	4	5
11. Hago mis tareas a tiempo.	1	2	3	4	5
12. Mis profesores se comunican e interactúan conmigo.	1	2	3	4	5
13. Me siento parte de esta universidad.	1	2	3	4	5
14. Yo determino mis propias metas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
15. Sigo las reglas en clase.	1	2	3	4	5
16. La universidad es beneficiosa para mí.	1	2	3	4	5
17. Le doy importancia a estudiar en grupo con mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5
18. Trato de hacer la tarea de la mejor forma.	1	2	3	4	5
19. Mis profesores me respetan como individuo.	1	2	3	4	5
20. Durante las clases, intento dar lo mejor de mí.	1	2	3	4	5
21. La universidad es muy importante en mi vida.	1	2	3	4	5
22. Disfruto de las actividades tanto académicas como culturales que se hacen en los ambientes universitarios de la UCAB.	1	2	3	4	5
23. Tengo profesores con los que puedo compartir mis problemas.	1	2	3	4	5
24. Trato de cumplir de la mejor manera mis responsabilidades en los trabajos en grupo.	1	2	3	4	5
25. Después de la clase, discuto con mis amigos lo que he aprendido en ese momento.	1	2	3	4	5
26. Me gusta compartir con mis amigos en clase.	1	2	3	4	5
27. Participo en las actividades de este campus universitario (actividades deportivas, actividades culturales, clubes, entre otras).	1	2	3	4	5
28. No me limito a estudiar sólo lo que me asigna el profesor.	1	2	3	4	5
29. Me gusta hablar con mis profesores.	1	2	3	4	5

30. Vengo a esta universidad porque así lo deseo.	1	2	3	4	5
31. Escucho atentamente las intervenciones de otros estudiantes en clase.	1	2	3	4	5
32. Mis profesores se comportan de manera justa con todos mis compañeros de clases.	1	2	3	4	5
33. Me motivo a mí mismo a aprender.	1	2	3	4	5
34. Escucho con mucho cuidado a mis profesores durante la clase.	1	2	3	4	5
35. Tengo uno o más amigos cercanos en mi clase.	1	2	3	4	5
36. Mis profesores siempre están cerca de mí cuando los necesito.	1	2	3	4	5
37. Me preparo antes de ver las clases, leyendo los textos o investigando sobre el tema.	1	2	3	4	5
38. Me siento seguro en esta universidad.	1	2	3	4	5
39. Lo que aprendo en clase es importante para mí.	1	2	3	4	5
40. En el campus universitario, mis amigos siempre están cerca cuando los necesito.	1	2	3	4	5
41. Me agradan mis profesores.	1	2	3	4	5

ANEXO G
Preguntas Adicionales en la Encuesta

Carrera en curso		Semestre en curso		Año y mes de ingreso a la universidad		Sexo	M H
¿Recibes una beca para el semestre en curso?			Sí	Porcentaje de cobertura:	No		
¿Reparaste una o más materias en el semestre anterior a este?			Sí	No			
¿Estás repitiendo una o más materias en el semestre en curso?			Sí	No			

Anexo H

Permisos otorgados por MindGarden Inc.

Conditions of Use

Effective date is March 16, 2018 for:

Erick Rivas

You submitted your statement for altering a Mind Garden instrument at 6:09 pm EDT on March 15, 2018.



Conditions of Use for Altering a Mind Garden Instrument

Before conducting your research:

1) You will register your intent to make an alteration of a Mind Garden instrument by describing the type of alteration(s), the details of the alteration(s), and the rationale behind the alteration(s). (You have fulfilled this condition. The information you provided is included below).

Instrument Name:

Psychological Capital Questionnaire

Specific Alterations:

Change the wording of an item or items

Alteration Details:

Wording items replacing classical organization references for students. i.e: classroom instead of workplace; study group instead of workgroup.

Reason for Alterations:

The sample of our degree project are students of an University, an alternative institution from classical corporations.

2) You will assign all rights to the altered instrument to the copyright holder. (You agreed to this condition by electronically signing and submitting the form).

3) You will put the instrument copyright, including the notification that the instrument was altered, on every page containing question items from this instrument. Add the following text to the end of the copyright

"Altered with permission of the publisher."

An example, using the Multifactor Leadership Questionnaire, is shown below.

MLQ Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com Altered with permission of the publisher.

- The remote online survey website that you will be using.
- A statement that:
 - ...you have paid for your reproduction licenses and you will compensate Mind Garden Inc. every time the form is accessed or the participant logs in to access the survey. You understand that an administration or license is considered "used" when a respondent views one or more items/questions. Note: An administration or license is considered "used" when a respondent views one or more items/questions, regardless of whether the respondent completes the survey.
 - ...you will put the instrument copyright statement (PCQ Copyright 2007 by Fred Luthans, Bruce J. Avolio and James B. Avey. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com) on every page containing questions/items from this instrument and you will send screenshots of the survey so that Mind Garden can verify that the copyright statement appears.
 - ...you will remove this online survey at the conclusion of your data collection and you will personally confirm that it cannot be accessed.
 - ...once the number of administrations reaches the number purchased, you will purchase additional licenses or the survey will be closed to use. CAUTION: If you do not require a unique login for each respondent, the survey method you use may elicit a large number of responses to your survey. You are responsible for compensating Mind Garden for every administration, regardless of circumstances.
 - ...you will not send Mind Garden instruments in the text of an email or as a PDF file to survey participants.

Conditions of Use for the PCQ

Before conducting your research:

- 1) You will submit the Research Permission for the Psychological Capital Questionnaire form.
- 2) While filling out the Research Permission for the Psychological Capital Questionnaire form you will need to provide additional information and agree to additional conditions if...
 - ... you are planning to administer the PCQ online using a survey company other than Mind Garden.
 - ... you are planning to translate the PCQ.
 - ... you are planning to alter the PCQ.
- 3) You will electronically sign an agreement that you understand and agree to comply with the conditions of use. This agreement is at the end of the Research Permission for the Psychological Capital Questionnaire form.

Note: This pdf is documentation that you have successfully fulfilled these three conditions.

While conducting your research:

- 1) You will only use the PCQ for non-commercial, unsupported research purposes. Non-commercial research purposes means that you will not now or in the future directly or indirectly use the content for profit-seeking or other financial or commercial motivations but rather will use the content solely to further research that is purely academic or public-good driven. Your license to the content is personal to you and is solely for such non-commercial research purposes.
- 2) You will use the PCQ in its exact form without any changes to the instructions, rating scale/anchors, or order of items. All of the items listed in the survey must be used. (If you have indicated on your Research Permission for the Psychological Capital Questionnaire form that you plan to alter the PCQ and provided details on the proposed alterations and the rationale behind those alterations, then you may ignore this condition).
- 3) You will use the PCQ for only the specific study that has been requested. Contact Mind Garden if you would like to use the PCQ for a different study.
- 4) You will not provide the PCQ to any other researchers. They must submit their own Research Permission for the Psychological Capital Questionnaire form for permission.
 - Your name, email, phone number, and company/institution
 - Your Mind Garden order or invoice number
 - Your research project title
 - Mind Garden instrument name

Psychological Capital Questionnaire Research Permission

Fred Luthans, Bruce J. Avolio, & James B. Avey

Introduction: The Psychological Capital Questionnaire (PCQ) has undergone preliminary validation efforts to demonstrate that it is both reliable and construct valid. Permission to use the PCQ free of charge and for a limited period is provided for research purposes only. This document contains:

Conditions of Use for the Psychological Capital Questionnaire - Use of the Psychological Capital Questionnaire is subject to the conditions outlined in this section.

Conditions of Use for Translating the PCQ - Translation of the Psychological Capital Questionnaire into another language is subject to the conditions outlined in this section.

Conditions of Use for Altering the PCQ - Alteration of the Psychological Capital Questionnaire is subject to the conditions outlined in this section.

Abstract of Research Project - A brief description of your research project.

Psychological Capital Questionnaire - The form itself (self and other) and instructions for calculating scale scores.

Permission to Reproduce Sample Items - You cannot include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you can use up to three sample items. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce three sample items in a proposal, thesis, or dissertation this section includes the permission form and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

All Other Special Reproduction: For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please review the information at <http://www.mindgarden.com/copyright.htm> or contact us at info@mindgarden.com.

Psychological Capital Questionnaire Research Permission

Fred Luthans, Bruce J. Avolio, and James B. Avey

Prepared on March 17, 2018 for:

Erick Rivas

You completed your evaluation at 5:54 pm EDT on March 15, 2018.



Copyright 2007 Fred Luthans, Bruce J. Avolio, and James B. Avey. All rights reserved in all medium.
Published by Mind Garden, Inc. www.mindgarden.com

Act
ive

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Self-Rater Version

Name: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Person ID #: _____

Instructions: Below are statements that describe how you may think about yourself **right now**. Use the following scale to indicate your level of agreement or disagreement with each statement.

Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5	6

1.	I feel confident analyzing a long-term problem to find a solution.	1	2	3	4	5	6
2.	I feel confident in representing my work area in meetings with management.	1	2	3	4	5	6
3.	I feel confident contributing to discussions about the organization's strategy.	1	2	3	4	5	6
4.	I feel confident helping to set targets/goals in my work area.	1	2	3	4	5	6
5.	I feel confident contacting people outside the organization (e.g., suppliers, customers) to discuss problems.	1	2	3	4	5	6
6.	I feel confident presenting information to a group of colleagues.	1	2	3	4	5	6
7.	If I should find myself in a jam at work, I could think of many ways to get out of it.	1	2	3	4	5	6
8.	At the present time, I am energetically pursuing my work goals.	1	2	3	4	5	6
9.	There are lots of ways around any problem.	1	2	3	4	5	6
10.	Right now I see myself as being pretty successful at work.	1	2	3	4	5	6
11.	I can think of many ways to reach my current work goals.	1	2	3	4	5	6
12.	At this time, I am meeting the work goals that I have set for myself.	1	2	3	4	5	6
13.	When I have a setback at work, I have trouble recovering from it, moving on.	1	2	3	4	5	6
14.	I usually manage difficulties one way or another at work.	1	2	3	4	5	6
15.	I can be "on my own," so to speak, at work if I have to.	1	2	3	4	5	6
16.	I usually take stressful things at work in stride.	1	2	3	4	5	6
17.	I can get through difficult times at work because I've experienced difficulty before.	1	2	3	4	5	6

Abstract of Research Project

Permission to use the PCQ is for the following research project:

Project title:

Relationship between Psychological Capital, Age, Gender, Career, Access to Scholarship and Academic Problems with University Involvement

Research focus:

The aim of this research is to study the relationship between psychological capital, career in progress, age, sex, access to scholarship and academic problems with the degree of involvement of the undergraduate university student at the Catholic University Andres Bello.

Key hypotheses:

Greater psychological capital and age are related to greater involvement with the campus and with the class on the part of the university student; while sex, career, the condition of academic problems and access to it are differentially related to the involvement and its dimensions.

Sample characteristics:

UCAB undergraduate university students who are in the 3rd year or the 5th and 6th semesters. This ensures that students have had enough time to have developed the processes of involvement with the campus and the class and that their attention is focused on university life rather than immediate graduation and job planning. All the careers are of interest since the approximation of this study is to a university level and not one level per course or subject.

Research method:

retrospective single-group ex post facto research design using multiple linear regression with university involvement as a dependent variable.

Organizational characteristics:

Catholic University Andrés Bello. <https://www.ucab.edu.ve/>

Organization domain:

Other (write below)

Other domain:

College, education.

Country/Countries:

Venezuela

I will be conducting this study in English:

No

Language:

Spanish; Castilian

You requested permission to reproduce the number of copies of the PCQ stated below. The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce this number of copies of the PCQ within one year of the date listed on the cover page of this document.

Exact number of reproductions being requested for this research project: 10

You agreed to all the conditions of use outlined in this document by electronically signing the Research Permission for the Psychological Capital Questionnaire form.

Electronic signature: Erick Rivas

Date of signature: 03/15/2018

Conditions of Use for Translating the PCQ

Before translating the instrument:

1. Complete the [Translation Application Form](#). We will respond within 5 business days.
2. Review the Translation Agreement document we provide, sign it & return it to us.
3. Proceed with your translation and send us a copy.
 - You will send us your translation. We offer translations free of charge to researchers and other customers.
 - All rights to the translation belong to the instrument authors and copyright holders.

Reference information for the ideal translation process is available from the [International Test Commission](#).

Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12) Self-Rater Short Form

Name: _____ Date: _____

Instructions: Below are statements that describe how you may think about yourself **right now**. Use the following scale to indicate your level of agreement or disagreement with each statement.

Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5	6

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. I feel confident in representing my work area in meetings with management. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. I feel confident contributing to discussions about the organization's strategy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. I feel confident presenting information to a group of colleagues. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. If I should find myself in a jam at work, I could think of many ways to get out of it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Right now I see myself as being pretty successful at work. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. I can think of many ways to reach my current work goals. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. At this time, I am meeting the work goals that I have set for myself. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. I can be "on my own," so to speak, at work if I have to. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. I usually take stressful things at work in stride. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. I can get through difficult times at work because I've experienced difficulty before. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. I always look on the bright side of things regarding my job. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. I'm optimistic about what will happen to me in the future as it pertains to work. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Scoring Key

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Scales:

Scoring for PsyCap is just total points but it should be carefully noted that items 13, 20, and 23 are **Reversed** scored (i.e., for these items a "1" is scored as a "6" and a "6" is scored as a "1"; a 2 is a 5 and a 5 is a 2; and a 3 is a 4 and a 4 is a 3).

Items 1-6 are the efficacy /confidence subscale adapted from Parker, 1998;

Items 7-12 are hope adapted from Snyder et al., 1996;

13-18 are resiliency adapted from Wagnild and Young, 1993; and 19-24 are optimism adapted from Scheier and Carver, 1985.

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Other Rater Version

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15. This person can be "on his/her own," so to speak, at work if he/she has to. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. This person usually takes stressful things at work in stride. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. This person can get through difficult times at work because he/she has experienced difficulty before. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. This person feels he/she can handle many things at a time at this job. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. When things are uncertain for this person at work, he/she usually expects the best. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. This person feels if something can go wrong for him/her work-wise, it will. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. This person always looks on the bright side of things regarding his/her job. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. This person is optimistic about what will happen to him/her in the future as it pertains to work. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. This person feels in this job, things never work out the way he/she wants them to. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. This person approaches this job as if "every cloud has a silver lining." | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ)

Other Rater Version

Name of the Person or Position being Rated: _____

Date: _____

Organization ID #: _____ **Person ID #:** _____

Instructions: Below are statements that describe how you may think about the person listed above **right now**. Use the following scale to indicate your level of agreement or disagreement with each statement.

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
	1	2	3	4	5	6
1. This person feels confident analyzing a long-term problem to find a solution.	1	2	3	4	5	6
2. This person feels confident in representing his/her work area in meetings with management.	1	2	3	4	5	6
3. This person feels confident contributing to discussions about the organization's strategy.	1	2	3	4	5	6
4. This person feels confident helping to set targets/goals in his/her work area.	1	2	3	4	5	6
5. This person feels confident contacting people outside the organization (e.g., suppliers, customers) to discuss problems.	1	2	3	4	5	6
6. This person feels confident presenting information to a group of colleagues.	1	2	3	4	5	6
7. If this person should find him/herself in a jam at work, he/she could think of many ways to get out of it.	1	2	3	4	5	6
8. At the present time, this person is energetically pursuing his/her work goals.	1	2	3	4	5	6
9. This person feels there are lots of ways around any problem.	1	2	3	4	5	6
10. Right now this person sees him/herself as being pretty successful at work.	1	2	3	4	5	6
11. This person can think of many ways to reach his/her current work goals.	1	2	3	4	5	6
12. At this time, this person is meeting the work goals that he/she has set for him/herself.	1	2	3	4	5	6
13. When this person has a setback at work, he/she has trouble recovering from it, moving on.	1	2	3	4	5	6
14. This person usually manages difficulties one way or another at work.	1	2	3	4	5	6

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ)
Self-Rater Version

18.	I feel I can handle many things at a time at this job.	1	2	3	4	5	6
19.	When things are uncertain for me at work, I usually expect the best.	1	2	3	4	5	6
20.	If something can go wrong for me work-wise, it will.	1	2	3	4	5	6
21.	I always look on the bright side of things regarding my job.	1	2	3	4	5	6
22.	I'm optimistic about what will happen to me in the future as it pertains to work.	1	2	3	4	5	6
23.	In this job, things never work out the way I want them to.	1	2	3	4	5	6
24.	I approach this job as if "every cloud has a silver lining."	1	2	3	4	5	6



To whom it may concern,

This letter is to grant permission for Erick Rivas to use the following copyright material:

Instrument: ***Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ)***

Authors: ***Fred Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey.***

Copyright: ***"Copyright © 2007 Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Fred L. Luthans, Bruce J. Avolio & James B. Avey. All rights reserved in all medium."***

for his/her thesis/dissertation research.

Three sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12) Self-Rater Short Form Scoring Key

Psychological Capital (PsyCap) Questionnaire (PCQ) Scales:

Each of the four PCQ subscale scores is calculated by taking the mean (average) of all items in the scale. The overall PsyCap score is calculated by taking the mean of all items in the PCQ. It should be carefully noted that some items are **Reversed** scored (i.e., for these items a "1" is scored as a "6" and a "6" is scored as a "1"; a 2 is a 5 and a 5 is a 2; and a 3 is a 4 and a 4 is a 3). These items are marked with "R".

Efficacy: items 1-3

Hope: items 4-7

Resilience: items 8-10

Optimism: items 11-12



EXHIBIT A

Attribution Notice

Assemble and include an attribution notice on your translation documents as shown below. Use the Specifications information you provided for the **[bold, bracketed]** items. These are the Translator's Name, Language Name, and the Country Representing Dialect if you specified a Country.

Specification:

Select the instrument and form(s) you will be translating (all items must be translated):

Psychological Capital Questionnaire - Self Form (all 24 items)

Language of translation

Spanish (español)

Country representing dialect – use only if necessary to differentiate from other countries/dialects:

Venezuela

Translator name:

Instrument, authors and copyright notice:

Research Edition Translation of the Psychological Capital Questionnaire - Self Form performed by **[Translator's Name]**. Translated into **[Language Name]** **[and Country Name if specified]** and reproduced by special permission of the Publisher, Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com, from the Psychological Capital Questionnaire - Self Form by Fred Luthans, Bruce J. Avolio, & James B. Avey. Copyright © 2007 by Fred Luthans, Bruce J. Avolio, & James B. Avey All rights reserved in all media. Further reproduction is prohibited without the Publisher's written consent.



Agreed and Acknowledged:

Mind Garden, Inc.

Name: _____
Signature: _____
Title: _____
Date: _____

Contact Information for Notice:

Mind Garden, Inc.
707 Menlo Avenue, Suite 120
Menlo Park, CA 94025

Contact Person:

Phone Number: (650) 322-6300 (Pacific Time)
Fax Number: (650) 322-6398
Email address: info@mindgarden.com

By Licensee:

Your name: Erick Rivas

Signature: _____
Title: _____
Date: _____

Mailing address: 22103 Birch Valley Dr. Katy TX 77450
Email address: es.rivas01@gmail.com
Phone number: +1 346 2053940

By Translator if other than the Licensee:

Translator name:

Translator signature:
Title:
Date:

Translator address:
Translator phone number:
Translator email address:



9. *Limitation of Liability.* TO THE MAXIMUM EXTENT PERMITTED BY APPLICABLE LAW, MIND GARDEN OR THE COPYRIGHT HOLDERS SHALL NOT BE LIABLE FOR ANY SPECIAL, INDIRECT, INCIDENTAL, PUNITIVE OR CONSEQUENTIAL DAMAGES (INCLUDING, WITHOUT LIMITATION, FOR BREACH OF CONTRACT OR WARRANTY, NEGLIGENCE OR STRICT LIABILITY) ARISING OUT OF OR IN CONNECTION WITH THIS AGREEMENT, EVEN IF SUCH PARTY WAS ADVISED OF THE POSSIBILITY OF ANY SUCH DAMAGES. In no event shall Mind Garden or any Copyright Holder's aggregate liability hereunder exceed the total amounts paid or payable by Licensee in the twelve (12) months prior to when the claim(s) arose.

10. *Miscellaneous.* This Agreement will be governed by the laws of the State of California, without regard to any conflict of laws provisions. The parties hereto are independent contractors, and no agency, partnership, joint venture, or employer-employee relationship is established by virtue of this Agreement. The failure of Mind Garden to exercise or enforce any right or provision of this Agreement does not constitute a waiver of such right or provision. If any provision of this Agreement is held invalid, the remainder of this Agreement will continue in full force and effect. All notices under this Agreement shall be sent to the contact information of each party set forth below, and will be deemed received three (3) business days after the date of transmission by mail (proof of transmission required), or in the event email is expressly allowed herein, one (1) business day after the date of transmission. Licensee will not assign this Agreement without the prior written consent of Mind Garden. This Agreement contains the entire understanding of the parties in connection with the subject matter herein, and supersedes any prior instrument or conversation regarding the same.



5. Ownership.

a. *Assignment.* Licensee agrees and acknowledges that the licenses granted under this Agreement are solely for convenience of Licensee, and Licensee acquires no ownership rights whatsoever to such translated Materials. All title, rights, and interests to the translated Materials shall inure to the benefit of Mind Garden and/or the respective Copyright Holder of the Materials upon creation, and Licensee hereby assigns all such title, rights, and interests, including without limitation all intellectual property rights therein, to Mind Garden and/or the respective Copyright Holder of the Materials. The foregoing assignment shall apply to all forms, formats, versions, revisions, and reprints of, as well as derivative works based on, the translated Materials.

b. *Work for Hire.* In the event the assignment rights above are limited in any way to the detriment of Mind Garden or its Copyright Holders, the parties hereby agree that the creation of derivative works pursuant to this Agreement are deemed to be works specifically commissioned by Mind Garden and deemed to be a "work for hire" under relevant copyright and related laws.

c. *Third Party Beneficiary.* The Copyright Holder(s) are intended beneficiary(ies) of this Agreement.

6. Representations and Warranties. Licensee represents and warrants that: (a) the translation is accurate and all translation work was done using professional workmanship, is of the highest quality, and reflects best practices in the field; (b) the translation work was done personally by Licensee and/or a translator who has signed this agreement (and specifically without reliance on automated translation software); (c) the translation does not violate any applicable laws; and (d) the translation does not violate the rights of any third party, including without limitation copyrights and moral rights.

7. Indemnity. Licensee will indemnify and hold harmless Mind Garden and the Copyright Holder, as well as each of their affiliates, distributors, and partners for any liability, costs (including attorneys fees), judgments, and damages related to a breach of any of the representations and warranties.

8. Disclaimer of Warranties. Mind Garden will not be responsible for the use or misuse of the Materials licensed under this Agreement or for any loss or damage that may arise as a result of the use of the translated Materials by anyone. Licensee hereby assumes all responsibility for use or misuse of the translated Materials by its customers, users and anyone in the position of access to the translated Materials. ALL MATERIALS HEREIN ARE LICENSED WITHOUT ANY WARRANTY OF ANY KIND, WHETHER EXPRESS OR IMPLIED, INCLUDING WITHOUT LIMITATION THE IMPLIED WARRANTIES OF MERCHANTABILITY AND FITNESS FOR A PARTICULAR PURPOSE AND IMPLIED WARRANTIES ARISING FROM A COURSE OF PERFORMANCE OR A COURSE OF DEALING.



2. Licensee Obligations.

- a. *Attribution.* Each copy of the translated Materials shall contain the attribution set forth in Exhibit A. Such attribution shall appear on each page of the translated Materials, or as otherwise directed by Mind Garden.
- b. *Completion and Transmission.* Licensee will complete the translations no later than ninety (90) days after the Effective Date unless a longer term is approved in writing by Mind Garden. Licensee shall send one (1) physical copy of the translated Materials as well as one (1) Microsoft Word file and one (1) Adobe PDF version of the translated Materials to the appropriate contact information. Mind Garden reserves the right to terminate the license(s) granted in this Agreement immediately if it does not receive the translated Materials within such 90-day period or if the translated Materials do not contain the appropriate attribution.
- c. *Quantity.* The rights granted under Section 1(b) above only extend to the number of reproductions purchased.

3. Limitations of License.

- a. *No Re-translations.* Licensee will not make any further translations or modifications, and will not otherwise create any further derivative works based on the Materials or the translated Materials, without Mind Garden's express prior consent.
- b. The license grant in Section 1(b) is limited to copies made within one year of the Effective Date and the number of copies made may not exceed the number of copies purchased by Licensee from Mind Garden.
- c. The permission for use and translation granted under Section 1 is limited to research use only and specifically excludes the right to reproduce translated materials in a publication of any sort (academic or otherwise).

4. Term and Termination. This Agreement shall become effective as of the Effective Date. Mind Garden may terminate this Agreement in the event of Licensee's breach of any of the terms herein that are not cured within fifteen (15) days of written notice from Mind Garden. In addition, this Agreement shall terminate automatically if Mind Garden does not receive a signed copy of this Agreement within forty-five (45) days after the Effective Date. In the event of any termination, Licensee shall (a) cease translating the Materials or using any translated Materials immediately, (b) remove all publicly or privately available copies or versions of the translated Materials as soon as possible, and (c) deliver to Mind Garden all existing versions and copies of the translated Materials within ten (10) days of termination, except that Licensee may keep no more than five (5) copies of the translated Materials solely for archival or internal purposes.



Translation Agreement (for Research Use)

This Translation Agreement (this "**Agreement**") is entered into as of the date on the first page of this document (the "**Effective Date**"), between Mind Garden, Inc. ("**Mind Garden**") and the person or entity identified below as the "**Licensee**".

Your name: Erick Rivas

WHEREAS, Mind Garden is the owner or authorized licensee of certain items, tests, questionnaires, reports, forms, or other materials identified in Exhibit A below (collectively, "**Materials**") with certain sublicensing rights granted from the copyright holders of the Materials (each, a "**Copyright Holder**") for those Materials not owned directly by Mind Garden;

WHEREAS, Licensee wishes to copy, distribute, and otherwise use certain Materials for research purposes, with such reproduction, distribution, or other use being subject to the purchase of a fixed number of reproductions and the terms in the Mind Garden Terms of Service.

WHEREAS, Licensee wishes to translate the Materials to a different language(s) in connection with its use pursuant to the **Reproduction Purchase** and Mind Garden Terms of Service, and Mind Garden wishes to authorize such translation, subject to the terms of this Agreement;

WHEREAS, such translated Materials will be delivered to Mind Garden via physical copy, Microsoft Word, and PDF copies as detailed below, and will be owned by Mind Garden and/or the Copyright Holder(s); and

WHEREAS, no warranties whatsoever are provided by Mind Garden or the Copyright Holders in connection with the Materials;

NOW, THEREFORE, the parties hereby agree as follows:

1. License Grant. Mind Garden hereby provides Licensee with a limited license to (a) create a derivative work by translating the Materials into the language(s) set forth in Exhibit A, and (b) make copies of the Materials as per the number of reproductions purchased, and the Effective Date.

Instructions to Complete the Translation Agreement

The Translation Agreement - pages 3 through 8 of this report - is a legal document. You are responsible for the entire text.

To start, complete the following steps:

1. Carefully read the Agreement. Make special note of the "Attribution Notice" text that must be included with any reproductions.
2. Print out two copies of this entire report including the first page.
3. Complete the Licensee section page 7. For both copies, enter your signature and date. If another person will be translating the instrument, have them sign and date as well.
4. Mail both signed copies to Mind Garden at the Mind Garden contact information address. There is a deadline for this step (see Section 4 of the Translation Agreement).

Once Mind Garden receives this agreement, a signed and dated copy will be mailed back to you.

Translation Agreement (for Research Use)

Mind Garden, Inc.

Effective date is March 16, 2018 for:

Erick Rivas

You submitted your translation agreement request at 5:59 pm EDT on March 16, 2018.



Translation Agreement (for Research Use)

Activ
a C

Erick Rivas

7A.720

Agreed and Acknowledged:

Mind Garden, Inc.

Name: Katherine Swift
Signature: Katherine Swift
Title: Translator
Date: April 4, 2018

Contact Information for Notice:

Mind Garden, Inc.
707 Menlo Avenue, Suite 120
Menlo Park, CA 94025

Contact Person:

Phone Number: (650) 322-6300 (Pacific Time)
Fax Number: (650) 322-6398
Email address: info@mindgarden.com

By Licensee:

Your name: Erick Rivas

Signature: Erick Rivas
Title: Bachelor Undergraduate
Date: 04/02/2018

Mailing address: 22103 Birch Valley Dr. Katy TX 77450
Email address: es.rivas01@gmail.com
Phone number +1 346 2053940

By Translator if other than the Licensee:

Translator name: Diego Borneo Moreno

Translator signature: Diego Borneo Moreno
Title: Bachelor in Production Engineering
Date: November/30/2017

Translator address: Colinas de Santa Mónica, Ruta 5-B, Quinta 52-B. Caracas, Venezuela.
Translator phone number: +58 412 918 0276