

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Compromiso y rendimiento académico: Comparación entre el programa presencial y virtual de inglés del Centro de idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018

Por:

Benjamin Aaron Paredes Guerra

Asesor:

Mg. Percy Germán Ruiz Mamani


Lima, agosto del 2019

*Compromiso y rendimiento académico: comparación entre el programa
presencial y virtual de inglés del Centro de Idiomas de la
Universidad Peruana Unión, 2018*

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Educación con
Mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN


Dr. Jorge Luis Reyes Aguilar
Presidente


Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Secretario


Mg. Percy Germán Ruiz Mamani
Asesor


Mg. Angela María Rosales Trujillo
Vocal


Mg. Nestor Roger Apaza Apaza
Vocal

Lima, 29 de agosto de 2019

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **Mg. PERCY GERMÁN RUIZ MAMANI**, identificado con DNI N° 201120753 docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada:

Compromiso y rendimiento académico: comparación entre el programa presencial y virtual de inglés del Centro de Idiomas del Universidad Peruana Unión, 2018. constituye la memoria que presenta el Maestro **BENJAMIN AARON PAREDES GUERRA**, para obtener el grado académico de Maestría en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), al 29 de agosto de 2019.



MG. PERCY GERMÁN RUIZ MAMANI

Asesor

DEDICATORIA

La presente tesis la dedico con mucho amor y cariño a mis padres, hermano y abuelas por ser el soporte y el eje principal desde el inicio de esta etapa de posgrado. Por el sacrificio y el esfuerzo durante todos estos años y la capacidad de dirigir una familia, de tener mayores responsabilidades y, con todo ello, apoyarme en todo momento.

A las personas que pude conocer y con quienes pude trabajar tanto en la ciudad de Tarapoto como en Lima porque me apoyaron en este proyecto, en mis estudios y siempre tuvieron consejos e ideas para mejorar e ir una milla más allá.

A mis amigos, compañeros de trabajo y de clases del ayer, de ahora y de siempre porque la idea siempre fue vernos crecer y lograr nuestros objetivos como amigos y hermanos, no solamente personales sino también profesionales y espirituales.

Esta tesis tuvo como finalidad ser una muestra de mi agradecimiento a la Educación Adventista, al Centro de Idiomas y a todo lo que la obra, como hijos de misioneros, nos dio.

La investigación no es más que descubrir lo que Dios ya hizo.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, doy gracias a Dios por haberme permitido seguir desarrollándome y creciendo, por darme la salud que es fundamental para emprender un desafío y porque la inteligencia y el conocimiento también provienen de Él. A la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, donde comencé y a la sede central de Lima, donde culminé. Por permitirme avanzar un paso más en la dirección correcta en el cumplimiento de ciertas metas y objetivos de vida. Por poder sumar con mi granito de arena para que mejoren los programas de inglés y mejore esta casa de estudios.

Agradezco a mi asesor Mg. Percy Ruiz Mamani, por apoyarme en todo lo que fue necesario y creer en este proyecto de estudio. Por el tiempo y los consejos intercambiados en pos de la mejora.

Al Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión por ser el punto de partida y llegada de este estudio. A las facilidades y el apoyo de la directora Mg. Angela Rosales Trujillo, debido a que este trabajo de investigación contribuirá para el área. Y al Dr. Josué Turpo Chaparro por darme las pautas de manera puntual y precisa y por su ayuda para mejorar a tiempo y fuera de tiempo.

Finalmente, agradezco a las personas cercanas y especiales para mí por su sincera amistad y porque todo el sacrificio valió la pena y siempre lo valdrá.

CONTENIDO

RESUMEN.....	ix
ABSTRACT	x
CAPITULO I	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS	1
1. Planteamiento del problema	1
1.1. Descripción de la situación problemática.....	1
1.2. Planteamiento y formulación del problema.....	3
2. Finalidad e importancia de la investigación	3
2.1. Propósito	3
3. Objetivos de la investigación	4
3.1. Objetivo general	4
3.2. Objetivos específicos	4
4. Hipótesis de estudio	5
4.1. Hipótesis principal	5
4.2. Hipótesis derivadas	5
5. Variables de estudio	5
5.1. Variable predictora	5
5.2. Variable criterio	5
5.3. Operacionalización de variables.....	5
CAPITULO II	7
FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1. Antecedentes de la investigación	7
2. Marco histórico	10
3. Marco filosófico	12
4. Marco teórico	14
4.1. Conceptos y dimensiones de las variables.....	15
5. Marco conceptual	24
5.1. Vigor	24
5.2. Dedicación.....	25
5.3. Absorción	25
5.4. Predisposición a estudiar	25
5.5. Satisfacción con los estudios	25
CAPITULO III	26

MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	26
1. Tipo de investigación	26
2. Diseño de la investigación.....	26
3. Definición de la población y muestra	26
4. Técnicas de muestro e instrumentos para la recolección de datos	27
5. Técnicas de recolección y tratamiento de los datos	29
6. Técnica para el procesamiento y análisis de datos	30
CAPITULO IV	31
ANÁLISIS DE RESULTADOS	31
1. Análisis descriptivo de los datos.....	31
2. Prueba de hipótesis.....	32
2.1. Análisis de normalidad de las variables de estudio según sexo	32
2.2. Rendimiento académico según sexo de los estudiantes	33
2.3. Compromiso académico de los estudiantes según sexo.....	33
2.4. Compromiso y rendimiento académico según nivel de estudio.....	34
2.5. Supuestos de normalidad para las correlaciones entre variables de estudio	36
2.6. Análisis de las correlaciones entre variables de estudio	37
2.7. Compromiso académico según modalidad de estudio	39
2.8. Rendimiento académico según modalidad de estudio	40
3. Discusión de los resultados.....	41
CONCLUSIONES.....	44
RECOMENDACIONES	46
LISTA DE REFERENCIAS	47
ANEXOS	57
1. Matriz de consistencia	57
2. Instrumento de investigación.....	59
3. Promedios finales por modalidad.....	70
4. Permiso del comité de ética.....	71

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de las variables	6
Tabla 2 Características de la muestra.....	27
Tabla 3 Características de los estudiantes de inglés	31
Tabla 4 Análisis de normalidad de las variables de estudio según sexo	32
Tabla 5 Rendimiento académico según sexo.....	33
Tabla 6 Compromiso académico de los estudiantes según sexo.....	34
Tabla 7 Compromiso y rendimiento académico según nivel de estudio	36
Tabla 8 Análisis de normalidad de las variables de estudio	37
Tabla 9 Análisis de correlaciones.....	38
Tabla 10 Compromiso académico según modalidad de estudio	39
Tabla 11 Rendimiento académico según modalidad de estudio	40
Tabla 12 Media de rendimiento académico según modalidad de estudio.....	70

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar el grado de relación entre el compromiso académico y el rendimiento académico. Para ello, se hizo una comparación de los resultados entre los programas presenciales y virtuales del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión (UPeU). Este estudio es de naturaleza correlacional, es básico con un enfoque cuantitativo; es de diseño correlacional y transversal no experimental. La muestra consistió en 403 estudiantes del Centro de Idiomas de la UPeU de ambos programas, en los niveles básico 2, intermedio 1 e intermedio 2. Para esta investigación se utilizó la Escala de Compromiso Académico UWES-S-9 y las evaluaciones finales de cada nivel validadas por Cambridge. Los resultados permitieron ver el alcance de los cursos de inglés del Centro de Idiomas de la UPeU en sus dos modalidades y ver la respuesta positiva de los estudiantes. No existen mayores diferencias entre los programas presenciales y los programas virtuales. Asimismo, no existe relación significativa entre los resultados del compromiso académico que afecten el rendimiento académico. Por lo tanto, los cursos de inglés impartidos en el Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión muestran el mismo grado de compromiso y de rendimiento académico en sus estudiantes indistintamente de la modalidad que elijan.

Palabras clave: rendimiento académico, compromiso académico, virtual, presencial.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the degree of relationship between the academic commitment and the academic performance. To this, we will make a comparison of the results between the face-to-face and virtual programs of the Language Center of the Peruvian Union University (UPeU). This research has a correlational nature, of a basic type with a quantitative approach; it is a non-experimental transversal and correlational design. The sample consists of 403 students of the UPeU Language Center from both programs and from basic 2, intermediate 1 and intermediate 2 levels. For this research, the UWES-S-9 Academic Engagement Scale and the final evaluations of each level validated by Cambridge will be used. The results allow us to see the scope of English courses of the UPeU Language Center in its two modalities and see the positive response from students. There are not strong differences between the face-to-face programs and virtual programs. Additionally, there is no significant relationship between the academic commitment and the academic performance. Therefore, the English courses taken place in the Language Center of the Peruvian Union University showed the same scale of commitment and academic performance in its students indistinctly the modality of the program.

Keywords: academic commitment, academic performance, virtual, face-to-face.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

Desde finales del siglo pasado, el idioma inglés es impartido tanto en centros educativos técnicos, superiores o institutos en dos modalidades: presencial o virtual o también conocido como *face to face learning* (Marsap & Narin, 2009) y *online or blended learning* (Rovai & Jordan, 2004); para lo cual existen dos componentes vitales a ser revisados: el real compromiso académico (Cavazos & Encinas, 2016) que tienen los estudiantes al llevar los cursos de inglés en sus diferentes niveles a lo largo de su carrera o junto a sus trabajos; y el rendimiento académico (Aramburo, Boroel, & Pineda, 2017). Para llegar a este nivel de conocimiento o aprendizaje, se creó una base o indicios en lo que respecta a la cultura del segundo idioma, en este caso el inglés. Por este motivo, se parte del rol que cumplen los padres con los menores en su desarrollo y motivación dentro y fuera del colegio para poder, posteriormente, tener la habilidad o la competencia de un segundo idioma, partiendo de una correcta motivación (Butler & Le, 2018).

Asimismo, se reconoce grandes y marcadas diferencias entre la modalidad presencial y virtual. Por ello, el impacto de los cursos de inglés, dependiendo de la modalidad, no necesariamente es el mismo. Es cierto que las universidades velan por generar un entorno pluricultural y, para acreditarse o licenciarse, deben impartir el inglés dentro de su malla curricular como parte de sus carreras o nexos a las mismas (MINEDU, 2014); sin embargo, algunas solo piden que el estudiante aprenda un segundo idioma de la forma que le sea

posible y cumpla el requisito de graduación. Por esto, una investigación realizada por el British Council (2015) en la que claramente muestra la realidad del idioma inglés en el Perú, nos da un panorama de cómo se está manejando esta situación. Sumado a lo que dice la Red de Instituciones Adventistas, a través de la Asociación Acreditadora Adventista (AAA), que busca tener centros básicos y superiores bilingües (Asociación Acreditadora Adventista, 2013), los desafíos a mediano y largo plazo implican que las generaciones de hoy en día desarrollen sus capacidades en el dominio de un segundo idioma independientemente de la modalidad en que su institución las brinde.

La enseñanza del inglés, como una segunda lengua o como lengua extranjera, trae consigo diversas implicancias en relación al entorno, el uso, las normativas, su adquisición, la metodología, el tipo de aprendizaje, las expectativas, y la composición en sí del aprendizaje (Gi-Zen, Vivien, Xiaojing, & Hong-You, 2016).

Es en ese entorno que la educación del nuevo milenio plantea romper con paradigmas como la brecha entre los programas presenciales y virtuales, procurando ponerlas al mismo nivel o asemejarlas. Las capacidades de los docentes para impartir las clases y de los estudiantes para ser receptivos y sacar el mayor provecho de las mismas es vital para el desarrollo e implementación de ambos programas (Khorsandi, Kobra, Ghobadzadeh, Kalantari, & Seifei, 2012) .

Un estudio comparativo entre el compromiso académico y el rendimiento académico en ambas modalidades brindaría herramientas para desarrollar, implementar o direccionar recursos y planes más precisos y oportunos para beneficio del estudiante y del centro de idiomas que brinda los cursos.

1.2. Planteamiento y formulación del problema

Formulación del problema general.

¿Cuál es la relación entre el compromiso académico y el rendimiento académico en las modalidades presencial y virtual del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018?

Formulación de los problemas específicos.

¿Cuál es el impacto de la modalidad de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018?

¿Cuál es el impacto de la modalidad de estudio en el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018?

¿Cuál es la relación entre las dimensiones del compromiso académico y el rendimiento académico en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1. Propósito

El presente trabajo de investigación surge a partir de la necesidad de revisar y mejorar el servicio que brinda el Centro de idiomas de la Universidad Peruana Unión a sus estudiantes con fines de obtener sus grados académicos y de brindarles una herramienta, una competencia extra para su futuro desempeño laboral y profesional.

Existen investigaciones previas basadas en una sola variable, en este caso se realizó una comparación del compromiso y desempeño académico, así

mismo, una subcomparación entre las modalidades de enseñanza presencial y virtual.

Esta investigación es importante porque analiza el impacto de los cursos impartidos, la motivación de los estudiantes al desarrollarlos y el resultado final que obtienen en las modalidades presencial y virtual. El objetivo radica en dotar conocimientos acerca de la realidad que se atraviesa tanto a docentes y estudiantes para procurar nuevas y mejores herramientas para desarrollar competencias en inglés.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el compromiso académico y el rendimiento académico en las modalidades presencial y virtual del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.

3.2. Objetivos específicos

Determinar el impacto de la modalidad de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018.

Determinar el impacto de la modalidad de estudio en el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018.

Determinar la relación entre las dimensiones del compromiso académico y el rendimiento académico en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018.

4. Hipótesis de estudio

4.1. Hipótesis principal

Existe relación entre el compromiso académico, el rendimiento académico y la modalidad de estudio del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.

4.2. Hipótesis derivadas

La modalidad de estudio tiene impacto sobre el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.

La modalidad de estudio tiene impacto sobre el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.

Existe relación entre las dimensiones del compromiso académico y el rendimiento académico en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.

5. Variables de estudio

5.1. Variable predictora

La variable predictora es el rendimiento académico.

5.2. Variable criterio

La variable criterio es el compromiso académico.

5.3. Operacionalización de variables

La operacionalización de la variable criterio compromiso académico se divide en dos dimensiones: predisposición a estudiar y satisfacción con los estudios. Dentro de ella tenemos indicadores, para la predisposición están vigor y dedicación; y para satisfacción con los estudios está absorción.

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Conceptualización	Variable	Dimensiones	Ítems	Fuentes	Instrumentos	Escala valorativa
Constructo que procura medir la real motivación de los estudiantes ante un curso	Compromiso académico	Predisposición a estudiar	1, 2, 5, 6 y 9	Estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión en los niveles de B2, I1 e I2	Versión abreviada del UWES-S-9	Tipo escala Linkert
		Satisfacción con los estudios	3, 4, 7 y 8			0 = ninguna vez 1 = pocas veces al año 2 = una o dos veces al mes 3 = pocas veces a mes 4 = una vez por semana 5 = pocas veces a la semana 6 = todos los días

CAPITULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes de la investigación

Los estudios desarrollados en relación al compromiso académico (*engagement académico*) y rendimiento académico (*academic performance*) han sido abordados por separados, del mismo modo, los estudios comparativos de cursos presenciales (face to face – in person) y virtuales (online – blended). Entre ellos se presentan los siguientes:

La investigación realizada por Smith (2013) titulada *Face-to-face vs. blended learning*, tuvo como objetivo comparar el trabajo asistido por parte del docente tanto virtual como presencial. Fue un estudio experimental. La población constó de estudiantes durante un año en una escuela en Auckland, Nueva Zelanda. La muestra fue de 17 estudiantes en un grupo y 19 en otro, en un rango de edades entre los 16 y 18 años. Los resultados de la investigación muestran que en una sola dimensión en relación al desarrollo, preferencias, género y medidas demográficas no existen diferencias significativas ($p < .05$). Sin embargo, se presentó diferencias significativas ($p < .01$) en relación a la conexión social, aprendizaje, apoyo del docente y entorno.

Además se registra la investigación de Cavazos y Encinas (2016) titulada *Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado*. Este estudio se realizó en estudiantes de posgrado de una universidad privada de México. Tuvo como objetivo medir las creencias de autoeficacia académica, el compromiso afectivo con la universidad y el impacto del *engagement académico* en los estudiantes en la prestación de servicios educativos. La metodología que se utilizó para la investigación fue empírica, no experimental,

de naturaleza explicativa y transversal. La población de este estudio estuvo conformada por 484 estudiantes. Los resultados mostraron que el *engagement* académico tiene un efecto positivo y significativo en la lealtad a la universidad ($\beta_3=0,653$), de la misma manera las creencias de autoeficacia académica inciden directa y positivamente sobre el *engagement* académico ($\beta_3=0,633$). Finalmente, el factor con mayor medición dentro las creencias de autoeficacia fue el de la atención (0,775), y en el de *engagement* académico fue el de vigor (0,999) que obtuvo mayor medición.

La investigación titulada *The Study of the Relationship Between Personality and Academic Performance* de Ciorbea y Pasarica (2013) tuvo como propósito indagar la relación entre la personalidad y el rendimiento académico en una población de 80 participantes entre las edades de 22 a 28. Se utilizaron las escalas EPQ, MBTI y Rosenberg para autoestima. Esta investigación se enfocó en factores no cognitivos y mostró que existe una implicancia significativa entre el desempeño académico y la autoestima de los participantes, sea esta alta o baja. Los resultados ($p < 0.01$) mostraron que existe una relación directa entre la neurosis y el rendimiento académico ($r = -0,445$), existe una relación negativa entre psicotismo y el rendimiento académico ($r = -0,314$), y la extroversión tiene una relación parcial con el rendimiento académico ($r = 0,038$). Asimismo, los estudiantes que establecen opiniones concretas sobre sí mismos y su futuro tienen a tener mayor éxito al momento de cumplir sus metas ($r = 0,441$) que aquellos que solo tienen percepciones de lo que sería su futuro ($r = -0,477$).

Por otra parte, dentro de la Universidad Peruana Unión existen diversas investigaciones sobre rendimiento académico y entre ellas se encuentra el estudio realizado por Carranza (2015) quien realizó la comparación entre el

rendimiento académico y el bienestar psicológico, los resultados evidencian que existe una relación directa y altamente significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico ($r = 0.300$, $p < 0.01$) en los estudiantes que formaron parte del estudio.

Uno de los trabajos más recientes sobre *academic engagement*, es el de Vitonis, Solomon, y Williams (2018) titulado *The Role of Perceived Support from Professors and University Staff in Fostering: Academic Engagement and Reducing Stress Among College Students*, en el que, basados en investigaciones previas en las que factores como las relaciones interpersonales, el estrés, el vigor, la dedicación y la absorción forman parte fundamental de su compromiso académico, lograron identificar en una muestra de 108 estudiantes de la Universidad de Brenau, a quienes el no poseer un soporte por parte de su institución, a través de los profesores o trabajadores, les genera un mayor impacto negativo o dificultad para poder crear un vínculo que los comprometa con sus estudios.

El trabajo de Liou y Rotheram-Fuller (2019) profundiza diversos factores que afectan directamente el *academic performance* de los estudiantes, de cara al éxito que podría lograr, como son las expectativas de los docentes. Este estudio se llevó a cabo en una población afroamericana del West Coast High School, con una población de 21 estudiantes, 10 profesores, el director, el fundador y 4 trabajadores. Se utilizó una triangulación entre estudiantes, profesores y administradores, entrevistas y la información de sus cursos. Los estudiantes sentían un fuerte sentido de identificación con su escuela, a pesar de cualquier indicio de racismo y de las bajas expectativas que se tenía sobre ellos, a pesar del intento de la escuela por conseguir una igualdad de

condiciones para sus estudiantes. Las observaciones mostraron que los estudiantes sentían dicha identificación con su institución y esta se reflejaba en su constante asistencia a clases, en su mejor disposición al trabajo realizado, en un inicio, en escuelas pequeñas; más allá que los padres de los estudiantes “blancos” tenga estereotipos o que la misma institución no llegase a equiparar las condiciones para todos sus estudiantes. Esto tuvo un efecto interpersonal, por las expectativas que se tenían sobre estos estudiantes, y generó una cultura de la escuela asociada al rendimiento académico.

Asimismo, existen investigaciones acerca del compromiso organizacional como la desarrollada en una de las filiales de la Universidad Peruana Unión por Cutipa (2014), que tuvo como objetivo determinar la relación entre el clima organizacional y el compromiso organizacional de los trabajadores en la Universidad Peruana Unión, filial Juliaca, el resultado fue positiva y estadísticamente significativa con un $r=0.793$ y $r^2 = 0.630$, indicando que a medida que mejora el clima organizacional de la institución también mejora correlativamente el compromiso de los trabajadores de la institución. Sin embargo, no tenemos estudios sobre el compromiso académico en nuestra institución. Esto nos marca la pauta de cuan necesario es realizar una investigación encaminada a otro tipo de compromiso enfocado en los estudiantes, para su mejora e implementación de los cursos dictados tanto en modalidad presencial como virtual.

2. Marco histórico

Uno de los primeros registros históricos de la producción idiomática se encuentra en la Biblia en el acontecimiento de la torre de Babel en el que se reporta

un problema: El desconocimiento de un idioma genera incomprensión. Así también genera una necesidad general: El aprendizaje de dichas lenguas.

Es importante considerar el estudio de la enseñanza tradicional. Esta muestra que las clases presenciales, *face to face* han prevalecido a lo largo del tiempo y han procurado cubrir todas las necesidades del estudiante. Con el pasar del tiempo, esto se incrementó cuando los centros del saber vieron la necesidad de implementar un idioma más a su malla curricular.

Sin embargo, al partir desde el año 2000 en adelante, la modalidad virtual, *online – blended* (Güzer & Caner, 2014) ha adquirido mayor protagonismo por ser una manera de romper barreras y brindar conocimiento a lugares antes no accesibles por medio del internet y las aplicaciones.

Por otra parte, en la actualidad se observa que una de las variables del presente estudio: el *engagement académico* para Vallejo, Aja, y Plaza (2018) puede variar dependiendo de las materias o carreras en curso, así como de diversos factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos. Los estudiantes, hasta un punto, entran motivados y con la predisposición de aprender; sin embargo, en el camino enfrentan obstáculos como el agotamiento, cinismo, inadecuación y estrés. Todos estos factores mencionados, positivos o negativos, son los que condicionan a los estudiantes al momento de definir su real *engagement académico*.

Respecto a *academic performance*, se observa que desde sus inicios se vinculó con el comportamiento (Culler & Holahan, 1980), por lo que a lo largo del tiempo, unas de las principales variables relacionadas al rendimiento académico ha sido la forma como el estudiante afronta el curso, es decir, cuál es su postura antes y durante un curso.

En la actualidad, para Leung et al. (2019), los resultados positivos están directamente asociados al entorno de los estudiantes y es factor determinante de su rendimiento en el curso. Por otra parte, para Capraro, Capraro y Barrett (2000) existen otros factores determinantes que aportan al estudio de Leung et al. (2019), como son el estatus socioeconómico, raza, género y sus relaciones interpersonales. Todos estos pueden ser agrupados y tomados en cuenta para hacer un análisis previo o posterior de los resultados de los estudiantes sobre su *academic performance*.

Así mismo, en la actualidad cortar la brecha entre la enseñanza presencial y virtual del idioma inglés, sería un avance relevante en el ámbito de la educación. Para ello, se buscan crear programas o mallas curriculares en las que los idiomas sean una constante y que las nuevas generaciones manejen más de un idioma. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los profesionales carece de un segundo idioma, por ello es que la enseñanza de lenguas extranjeras es fundamental y de suma importancia de cara a mejorar las condiciones laborales, profesionales y de vida de las personas.

3. Marco filosófico

En concomitancia con el marco filosófico de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, se puede adoptar hasta cuatro posiciones cuando de aprender una segunda lengua se trata. Para este estudio se ha optado por acoplarlas y expresarlas como presunciones de la siguiente manera:

a. La importancia de los idiomas según la Biblia en Génesis 11.

En Génesis 11:1 menciona que existía un solo idioma en toda la tierra y todos se comunicaban en una sola lengua, es decir; todo era uniforme hasta que a raíz del pecado Dios decidió dividirlos al confundir sus lenguas, como

menciona Génesis 11:7 que Dios decidió confundir a todos a raíz de su deseo de querer llegar al cielo, para que ninguno entienda el habla de su compañero o familiar. A partir de este punto se inició la revolución de los idiomas, que a lo largo de la historia vienen siendo objeto de estudio para su mejora e implementación.

b. El aprendizaje de un segundo idioma, según Elena G. White.

La autora citada enfatiza que deben estudiarse los idiomas. En un futuro habrá una necesidad positiva de que muchos abandonen sus hogares y vayan a trabajar a otros pueblos con otras lenguas; y que las personas con ciertos conocimientos de idiomas podrán comunicar la verdad a quienes no la conocen (White, 1975, EC, p. 422).

Durante los últimos años, se ha visto una creciente necesidad de hacer una réplica de lo que los primeros misioneros provenientes de Europa y Estados Unidos hicieron con esta parte del mundo, Sudamérica, es decir, llevar el evangelio de vuelta a muchas partes del mundo con escasa presencia del evangelio.

c. La calidad educativa dentro del aprendizaje según White.

La autora menciona que podría haber más personas en los campos misioneros de los diferentes países, si los que entraron en tales campos se hubiesen valido de todo talento y recursos que estaban a su alcance para ganar personas. Esto genera la misma pregunta que la autora plantea: “¿acaso se puede dudar que la bendición de Dios estará sobre nosotros para preparar a los que poseen naturalmente la habilidad para los idiomas, y que, con el debido estímulo, llevarían a sus compañeros, amigos y personas en general al conocimiento de la verdad?” (White, 1975, EC, p. 431).

Por lo tanto, dentro de los planes y mallas curriculares, la inclusión de un segundo y hasta tercer idioma como requisito para ingreso o para graduación es más que necesaria.

d. Practicidad en la educación según White (1975).

La autora citada menciona que existe una necesidad latente de que los jóvenes aprendan nuevos idiomas. Esto genera éxito, si se asocia con las personas del mismo lugar mientras dedican una parte de cada día a estudiar el idioma (White, 1975, EC, p. 431).

4. Marco teórico

Uno de los objetivos primordiales de un centro de idiomas es la participación y satisfacción de sus estudiantes. Como participación se implica llegar al grado de poder evaluar y analizar el contenido de un curso y del docente (Brodie & Irving, 2007). En cuanto a la satisfacción, cabe mencionar que es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las universidades o centros del saber (Salinas, Morales, & Martínez, 2008). Asimismo, para Raposo y Alves (2005), la satisfacción del estudiante universitario es motivo clave de la supervivencia de las instituciones, pues tener un estudiante satisfecho genera su permanencia y da la oportunidad de brindarle más y mejores servicios.

Para esto, el enfoque de este estudio parte por analizar y encontrar la relación que existe entre el compromiso académico con el rendimiento académico del idioma inglés. Para ello será necesario plantear en qué consiste cada uno de ellos y las subdivisiones que tengan. En ese sentido, se iniciará entendiendo los conceptos generales y específicos como la predisposición y la satisfacción en relación a los estudios dentro de los programas de enseñanza del idioma: presencial y virtual.

4.1. Conceptos y dimensiones de las variables

4.1.1. Compromiso académico.

El compromiso académico, para Salgado (2013), es el resultante obtenido por el individuo en determinada actividad académica y está vinculado con la aptitud, factores volitivos, afectivos y emocionales. Es decir, no se puede circunscribir en solo una medición, sino que existen diversos factores tanto sociales, institucionales, pedagógicos, demográficos, cognoscitivos como actitudinales, que influyen para que el estudiante se sienta realmente comprometido o solo tome un curso como un cumplimiento o requisito únicamente (Murillo, 2008).

Es la mezcla entre *burnout* (algo negativo) y *engagement* (algo positivo), característica de diversos ambientes laborales y no laborales (Taris, Ybema, & Beek, 2017). Aquello es aplicable al contexto estudiantil. Con esto, se toma el concepto y se diversifica, porque el objetivo es entenderlo a nivel de pregrado, posgrado y laboral para tener un mayor panorama sobre lo que los estudiantes de inglés afrontan.

El *burnout* hace referencia al estado negativo que puede experimentar el estudiante o trabajador, el cual consta de tres dimensiones: Cansancio emocional o fatiga persistente, despersonalización o cinismo y baja realización o ineficacia (Portoghese et al., 2018).

Los estudiantes que no logran “engancharse” con el curso, reflejan conductas de estrés o frustración para con sus compañeros, para con el profesor o con el ambiente en general.

A pesar de que el *engagement* tiene sus inicios en el ámbito de las organizaciones, el interés por aplicarlo al ámbito educativo sugiere la

experimentación de los estudiantes, lo que puede, en mayor o menor grado, traer implicancias en sus estudios (Pérez et al., 2018). En la actualidad, el *engagement* académico se asocia con el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Oncu, 2015). Las personas con *engagement* se sienten energéticas y eficaces a la hora de desarrollar alguna actividad laboral o académica, y responden a las demandas con absoluta eficacia (Martínez & Salanova, 2002). A partir de esto, se busca encontrar el real estado de *engagement* de los estudiantes con relación al curso de inglés dentro de ciertos niveles seleccionados bajo criterios previos, dentro del ciclo académico, ya que, en muchos casos, lidian con más de una responsabilidad como: carga completa, practicas pre profesionales, trabajar e inglés.

El *academic engagement* o compromiso académico aborda las actitudes positivas y dinámicas de los estudiantes para lograr resultados académicos óptimos. Este se puede caracterizar por tres subdimensiones como el vigor (alta activación), la dedicación (alta identificación, en este caso, con el curso) y la concentración en la experiencia académica a lo largo de la duración de dicho curso (Cavazos & Encinas, 2016). Sin embargo, buscar o identificar un real compromiso académico de los estudiantes del curso de inglés trasciende al aula de clase, porque implica contribuir a tener un estado de bienestar ideal debido a que disfrutan de las clases y experimentan emociones placenteras y de autorrealización (Brennan, Palermo y Tagliapietra, 2012). Los estudiantes que logran “engancharse” con el curso, reflejan un mejor aprovechamiento y actitud hacia sus compañeros, hacia el docente y hacia al ambiente de clase.

Dentro de todas las variables mencionadas que derivan del compromiso o *engagement* académico, se ha seleccionado dos variables claves para

entender hacia dónde se direcciona el compromiso académico en este estudio. Estas parten del instrumento manejado a lo largo de la investigación para esta variable: el cuestionario UWES-S (versión abreviada). En este, el compromiso académico es dividido en dos categorías: La predisposición a estudiar y la satisfacción con los estudios.

4.1.1.1. Predisposición a estudiar.

La predisposición a estudiar está relacionada con el vigor y la dedicación de los estudiantes con relación al curso. Esta predisposición viene a ser la actitud aprendida y relativamente duradera para evaluar de determinado modo a un objeto, persona o situación a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona o situación, de manera consecuente con dicha evaluación (Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez, & Ros, 2007). Esto está relacionado directamente con los resultados afectivos que el estudio o el curso tienen para el estudiante, la forma en cómo esto se ve reflejado en sus actitudes y el nivel de progreso que tiene en su estudio.

La primera subcategoría de la predisposición a estudiar es el vigor. Existen diversas definiciones para el vigor, se tomará en cuenta el vigor relacionado al curso en cuanto a sus contenidos y el nivel de energía del estudiante. De manera general es la fuerza, la viveza, la eficacia de las acciones en la ejecución de las cosas, ordenanzas, trabajos en busca de algún objetivo, meta (Beute, Kaiser, Haans, & De Kort, 2017), o evocados al trabajo o estudio como el de López, Cruz, Sánchez y Ros (2007), que hacen referencia a los altos grados de vitalidad y deseo por esforzarse diariamente. También se toma como los altos niveles de resiliencia mental y energía mientras se realiza alguna labor,

involucrando la voluntad a invertir esfuerzos y persistencia aun cuando se enfrenten dificultades (W. Schaufeli, Salanova, Gonzáles, & Bakker, 2002).

La segunda subcategoría es la dedicación. Esta se puede definir, dentro del ámbito académico, como la inspiración, el entusiasmo y los retos que se presenten (Manzano, 2004). Asimismo, es el motor de cualquier cambio en la enseñanza o de parte del estudiante, que en muchos momentos cuesta desarrollar, pero finalmente marca la pauta para la obtención de resultados en el estudio. (Alfaro & Pérez, 2011). Todo esto conlleva a la persona a sentirse con entusiasmo y orgullo del trabajo o curso que realice, por lo tanto, evidencia la real motivación y satisfacción reportada por el estudiante.

4.1.1.2. *Satisfacción con los estudios.*

Este segundo factor conlleva diversas dimensiones o subfactores de estudio que pueden afectarlo directa o indirectamente. Estos subfactores son, por ejemplo, el alto agotamiento o cinismo, los niveles de absorción o dedicación, y los niveles de rendimiento académico (Caballero, Abello, & Palacios, 2007). Asimismo, las teorías sobre la satisfacción han dado dos grandes vertientes contrapuestas: los *Bottom up* - ABAR y las *Top Down* – ARAB. Para Castro, Sánchez, y Pilar (2000) los ABAR son las variables típicas de estudios sobre satisfacción como acontecimientos del ciclo, estándares, expectativas, aspiraciones, etc.; estas son las responsables de la satisfacción de la vida como un todo. Por otro lado, las ARAB son personas que disponen de un bienestar innato, por ende, son felices por naturaleza en el trabajo, estudios, familia, amigos, etc. En suma, en la teoría ABAR la satisfacción es un efecto; mientras que en la ARAB es una causa. Finalmente, en esta parte descriptiva de la satisfacción, se puede afirmar que, a partir de la búsqueda de la mejora e

innovación del estudiante, se podrá medir y evaluar de manera más consistente y adecuada con vistas a la mejoría en la toma de decisiones y al aprovechamiento de las oportunidades (Mejías & Martínez, 2009).

Dentro de los subfactores mencionados, se hace énfasis el de la absorción o dedicación. La absorción denota concentración, sentirse a gusto con lo que se hace (Manzano, 2004). La dedicación considera la trascendencia, significancia, entusiasmo, orgullo y reto (Schaufeli & Bakker, 2004). Por su parte, la concentración se produce cuando existen altos niveles de absorción, claridad mental, control y disfrute intrínseco (Schaufeli et al., 2002). A todas estas definiciones y variantes de absorción se asocia el nivel de inglés que curse el estudiante y el nivel de compromiso con el curso o proyecto académico dentro del semestre de clases.

4.1.2. Rendimiento académico

El rendimiento o desempeño académico, para Carreto, Jaimes, Hernández, Rosas, y Torreblanca (2014), debe ser el resultado de las evaluaciones o “logro académico” pero estas no necesariamente arrojan el resultado final de adquisición. Sin embargo, resaltan que el poseer un buen desempeño académico en un curso no garantiza que sea de la misma manera en los demás cursos.

Dentro de las diversas variables del desempeño académico, también están las citadas por Cascón (2000): las evaluaciones, las calificaciones del estudiante y la inteligencia. Existen diversas definiciones en relación a este constructo, dentro del presente estudio se optará por las calificaciones finales de los estudiantes de inglés de ciertos niveles del centro de idiomas, y su posterior procesamiento para tener una idea del promedio del salón, del nivel, y datos más

generales. Se pretende analizar el resultado final de los estudiantes y entender los factores que intervienen en la calidad del estudiante del centro de idiomas y de la institución como un todo, debido a que esto podría pasar por una valoración o no del programa de estudios o de la estructura que este posea.

Es importante tomar en cuenta, además, otros factores que no pasan por los académicos netamente: el *background* académico y personal del estudiante (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2004). En su mayoría los participantes, evidencian un adecuado nivel en el manejo del inglés, muchas veces este es fuertemente afectado positiva o negativamente según el grado de valor o necesidad previo del estudiante. Finalmente, se observa dos puntos ligeramente opuestos en cuando al producto o rendimiento de la enseñanza que suele ser medido en términos de notas o de otros indicadores como la permanencia o la deserción, y que son parámetros de la calidad de la enseñanza o de la institución (Rodríguez et al., 2004). Las notas son solo un indicador pero no lo que determina la calidad ya que está condicionada no solo por la calidad de los estudiantes sino también por el rigor, criterio y valor que estos le den al profesor, a sus clases, al modo de calificación y al rendimiento académico (Escudero, 1999).

Al desarrollo y descripción de las dos dimensiones y variables, se le agregan dos modalidades de programas brindados por el centro de idiomas que juegan un papel trascendental para que todo lo antes mencionado, tenga mayor o menor grado de impacto, influencia, valores, resultados, entre otros; es referido a la modalidad de enseñanza presencial y virtual.

Existen diversas investigaciones y puntos de vista sobre cuál modalidad tiene mayor alcance o mejores resultados, o implica mayores factores para su desarrollo. En este estudio no se pretende señalar cual es mejor, porque el

objetivo del centro de idiomas es implementar ambas modalidades y encontrar puntos fuertes y débiles para trabajar en ellos. Según diversos autores dentro de los ¿ factores determinantes en ambas modalidades, el que más resalta es la relación entre el progreso del estudiante y la interacción estudiante-profesor (Scott, Aragon, Shaik, & Palma, 2000). Asimismo, se parte de la personalidad del estudiante, y del tipo de modalidad, por ende se presenta dos grupos que según Neuhauser (2002) están conformados por los introvertidos, aquellos en suelen hacer más lenta la clase, dudan en compartir sus ideas con los demás y mantienen su privacidad; y los extrovertidos, aquellos listos para actividades grupales y que aceptan las ideas de los otros. Este mismo autor clasifica los estilos de aprendizaje de la siguiente manera:

- Sensoriales/perceptivos (SP), estos estudiantes necesitan involucrarse motrizmente o estar activos en el proceso de aprendizaje.
- Sensoriales/críticos (SC), estos estudiantes necesitan una estructura hecha y se apoyan en instrucciones claras.
- Intuitivos/analíticos (IA), estos estudiantes se gozan en el intercambio de ideas y en desarrollar las propias.
- Intuitivos/emocionales (IE), estos estudiantes tienen integrado el deseo innato de comunicarse de manera personal con otros.

Esta aclaración sirve para tomar como base los estilos de aprendizaje contrastados con los factores que influyen en el suceso del estudiante dentro de cualquiera de las dos modalidades (presencial y virtual) como son: Mantener la motivación del estudiante en la clase, promover estrategias de involucramiento con las actividades e implementar hábitos de desarrollo de procesos cognitivos (Aragon, Johnson, & Shaik, 2002).

Es importante señalar, de manera específica, las diferencias de ambas modalidades en el curso de inglés. Los componentes cognitivos y motivacionales de los estudiantes (Suárez & Anaya, 2004) marcan la pauta para entender que los estudiantes universitarios en un entorno virtual dan mayor valor a la tarea, al control del aprendizaje, a la autoeficacia, organización y autorregulación metacognitiva; mientras los estudiantes en un entorno presencial presentan mayores niveles de ansiedad por los exámenes pero aprenden de mejor manera junto a sus compañeros y tiene la oportunidad de interactuar mejor con el profesor.

Un estudio realizado por García, Cuevas, Vales, y Cruz (2000) señala que cuando se trata de tutorías, como complemento de los cursos, existe una marcada diferencia entre las tutorías virtuales, que cuentan con estudiantes con habilidades de autoaprendizaje y autorregulación, lo que impacta positivamente en su desempeño académico; y las tutorías presenciales, que cuentan con estudiantes con mayor carga emocional, académica y afectiva hacia el profesor por el hecho de tener un mayor acercamiento. Independientemente de la modalidad, está probado que recibir tutorías mejora el rendimiento y desempeño estudiantil, hecho que se ha verificado en el centro de idiomas donde se dan tutorías presenciales, lo cual es tomado positivamente por los estudiantes y está en proyecto poder brindar tutorías virtuales también para tener un mayor alcance y satisfacción de la población estudiantil y ver los resultados reflejados durante y al final del curso.

4.1.2.1. Enseñanza presencial.

Para Alberto y Rodríguez (2015), la enseñanza presencial o tradicional es una combinación de los comportamientos del profesor inmediato y el intercambio que tienen con los estudiantes a niveles físico y psicológico. De igual modo, se incluye la parte de la asistencia regular a encuentros preestablecidos, uso de la clase magistral, el uso de los espacios ya definidos y el apoyo y empleo de recursos tradicionales para la sesión de clase.

Por otra parte, para Martínez (2017), la enseñanza presencial está directamente relacionada con el contacto socializador, la expresión corporal, sensaciones, anhelos y emociones, imposibles de emular a distancia. Además, se le suma que ha venido evolucionando e integrando metodologías propias de la modalidad como algunas, ahora, utilizadas en educación a distancia.

La enseñanza presencial dentro del Centro de Idiomas, reside en el enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, el cual reside en la continua interacción profesor-estudiante para implementar y mejorar sus habilidades en el idioma extranjero. A esto se le suma una serie de recursos manejados dentro y fuera del aula para enriquecer el proceso de aprendizaje y mantener a los estudiantes inmersos en el idioma desde el primer día de clases.

4.1.2.2. Enseñanza virtual.

Para Bencheva (2010), la enseñanza virtual es uno estilo de aprendizaje que puede ser desarrollado de manera colaborativa, dependiente o autónoma. Para ello existen hasta cuatro subcategorías: *online learning*, el cual es realizado totalmente mediante la Web; *distance learning*, cuando el profesor y el estudiante no están en el mismo lugar o no están presentes al mismo tiempo y se busca la manera de cortar estas brechas; *blended learning*, es una

combinación del *online* con el *face-to-face* que procura brindar una experiencia más completa utilizando diversos métodos de manera eficiente y eficaz; y finalmente el *M-learning*, se refiere al uso de aplicativos y aparatos móviles para aprender un idioma de manera eficaz.

Para Rodríguez (2014), la enseñanza virtual o no presencial de idiomas se propone de forma abierta y se vincula con la autopreparación y el desarrollo de modos creativos de enseñanza-aprendizaje con un gran apoyo y uso de las tecnologías lo cual termina siendo la base del desarrollo de los procesos educativos de la actualidad.

La enseñanza virtual dentro del Centro de Idiomas reside en el enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, apoyándose en las TICs y plataformas virtuales provistas por la Universidad, a través de la cuales se busca llegar a los estudiantes de manera activa y con recursos que sean necesarios para su aprendizaje autónomo y asistido. Aunque es pertinente mencionar que aún se maneja el clásico examen presencial final de curso, lo que, en cierta manera, muestra que el modelo de enseñanza-evaluación es mixto.

5. Marco conceptual

En el presente estudio abarcó desde las subdimensiones puntos importantes para desglosar y entender como son:

5.1. Vigor

Es la fuerza, la viveza, la eficacia de las acciones en la ejecución de las cosas, ordenanzas, trabajos en busca de algún objetivo o meta (Beute et al., 2017).

5.2. Dedicación

Es el motor de cualquier cambio en la enseñanza o de parte del estudiante, que en muchos momentos cuesta desarrollar, pero finalmente marca la pauta para los resultados en el estudio. (Alfaro Rocher & Pérez Boullosa, 2011).

5.3. Absorción

Es la capacidad de retener los contenidos expuestos, sean estos de manera positiva (engagement) o negativa (burnout) (Vizoso-Gómez & Arias-Gundí, 2016).

5.4. Predisposición a estudiar

Es la actitud aprendida y relativamente duradera para evaluar de determinado modo a un objeto, persona, situación a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, o situación, de manera consecuente con dicha evaluación (Gargallo et al., 2007).

5.5. Satisfacción con los estudios

Es la sumatoria de factores que inciden en su formación como la calidad de los docentes, su enseñanza, formación académica, formación del estudiante y los servicios por parte de la institución. Todo esto, de manera positiva, cumple con satisfacer al estudiante en sus estudios (Gargallo et al., 2007).

CAPITULO III

MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de investigación

El presente estudio fue de naturaleza correlacional, porque tuvo como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (Sampieri, Baptista, & Fernández, 2004), de tipo básico con un enfoque cuantitativo.

Se midió las variables compromiso y rendimiento académico y se obtuvo información cuantitativa para su posterior procesamiento de datos (Rojas, 2015).

2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación fue no experimental debido a que no se modificaron las variables; fue transversal-descriptivo, porque en un solo momento se buscó encontrar las interrelaciones, y se buscó indagar la incidencia y los valores en que se manifestaron en una o más variables (Sampieri et al., 2004).

Se describieron las vinculaciones y asociaciones entre las dos modalidades de enseñanza (Baxter, Hastings, Law, & Glass, 2008) del idioma inglés en el Centro de Idiomas: el programa presencial y el virtual para determinar procesos de causalidad entre estos términos.

3. Definición de la población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión. Para el presente estudio se consideró como población aquellos estudiantes que estaban matriculados y cursando los

niveles de básico 2, intermedio 1 e intermedio 2 tanto en la modalidad presencial como virtual.

Tabla 2

Características de la muestra

Nivel	Presencial	Virtual	Total
Básico 2	146	35	181
Intermedio 1	113	24	137
Intermedio 2	78	7	85
Total	337	66	403

No se opta por aquellos estudiantes que no tuvieran interés en aprender inglés. Asimismo, no se consideró los niveles de básico 1 porque se buscó una uniformidad en contenidos a partir del segundo nivel (básico 2) y que todos los estudiantes cuenten con una base del inglés para medir con mayor exactitud el rendimiento y compromiso académico; tampoco se optó por los niveles avanzando 1 y 2 debido a que no se cuenta aún con los programas virtuales para dichos niveles. Por tanto, la población total de estudiantes, en los niveles participantes, durante el periodo 2018-2 fue de 766, de los cuales la muestra final para el presente estudio fue de 403.

4. Técnicas de muestro e instrumentos para la recolección de datos

Para la recolección de datos del presente estudio se emplearon dos instrumentos, uno para medir el compromiso académico y otro para el rendimiento académico. Para el primero, se empleó la versión abreviada (9 ítems) de la Escala de Éngagement Académico o *Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S-9)* de Schaufeli y Bakker del año 2003.

Este instrumento sirve para medir el constructo teóricamente trifactorial (conformado por vigor, absorción y dedicación), justamente se buscó emplear una réplica de este estudio en Perú. La consistencia interna del instrumento (análisis factorial) permaneció según los autores del instrumento original. Para su desarrollo y aplicación, el estudiante debió responder en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo de estas, utilizando una de las seis alternativas en formato Likert (0 = Ninguna vez, 1 = Pocas veces al año, 2 = Una vez al mes o menos, 3 = Pocas veces al mes, 4 = Una vez por semana, 5 = Pocas veces por semana, 6 = Todos los días).

Asimismo, Shaufeli y Bakker dividen este instrumento en dos factores, los cuales están en relación con lo que buscábamos:

Factor I: Incluyó los ítems (ordenados de mayor a menor carga) 2, 1, 5, 6 y 9. Este factor hizo referencia, de acuerdo a sus contenidos, al nivel de energía, motivación y satisfacción que le reportan al estudiante el realizar actividades académicas. A este factor se le denominó *Predisposición a estudiar*.

Factor II: Incluyó los ítems 8, 3, 4 y 7. Sus ítems hicieron referencia a la evaluación que el sujeto hizo al curso de inglés y su nivel de compromiso con el proyecto académico que implica. A partir de esto, el factor se denominó *Satisfacción con los estudios*.

Este instrumento tiene propiedades psicométricas de validez de juicio, validez convergente de elementos y validez discriminante de elementos.

Tanto para el factor I y II, y sus subescalas (vigor, dedicación y absorción) presentan los siguientes coeficientes de α de Cronbach con valores de 0.867, 0.819 y 0.903, y un test-retest cuya confiabilidad fue alta ($p < 0.001$).

Si bien Shaufeli y Bakker (2003) ofrecen una traducción de la UWES-S al español, se revisó dicha versión con el fin de asegurar una evaluación precisa de lo que se buscaba en el presente estudio. Se tomó el instrumento tal cual el original y se hizo una adaptación de terminos mas no de contenido, debido a que el original evaluaba cursos generales, pero el presente está enfocado al curso de inglés.

A este instrumento se agregó un pequeño cuestionario sociodemográfico para una mejor recolección de datos con preguntas sobre el nombre, la edad, el sexo y el nivel de inglés que cursaban los estudiantes.

Asimismo, para la segunda variable, se aplicó exámenes finales de curso que sean transversales, provistos por Cambridge, dentro del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión tanto para los cursos presenciales como para los cursos virtuales en los niveles de básico 2, intermedio 1 e intermedio 2.

Este instrumento tuvo como objetivo medir las habilidades y competencias de los estudiantes en el curso de inglés. Para ello, se evaluaron 3 de las 4 competencias generales: comprensión escrita, comprensión oral y producción escrita.

Dicho examen constó de 50 preguntas y estuvo dividido en 3 partes: Audio (*Listening*), uso del inglés (*Use of English*) y lectura (*Reading*), el resultado fue el rendimiento académico y se realizó una comparativa entre las modalidades virtual y presencial.

5. Técnicas de recolección y tratamiento de los datos

Para el recojo de datos se programó un día específico dentro del ciclo académico para que los estudiantes accedan a ir al laboratorio del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión y desarrollen la evaluación docente

respectiva del ciclo y el cuestionario sobre el compromiso académico. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera grupal, con una duración de 15 minutos. Antes de aplicar el instrumento se leyó brevemente el consentimiento informado y las instrucciones del cuestionario. Una vez resuelto, toda la información fue almacenada en una base de datos la cual fue clasificada por nivel, para un mejor procesamiento.

Asimismo, para la aplicación de los exámenes finales transversales tanto para el programa presencial como para el programa virtual, la fecha de evaluación se encontraba programada. Los exámenes fueron aplicados y corregidos por cada profesor del curso, los mismos que subieron las notas de dichos exámenes en su registro final.

Una vez obtenida esta información se hizo un filtro, de todos los estudiantes matriculados en los tres niveles: básico 2, intermedio 1 e intermedio 2, solo se consideró a aquellos que rindieron examen final y, que, a su vez, completaron la encuesta. Este filtro redujo el número de estudiantes, sin embargo, reveló cifras más precisas.

6. Técnica para el procesamiento y análisis de datos

Con la base de datos y el uso del Excel se acopló y adjuntó la información necesaria sobre el compromiso académico y el rendimiento académico para su posterior procesamiento.

Los datos fueron procesados con el programa SPSS 24.0. Se aplicó la Prueba *T*-Student, para relacionar el desempeño académico según la modalidad y *P* de Pearson para correlacionar el desempeño con el compromiso académico.

CAPITULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. Análisis descriptivo de los datos

En la tabla 3 se presenta la distribución de estudiantes de inglés de acuerdo a sus características. Respecto al sexo de los estudiantes, el 57,1% es femenino mientras que un 42,9%, masculino, lo cual muestra que las distribuciones son casi similares. Asimismo, de acuerdo al nivel académico de estudios del inglés, se muestra que el 44,9% cursa en nivel básico 2, mientras 34% estudia en el nivel intermedio 1 y solo el 21,1% se encuentra en nivel intermedio 2. También, se describe la modalidad de estudios con el 83,6% de estudiantes de inglés bajo la modalidad presencial y solo un 16,4% en la modalidad virtual. Todos estos datos reflejan que la muestra de estudio está constituida por estudiantes de diferentes características.

Tabla 3

Características de los estudiantes de inglés

Variables	Categorías	N	%
Edad de los estudiantes	10-15	9	2.2%
	16-20	168	41.7%
	21-25	125	31.0%
	26-30	57	14.1%
	30+	44	10.9%
Sexo de los estudiantes	Femenino	230	57.1%
	Masculino	173	42.9%
Nivel académico del inglés	Básico 2	181	44.9%
	Intermedio 1	137	34.0%
	Intermedio 2	85	21.1%
Modalidad de Estudio	Modalidad presencial	337	83.6%
	Modalidad virtual	66	16.4%

2. Prueba de hipótesis

2.1. Análisis de normalidad de las variables de estudio según sexo

Los análisis estadísticos para la normalidad de datos correspondientes a las variables de estudio se hicieron de acuerdo al sexo de los estudiantes. Para ello, se consideró un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$). Las hipótesis que se ponen a prueba son las siguientes:

H₀: La distribución de datos es igual que la distribución normal teórica

H₁: La distribución de datos es diferente que la distribución normal teórica

Como se observa en la tabla 4, los análisis muestran que los datos no presentan una distribución normal ($p < 0.05$). Por lo tanto, los análisis de comparación que se realicen según el sexo de los estudiantes se harán usando pruebas estadísticas no paramétricas.

Tabla 4

Análisis de normalidad de las variables de estudio según sexo

Sexo de los estudiantes		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Rendimiento académico	Femenino	.098	227	.000	.966	227	.000
	Masculino	.106	168	.000	.959	168	.000
Vigor	Femenino	.147	227	.000	.942	227	.000
	Masculino	.128	168	.000	.930	168	.000
Dedicación	Femenino	.155	227	.000	.913	227	.000
	Masculino	.170	168	.000	.911	168	.000
Absorción	Femenino	.144	227	.000	.948	227	.000
	Masculino	.131	168	.000	.943	168	.000
Compromiso	Femenino	.107	227	.000	.950	227	.000
	Masculino	.098	168	.000	.950	168	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

2.2. Rendimiento académico según sexo de los estudiantes

En la tabla 5 se presenta el análisis estadístico comparativo del rendimiento académico entre mujeres y hombres. Se utilizó la prueba estadística no paramétrica U de Mann Whitney para el contraste de las siguientes hipótesis:

Ho: El rendimiento académico no es distinto entre mujeres y hombres

H1: El rendimiento académico es distinto entre mujeres y hombres

La decisión se basó en el nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$). Los resultados muestran que el rendimiento académico entre mujeres y hombres no se diferencian significativamente ($p = 0.760 > 0.05$). Por lo tanto, se decidió no rechazar la hipótesis nula.

Tabla 5

Rendimiento académico según sexo

Sexo de los estudiantes	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. asintótica (bilateral)
Femenino	227	196.4	44604.0	18726	.760
Masculino	168	200.0	33606.0		
Total	395				

2.3. Compromiso académico de los estudiantes según sexo

Al igual que en el análisis anterior, los datos registrados para el compromiso académico y sus respectivas dimensiones no presentaron una distribución normal. Por esta razón, se hizo el análisis comparativo entre mujeres y hombres a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney y se consideró un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$) para tomar una decisión basada en las siguientes hipótesis:

Ho: El nivel de compromiso académico no es distinto entre mujeres y hombres

H1: El nivel de compromiso académico es distinto entre mujeres y hombres

Los resultados presentados en la tabla 6, muestran resultados similares. Se evidencia que el nivel de compromiso académico entre mujeres y hombres no se diferencian significativamente ($p > 0.05$). Por ese motivo, se decidió no rechazar la hipótesis nula.

Respecto a las dimensiones del compromiso académico, también los análisis arrojaron resultados similares. Las dimensiones de vigor, dedicación y absorción de mujeres y hombres tampoco se diferencian significativamente ($p > 0.05$).

Tabla 6

Compromiso académico de los estudiantes según sexo

Variables	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. asintótica (bilateral)
Vigor	Femenino	227	197.7	44886.5	19008.5	0.957
	Masculino	168	198.3	33323.5		
Dedicación	Femenino	227	197	44718.5	18840.5	0.838
	Masculino	168	199.3	33491.5		
Absorción	Femenino	227	192.6	43722	17844	0.273
	Masculino	168	205.2	34488		
Compromiso	Femenino	227	195.8	44462.5	18584.5	0.666
	Masculino	168	200.8	33747.5		

2.4. Compromiso y rendimiento académico según nivel de estudio

En la tabla 7 se presenta el análisis comparativo del compromiso y rendimiento académico de acuerdo a nivel académico del inglés. Debido a que los datos no presentan una distribución normal ($p < 0.05$) en las tres categorías (Básico 2, Intermedio 1 y 2), se decidió utilizar la prueba estadística no

paramétrica de Kruskal Wallis, que es un estadístico similar a la prueba ANOVA de un factor para datos paramétricos y se consideró un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$) para la toma de decisiones.

Las hipótesis de comprobación fueron las siguientes:

H₀: No hay diferencias en el compromiso y rendimiento académico de los estudiantes de los tres niveles académicos

H₁: Hay diferencias en el compromiso y rendimiento académico de los estudiantes de los tres niveles académicos

Los resultados indican que el rendimiento académico entre los estudiantes de los tres niveles académicos no se diferencias significativamente ($p > 0.05$). Del mismo modo, el compromiso académico y las medidas en sus respectivas dimensiones no fueron significativamente distintas entre los estudiantes de los tres niveles académicos ($p > 0.05$).

En consecuencia, se decidió no rechazar la hipótesis nula y concluir que no había diferencias de rendimiento y compromiso académico entre los estudiantes de inglés en los tres niveles.

Tabla 7

Compromiso y rendimiento académico según nivel de estudio

Variables	Nivel académico	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
Rendimiento académico	Básico 2	177	183.2	5.35	2	.06
	Intermedio 1	136	209.3			
	Intermedio 2	82	210.9			
Vigor	Básico 2	177	207.9	2.47	2	.29
	Intermedio 1	136	189.0			
	Intermedio 2	82	191.4			
Dedicación	Básico 2	177	200.6	.78	2	.67
	Intermedio 1	136	191.2			
	Intermedio 2	82	203.5			
Absorción	Básico 2	177	203.1	1.133	2	.56
	Intermedio 1	136	198.0			
	Intermedio 2	82	186.9			
Compromiso	Básico 2	177	204.6	1.095	2	.57
	Intermedio 1	136	192.0			
	Intermedio 2	82	193.5			

2.5. Supuestos de normalidad para las correlaciones entre variables de estudio

Para el análisis de correlaciones entre variables cuantitativas se debe cumplir los supuestos de normalidad. Por este motivo se realizó el análisis de datos con la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov y se consideró un nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0.05$). Las hipótesis que se ponen a prueba son las siguientes:

Ho: La distribución de datos es igual que la distribución normal teórica

H1: La distribución de datos es diferente que la distribución normal teórica

En la tabla 8, los análisis muestran que los datos no presentan una distribución normal ($p < 0.05$). Por lo tanto, los análisis de correlaciones entre variables se harán usando la prueba estadística no paramétrica de Rho de Spearman.

Tabla 8

Análisis de normalidad de las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Rendimiento académico	.097	395	.000	.966	395	.000
Vigor	.138	395	.000	.937	395	.000
Dedicación	.161	395	.000	.914	395	.000
Absorción	.139	395	.000	.948	395	.000
Compromiso	.103	395	.000	.952	395	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

2.6. Análisis de las correlaciones entre variables de estudio

En la tabla 9 se muestran los resultados de las correlaciones entre el compromiso y el rendimiento académico de estudiantes de inglés. Tal como se observan, se analizó también las correlaciones con las dimensiones del compromiso académico tales como vigor, dedicación y absorción. Se planteó las siguientes hipótesis:

Hipótesis a

Ho: No existe correlación entre la dimensión vigor y el rendimiento académico

H1: Existe correlación entre la dimensión vigor y el rendimiento académico

Hipótesis b

Ho: No existe correlación entre la dimensión dedicación y el rendimiento académico

H1: Existe correlación entre la dimensión dedicación y el rendimiento académico

Hipótesis c

Ho: No existe correlación entre la dimensión absorción y el rendimiento académico

H1: Existe correlación entre la dimensión absorción y el rendimiento académico

Hipótesis d

Ho: No existe correlación entre el compromiso y el rendimiento académico

H1: Existe correlación entre la dimensión compromiso y el rendimiento académico

La toma de decisiones se basó en el nivel de significancia estadística del 5% ($\alpha = 0.05$).

Los resultados muestran que los coeficientes de correlación Rho de Spearman son bajos, no superan la unidad, además los errores probabilísticos obtenidos son superiores al nivel de significancia del 5% ($p > 0.05$). Por esta razón, se decidió no rechazar las hipótesis nulas.

Tabla 9

Análisis de correlaciones

	Variables	Rendimiento académico	Sig. Asintótica (bilateral)
Rho de Spearman	Vigor	.027	.593
	Dedicación	.056	.269
	Absorción	.070	.162
	Compromiso	.055	.279

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

2.7. Compromiso académico según modalidad de estudio

Se realizó un análisis comparativo del compromiso académico de acuerdo a la modalidad de estudio. Considerando que las variables no presentan una distribución normal ($p < 0.05$) se decidió realizar el análisis estadístico con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney y se consideró un nivel de significancia del 5% (0.05) para comprobar las siguientes hipótesis:

Ho: No hay diferencias de compromiso académico en la modalidad presencial y virtual

H1: Hay diferencias de compromiso académico en la modalidad presencial y virtual.

Tal como se observa en la tabla 10, no existen diferencias significativas en el nivel de compromiso académico de los estudiantes de inglés en la modalidad presencial y virtual ($p > 0.05$). Se infiere que el compromiso académico no se encuentra relacionado a la modalidad de estudios.

Tabla 10

Compromiso académico según modalidad de estudio

Variables	Modalidad de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. asintótica (bilateral)
Vigor	Presencial	329	194.64	64035.00	9750	.189
	Virtual	66	214.77	14175.00		
Dedicación	Presencial	329	197.71	65046.50	10761	.909
	Virtual	66	199.45	13163.50		
Absorción	Presencial	329	197.80	65075.00	10790	.937
	Virtual	66	199.02	13135.00		
Compromiso	Presencial	329	196.55	64663.50	10378	.572
	Virtual	66	205.25	13546.50		

2.8. Rendimiento académico según modalidad de estudio

En la tabla 11, se observa los resultados del análisis del rendimiento académico relacionada a la modalidad de estudio. Debido a que los datos no presentan una distribución normal se procedió al contraste de hipótesis a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney y se estableció un nivel de significancia del 5% (0.05). Las hipótesis son las siguientes:

H₀: El rendimiento académico no es distinto en estudiantes de la modalidad presencial y virtual.

H₁: El rendimiento académico es distinto en estudiantes de la modalidad presencial y virtual.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) entre el rendimiento académico de los estudiantes de la modalidad presencial y virtual. Por ese motivo, se decidió no rechazar la hipótesis nula.

Tabla 11

Rendimiento académico según modalidad de estudio

Variable	Modalidad de estudio	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	Sig. asintótica (bilateral)
Rendimiento académico	Presencial	329	197.08	64840.5	10555.5	.721
	Virtual	66	202.57	13369.5		
	Total	395				

3. Discusión de los resultados

Diversos factores pueden tener incidencia directa o indirecta a la hora de aprender inglés, ya sea de manera presencial o virtual, y estos pueden afectar tanto el rendimiento académico como el compromiso académico de los estudiantes. En el presente estudio se buscaron relaciones entre el rendimiento académico y el compromiso académico y, luego, según la modalidad de aprendizaje.

Una de las primeras conclusiones importantes surgió al evaluar la cantidad de participantes y el género, ya que no se encontró mayor diferencia entre la predisposición de los hombres y de las mujeres al aprender una lengua extranjera. Una vez obtenido una población con similares características se analizó las diferencias del género respecto al rendimiento académico. A diferencia de otro estudio (Requena, 2016) en el que el rendimiento académico era diferente entre hombres y mujeres, en este estudio no se encontró tales diferencias significativas. Se considera que fue por dos motivos: a) Ambos fueron evaluados en similares condiciones y sus resultados fueron muy parecidos, b) La mayoría de la población participante tiende a tomar el curso de inglés como una carga y eso se ve reflejado en notas estándares, muy parecidas entre hombres y mujeres y entre los tres niveles. En cuanto al compromiso académico y el género, en el presente estudio no se encontraron mayores diferencias entre hombres y mujeres; es decir, ambos tenían el mismo *input* (motivación intrínseca) y *output* (motivación extrínseca) de cara al curso y ambos tenían la misma predisposición a estudiar y satisfacción con los estudios.

También se aprecia que al analizar las relaciones entre las subdimensiones de dimensión de compromiso académico tales como vigor, dedicación y absorción, con la de rendimiento académico no se encontraron diferencias significativas, es decir, los estudiantes del Centro de Idiomas, independientemente de la modalidad y el nivel matriculado, tienden a desarrollar cada aspecto y subaspecto de manera individual y no existe relaciones significativas entre ellas al momento de ser evaluados o al momento de medir su real desempeño académico – compromiso y rendimiento.

De acuerdo a los objetivos de estudio, se analizó la relación entre el compromiso académico y la modalidad de estudio, y no se encontraron diferencias significativas. Al respecto, Portoghese et al., (2018) indican que una mala enseñanza en cualquier modalidad genera un *burnout* lo que lleva a la total desmotivación, lo que indica posibles diferencias entre el compromiso de los estudiantes de un programa presencial y virtual; sin embargo, en este estudio no existen mayores diferencias. Esto permite tomar en cuenta el alcance y la llegada de los cursos de inglés en los estudiantes y la respuesta de los mismos.

El segundo objetivo fue ver la relación entre el rendimiento académico y la modalidad de estudio. Según Scott, Aragon, Shaik, & Palma (2000), la base del rendimiento académico es el progreso del estudiante y la interacción estudiante-profesor y pueden haber diferencias significativas entre la modalidad presencial y virtual. Caso contrario fueron los resultados de este estudio, ya que se evidenció que ambos programas presentan una homogeneidad en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, el trabajo que se realiza con los estudiantes de inglés es independiente a la modalidad de estudio. Se considera que no existió correlación alguna debido a que el Centro de Idiomas

procura mantener un mismo perfil de enseñanza entre ambas modalidades y porque, hasta la fecha, la motivación para estudiar inglés no tiene mayores implicancias dentro de su rendimiento académico. El curso como tal es tomado, en su mayoría, como prerrequisito. La seriedad o el peso que el curso tiene aún sigue siendo neutral para parte de los estudiantes y del área académica respectivamente, lo que implica la poca articulación entre las variables de estudio y la poca relación de las dimensiones entre sí; para los estudiantes cada situación es tomada aparte y desarrollada según como van afrontando su ciclo académico.

Finalmente, algunas de las limitaciones que se presentó en este estudio fueron: a) No contar con todos los niveles en la modalidad virtual para poder emparejarlos con los del curso presencial, solamente se optó por B2, I1 e I2. b) Considerable diferencia entre la cantidad de estudiantes en la modalidad presencial (83,62%) y virtual (16.38%). c) Considerable disminución entre los estudiantes que comenzaron el curso con los que terminaron el curso, quienes finalmente participaron en el presente estudio. d) Algunas de las respuestas brindadas por los participantes dependieron de cómo iban en ese momento en el curso (notas) y no de forma general del curso, lo cual pudo haber influido en el resultado final.

CONCLUSIONES

La enseñanza del idioma inglés es importante por su aceptación en la vida académica, en los negocios y en el desarrollo personal. El Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión procura desarrollar sus dos modalidades de enseñanza bajo los mismos parámetros o criterios para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes – clientes. El objetivo de este estudio fue obtener un panorama más detallado y puntual sobre la realidad de los estudiantes y la percepción que ellos tiene sobre los cursos de inglés dentro de las dos modalidades. Por lo tanto, luego de un minucioso análisis, en el presente estudio se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. No existe relación significativa entre el compromiso académico y el rendimiento académico en las modalidades presencial y virtual del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, para los niveles B2, I1 e I2. Es decir, los participantes del presente estudio, no emparejan su motivación para aprender inglés con los resultados obtenidos a lo largo del curso. Pueden estar motivados y no sacar buenas notas, o viceversa, no estar motivados, pero tener un buen rendimiento.

2. Las modalidades de estudio presencial y virtual no tienen impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, para los niveles B2, I1 e I2, vale decir, un estudiante del Centro de Idiomas puede obtener las mismas notas al margen de llevar el curso de manera presencial o virtual. No hay mayor diferencia en los resultados que pudieran obtener.

3. Las modalidades de estudio presencial y virtual no tienen impacto significativo en el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, para los niveles B2, I1 e I2. Entonces, los estudiantes del Centro de Idiomas tienen el mismo tipo de motivación sea esta negativa (*burnout*) o positiva (*engagement*) al momento de llevar el curso. Esto no cambia de una modalidad a otra.

4. No existe relación significativa entre las dimensiones del compromiso académico (predisposición a estudiar y satisfacción con los estudios) y el rendimiento académico en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, para los niveles B2, I1 e I2. Esta conclusión en particular indica que los estudiantes del Centro de Idiomas pueden tener o no predisposición a estudiar o estar o no satisfechos con sus estudios lo cual no interfiere en sus notas finales ni en su rendimiento académico.

RECOMENDACIONES

Dentro de un proyecto para recolectar información puntual de los programas que se ofrecen en el Centro de Idiomas y de la Universidad Peruana Unión en sí, siempre se desea que haya una mejora continua y un desarrollo o implementación de los mismos; por lo tanto, se recomienda a futuros estudiantes, que tengan interés por analizar a profundidad la realidad del idioma inglés en esta casa de estudio o a nivel de pregrado, analizar la relación o inferencia que tiene la carrera profesional al momento de estudiar inglés dentro de la Universidad, porque en un futuro se verá la necesidad de enseñar inglés no solamente como un curso sino con propósitos específicos.

También se debe replicar el estudio en los niveles faltantes del programa virtual y poder evaluar todos los niveles para ver el progreso del estudiante desde el inicio hasta el final de los cursos de inglés. Hacer un análisis o estudio con muestras similares para ambos programas.

Por otra parte, se considera relevante estudiar la relación entre el compromiso académico y la idea de prerrequisito que se tiene del idioma inglés; así mismo la relación entre el rendimiento académico y la inferencia que tienen otras variables representativas como las actividades académicas de la institución o de la facultad del estudiante, que usualmente interfieren con su aprendizaje.

Finalmente, sería oportuno hacer un trabajo de investigación para descubrir la real motivación de los estudiantes al momento de llevar el curso de inglés y analizar en qué medida las universidades y, posteriormente, los lugares de trabajo apoyan o inculcan esta implementación tanto para los estudiantes como para los egresados y profesionales.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alberto, R., & Rodríguez, D. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/98091>
- Aragon, S. R., Johnson, S. D., & Shaik, N. (2002). The Influence of Learning Style Preferences on Student Success in Online Versus Face-to-Face Environments. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 227–243. Recuperado de https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_3
- Aramburo, V., Boroel, B., & Pineda, G. (2017). Predictive Factors Associated with Academic Performance in College Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 945–949. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.133>
- Asociación Acreditadora Adventista. (2013). *Manual De Acreditación*. 84. Recuperado de <https://education.adventist.org/wp-content/uploads/2018/04/AAA-Handbook-2013-Spanish-Complete.pdf>
- Baxter, R., Hastings, N., Law, A., & Glass, E. (2008). Aplicación básica de los métodos científicos: “Diseño no-experimental.” *Animal Genetics*, 39(5), 561–563. Recuperado de <file:///C:/Users/Andrea/Desktop/Dialnet-EngagementRelacionConNivelDeEstudiosYTrayectoriaLa-4392237.pdf>
- Bencheva, N. (2010). *Learning Styles and E-Learning Face-to-Face to the Traditional Learning*. 63–67. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0927/8f8fa4f4243dbdb316cfa07b8f6d6fa466a7.pdf>
- Beute, F., Kaiser, F., Haans, A., & De Kort, Y. (2017). Striving for mental vigor

- through restorative activities: Application of the Campbell Paradigm to construct the Attitude toward mental vigor scale. *Mental Health and Prevention*, 8. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2017.09.001>
- Brennan, J., Palermo, P., & Tagliapietra, A. (2012). Engagement, Relación con nivel de estudios y trayectoria laboral. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 36–42. Recuperado de <file:///C:/Users/Andrea/Desktop/Dialnet-EngagementRelacionConNivelDeEstudiosYTrayectoriaLa-4392237.pdf>
- British Council. (2015). *INGLÉS EN EL PERÚ. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*. 64. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Inglés_en_el_Perú.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Inglés_en_el_Perú.pdf)
- Brodie, P., & Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: Investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(1), 11–19. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02602930600848218>
- Butler, Y, & Le, V.-N. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4–15. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2017.07.005>
- Caballero, C., Abello, R., & Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25, 98–111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Capraro, M. M., Capraro, R. M., & Barrett, B. (2000). *An Investigation of the Effects of Gender , Socioeconomic Status , Race and Grades on*

- Standardized Test Scores from the original document* . (November 2015).
Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED444867>
- Carranza, R. (2015). Bienestar psicológico y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela académico profesional de psicología de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2014. *Universidad Peruana Unión*, 2015 (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/308>
- Carreto, R., Flaviano, J., Ariza, J., Rosas, F., Torreblanca, F., & Ignacio, O. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico de estudiantes de bachillerato. *Perfiles Educativos*, 36(146), 45–62.
Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70127-8](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70127-8)
- Cascón, P. (2000). Educar para la convivencia en los centros. 1–7. Recuperado de http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates_II/hipokrates2/5ACTIVIDADES_FORMACION/3.JORNADAS/PONENCIAS/eduConvCentros.pdf
- Castro, S., Sánchez, A., & Pilar, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 87–91.
Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=257>
- Cavazos, J., & Encinas, F. (2016a). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228–238.
Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Cavazos, J., & Encinas, F. (2016b). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228–238.

- Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Ciorbea, I., & Pasarica, F. (2013). The Study of the Relationship between Personality and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 400–404. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.319>
- Culler, R., & Holahan, C. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16–20. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.1.16>
- Cutipá, D. (2014). Clima y compromiso organizacional de los trabajadores empleados de la universidad peruana unión filial Juliaca, durante el periodo 2014-1. *Universidad Peruana Unión*, 2014 (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/307>
- Escudero, J. (1999). *La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28174157_La_formacion_permanente_del_profesorado_universitario_cultura_politica_y_procesos
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1447>
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>
- Gi-Zen, L., Vivien, L., Xiaojing, K., & Hong-You, W. (2016). Best practices in L2

- English source use pedagogy: A thematic review and synthesis of empirical studies. *Educational Research Review*, 19, 36–57. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2016.06.002>
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596–4603. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Khorsandi, M., Kobra, A., Ghobadzadeh, M., Kalantari, M., & Seifei, M. (2012). Online vs. Traditional Teaching Evaluation: A Cross-Sectional Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 481–483. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.145>
- Liou, D., & Rotheram-Fuller, E. (2019). Where Is the Real Reform? African American Students and Their School's Expectations for Academic Performance. *Urban Education*, 54(3), 397–429. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0042085915623340>
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399–415. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1004565>
- Marsap, A., & Narin, M. (2009). The integration of distance learning via internet and face to face learning: Why face to face learning is required in distance learning via internet? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2871–2878. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.510>
- Martínez, I., & Salanova, M. (2002). *Niveles de Burnout y Engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo*

- profesional*. 330. Recuperado de http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Martínez-Salanova.pdf
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Unoversitaria*, 9, 108–116. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582>
- Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10, 29–47. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf
- Ministerio de Educación. (2014). *Ley Universitaria N° 30220*. 35. Retrieved from http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Murillo, M. A. (2008). *Variables que influyen en el Rendimiento Académico en la Universidad*. 1–17. Recuperado de <https://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>
- Neuhauser, C. (2002). Learning Style and Effectiveness of Online and Face-to-Face Instruction. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 99–113. Recuperado de <http://www.mkoganresearch.com/assets/LearningStyleEffectiveness.pdf>
- Oncu, S. (2015). Online peer evaluation for assessing perceived academic engagement in higher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 535–549. Recuperado <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1343a>
- Pérez, M. C., Molero, M. D. M., Barragán, A. B., Martos, Á., Simón, M. D. M., &

- Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 161–172. Recuperado de <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Portoghese, I., Leiter, M. P., Maslach, C., Galletta, M., Porru, F., D'Aloja, E., ... Campagna, M. (2018). Measuring burnout among university students: Factorial validity, invariance, and latent profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). *Frontiers in Psychology*, 9. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02105>
- Raposo, M., & Alves, H. (2005). *Marketing Higher Education- Students' Service Expectations*. 11. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mario_Raposo/publication/23745282_Marketing_Higher_Education_Studentsa_Service_Expectations/links/00b7d52530f0ab7976000000/Marketing-Higher-Education-Studentsa-Service-Expectations.pdf
- Requena, F. (2016). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers. Revista de Sociologia*, 56, 233. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1952>
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75–93. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12679>
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). *El Rendimiento Académico en la transición Secundaria-Universidad*. 6–10. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf

- Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electronica de Veterinaria*, 16, 21–24. Recuperado de <https://www.mendeley.com/catalogue/tipos-investigación-científica-una-simplificación-la-complicada-incoherente-nomenclatura-y-clasifica/>
- Rovai, A., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). Recuperado de <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
- Salgado, M., Sevilla, M., & Berrelleza, M. (2013). El rendimiento académico y el compromiso de los alumnos que trabajan de la Licenciatura en Informática de la FCA de la UABC. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*. Recuperado de <https://docplayer.es/72522580-El-rendimiento-academico-y-el-compromiso-de-los-alumnos-que-trabajan-de-la-licenciatura-en-informatica-de-la-fca-de-la-uabc.html>
- Salinas, A., Morales, J., & Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 1–17. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>
- Sampieri, H., Baptista, C., & Fernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. 533. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands , job resources , and

- their relationship with burnout and engagement : a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315. Recuperado de <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzáles, V., & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. Recuperado de <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Scott, J., Aragon, S., Shaik, N., & Palma, N. (2000). Comparative Analysis of Learner Satisfaction and Learning Outcomes in Online and Face-to-Face Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11, 29–49. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/8371/>.
- Smith, N. (2013). Face-to-face vs. Blended Learning: Effects on Secondary Students 'Perceptions and Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 79–83. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.813>
- Suárez, J., & Anaya, D. (2004). Educación a Distancia y Presencial: Diferencias en los Componentes Cognitivo y Motivacional de Estudiantes Universitarios. *Ried*, 7(1/2), 65–75. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/1075/991>
- Taris, T., Ybema, J., & Van Beek, I. (2017). Burnout and engagement: Identical twins or just close relatives? *Burnout Research*, 5, 3–11. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>
- Vallejo, M., Aja, J., & Plaza, J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico.

International Journal of Educational Research and Innovation, 9, 220–236.

Recuperado de

<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558>

Vitonis, N. K., Solomon, S., & Williams, J. (2018). *The Role of Perceived Support from Professors and University Staff in Fostering Academic Engagement and Reducing Stress Among College Students*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=0L30vgEACAAJ>

White, E. G. de. (1975). *La Educación Cristiana*. 449. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/282385858/La-Educacion-Cristiana>

Wing, V. L., Tuen, T. T., Wen-Chi, P., Chih-Da, W., Shih-Chun, C. L., & Spengler, J. D. (2019). How is environmental greenness related to students' academic performance in English and Mathematics? *Landscape and Urban Planning*, 181(1), 118–124. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.09.021>

ANEXOS

1. Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Metodología	
					Tipo y Diseño	Técnicas e Instrumentos
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación entre el compromiso académico y el desempeño académico en las modalidades presencial y virtual del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre el compromiso académico y el rendimiento académico en las modalidades presencial y virtual del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación entre el compromiso académico, el rendimiento académico y la modalidad de estudio del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.</p>	<p>Variable independiente</p> <p>Rendimiento académico</p> <p>Variable dependiente</p> <p>Compromiso académico</p>	<p>Predisposición a estudiar</p> <p>Satisfacción con los estudios</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Correlacional, tipo básico con enfoque cuantitativo</p> <p>Diseño</p> <p>No experimental, transversal-descriptivo</p> <p>Población</p> <p>403 estudiantes</p> <p>Muestra</p> <p>No probabilística</p>	<p>Técnica</p> <p>Encuesta y Evaluación</p> <p>Instrumento</p> <p>Versión abreviada del UWES-S-9</p> <p>Exámenes finales para B2, I1 e I2</p> <p>Elementos o unidad de análisis</p> <p>Estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión</p>
<p>Problemas específico</p> <p>¿Cuál es el impacto de la modalidad de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar el impacto de la modalidad de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>La modalidad de estudio tiene impacto sobre el rendimiento académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.</p>				
<p>¿Cuál es el impacto de la modalidad de estudio en el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la</p>	<p>Determinar el impacto de la modalidad de estudio en el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la</p>	<p>La modalidad de estudio tiene impacto sobre el compromiso académico de los estudiantes del Centro de Idiomas de la</p>				

Universidad Peruana Unión?	Universidad Peruana Unión.	Universidad Peruana Unión.
¿Cuál es la relación entre las dimensiones del compromiso académico y el rendimiento académico en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión?	Determinar la relación entre las dimensiones del compromiso académico y el rendimiento académico en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.	Existe relación entre las dimensiones del compromiso académico y el rendimiento académico en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión.
¿Qué diferencias de rendimiento académico y compromiso académico existen entre hombres y mujeres?	Determinar las diferencias de rendimiento académico y compromiso académico que existen entre hombres y mujeres.	Existen diferencias de rendimiento académico y compromiso académico que existen entre hombres y mujeres.

2. Instrumento de investigación

CUESTIONARIO SOBRE COMPROMISO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN:

Hola, mi nombre es Benjamin Paredes, estudiante del programa de maestría en investigación y docencia universitaria de la Universidad Peruana Unión. Este cuestionario tiene como propósito levantar información sobre el compromiso académico de los estudiantes del centro de idiomas. Dicha información será de mucha importancia para identificar la realidad de los programas presenciales y virtuales con vistas a mejoras.

Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatoria llenar dicha encuesta si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda el cuestionario, así mismo puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a beijeco@gmail.com

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.

A continuación, se detallan las instrucciones o explicaciones para el llenado del cuestionario.

INSTRUCCIONES:

Lea detenidamente y con atención las preguntas que a continuación se le presentan, tómese el tiempo que considere necesario y luego marque con un aspa (X) la respuesta que crea sea la correcta según usted.

OBSERVACIONES:

Toda la información obtenida será confidencial.

Encuesta sobre Compromiso Académico

La siguiente encuesta es para medir el compromiso académico en relación al curso de inglés con vistas a su mejora personal y profesional.

I. Datos Generales

Complete y marque con una "X" según corresponda a su información personal.

Nombre Completo										
Nivel	Básico 2			Intermedio 1			Intermedio 2			
Género	Masculino				Femenino					
Edad	10 – 15		16 – 20		21 – 25		26 – 30		30+	

II. Compromiso Académico

Marque la siguiente información en la escala de 0 a 6, siendo 0 "ninguna vez" y 6 "todos los días".

1. Mis tareas de inglés como estudiante me hacen sentir lleno de energía.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
2. Me siento fuerte y vigoroso (a) cuando estudio o estoy en clase de inglés.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
3. Estoy entusiasmado con mi nivel de inglés.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
4. El idioma inglés me inspira cosas nuevas.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
5. Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar inglés.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas a inglés .

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
7. Estoy orgulloso (a) de estar en este nivel de inglés.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
8. Estoy inmerso (a) en el inglés.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---
9. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas de inglés.

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

3. Promedios finales por modalidad

En la tabla 12, se observa los resultados del análisis del rendimiento académico relacionada a la modalidad de estudio. Debido a que los datos no presentan una distribución normal se procedió al contraste de hipótesis a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney y se estableció un nivel de significancia del 5% (0.05). Las hipótesis son las siguientes:

Ho: El rendimiento académico no es distinto en estudiantes de la modalidad presencial y virtual.

H1: El rendimiento académico es distinto en estudiantes de la modalidad presencial y virtual.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) entre el rendimiento académico de los estudiantes de la modalidad presencial y virtual. Por ese motivo, se decidió no rechazar la hipótesis nula.

Tabla 12
Media del rendimiento académico según modalidad de estudio

Modalidad de estudio	N	Media	Desviación estándar	t	gl	p
Modalidad presencial	329	74,027	141,523	.274	393	.784
Modalidad virtual	66	73,470	191,811			

El promedio del examen final para los estudiantes presenciales es de 74% y para los estudiantes virtuales es de 73%, dentro de un rango de evaluación de 0 a 100%.

Esto no significa que sus promedios finales necesariamente sean iguales, solo es una nota dentro del registro a ser evaluado del estudiante.

4. Permiso del comité de ética

Mg. Angela María Rosales Trujillo
Directora del centro de idiomas– Lima
Universidad Peruana Unión
Presente

Asunto: Autorización del Comité de Ética para el desarrollo de la investigación.

Tengo el agrado de dirigirme a usted para expresar mi cordial saludo y desear muchas bendiciones en la labor que desempeña.

Mediante este documento tenemos a bien presentar al investigador **Benjamin Aaron Paredes Guerra**, identificado con DNI N° 71271493 y a su asesor el **Mg. Percy Germán Ruiz Mamani**, identificada con DNI N°40532543, ambos adscritos a la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Universidad Peruana Unión sede Lima.

El Comité de Ética del Centro de Investigación e Innovación en Educación y Comunicaciones de la Universidad Peruana Unión ha revisado el protocolo de investigación titulado: **“Compromiso y rendimiento académico: comparación entre el programa presencial y virtual de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, 2018”** presentado por el investigador antes mencionado, y se resuelve **autorizar** el desarrollo de la investigación de acuerdo a los procedimientos mencionados, en la Universidad Peruana Unión, Lima, que usted dignamente dirige en el área del Centro de Idiomas.

Agradecemos anticipadamente el apoyo que pueda brindar al investigador, a fin de concluir satisfactoriamente este proceso, los resultados obtenidos serán difundidos por los canales correspondientes.

Atentamente,



Dr. Jorge Platón Maquera Sosa
Coordinador de Investigación e Innovación
Facultad de Ciencias Humanas y
Educación



Denis Frank Cunza Aranzábal
Coordinador de Investigación e Innovación
Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas
y Educación