

***Propiedades psicométricas de una escala de
compromiso académico en estudiantes
universitarios peruanos***

***Psychometric properties of
an academic engagement scale in peruvian
university students***

***Propriedades psicométricas de uma escala de
engajamento acadêmico em estudantes
universitários peruanos***

Daniel Rubén Tacca-Huamán¹
<https://orcid.org/0000-0002-0694-5262>,

Lesly Katerine Hernandez Huaman
<https://orcid.org/0000-0002-6000-8878>,

Miguel Angel Alva Rodriguez
<http://orcid.org/0000-0002-7564-4658> &

Eduardo Antonio Romero Cuellar
<https://orcid.org/0000-0002-0852-4082>

Fecha de ingreso: 22 de enero de 2021
Fecha de aprobación: 24 de marzo de 2021

1 - Profesor de la Universidad Tecnológica del Perú. Correo electrónico.: c17500@utp.edu.pe
- Egresada de ciencias políticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo electrónico.: lesly.hernandez@unmsm.edu.pe
- Profesor de la Universidad Tecnológica del Perú. Correo electrónico.: c21114@utp.edu.pe
- Profesional de la Educación y egresado de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo electrónico.: edu_k7@hotmail.com

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

RESUMEN

El objetivo principal de la investigación fue analizar la estructura factorial y la consistencia de una escala de compromiso académico a través del análisis factorial exploratorio, confirmatorio y multigrupo; y también, con el coeficiente Alfa. La muestra estuvo conformada por 1110 estudiantes de diversas universidades de Lima, Perú y el instrumento analizado fue la Escala de Utrecht de Engagement Académico (UWES-S) de 17 ítems. Durante el análisis factorial exploratorio, se evidenció que los ítems se agrupan en tres factores: dedicación, vigor y absorción; y se eliminó el ítem 10 por presentar carga factorial en más de una dimensión. El análisis factorial confirmatorio indicó que el modelo es óptimo; por otra parte, el análisis factorial multigrupo señaló que el instrumento presenta un ajuste adecuado para la muestra de varones y mujeres. Además, la escala final de 16 ítems obtuvo un coeficiente Alfa igual a .83. Con lo anterior, se aporta un instrumento válido para la evaluación del compromiso académico en estudiantes universitarios peruanos.

PALABRAS CLAVE

Dedicación; Vigor, Absorción; Universidad; Análisis factorial.

ABSTRACT

The main purpose of the research was to analyze the factor structure and consistency of an academic engagement scale through exploratory, confirmatory and multigroup factor analysis; and also, with the Alpha coefficient. The sample consisted of 1,110 students from several universities in Lima, Peru and the instrument analyzed was the Utrecht Academic Engagement Scale (UWES-S) of 17 items. During the exploratory factor analysis, it was evident that the items are grouped into three factors: dedication, vigor and absorption; and item 10 was eliminated for presenting factor loading in more than one dimension. Confirmatory factor analysis indicated that the model is optimal; on the other hand, the multigroup factor analysis indicated that the instrument presents an appropriate adjustment for a sample of men and women. Furthermore, the final scale of 16 items obtained an alpha coefficient equal to .83. With the above, a valid instrument is provided for the evaluation of academic engagement in Peruvian university students.

KEY WORDS

Dedication; Vigor; Absorption; University; Factor analysis.

RESUMO

O principal objetivo da investigação foi analisar a estrutura fatorial e a consistência de uma escala de engajamento acadêmico por meio de análise fatorial exploratória, confirmatória e multigrupo; e também com o coeficiente alpha. A amostra foi composta por 1110 estudantes de várias universidades de Lima, Peru, e o instrumento analisado foi a Escala Utrecht de Engajamento Acadêmico (UWES-S) de 17 itens. Durante a análise fatorial exploratória, demonstrou-se que os itens estão agrupados em três fatores: dedicação, vigor e absorção; e o item 10 foi eliminado por apresentar carga fatorial em mais de uma dimensão. A análise fatorial confirmatória indicou que o modelo é ótimo; Por outro lado, a análise fatorial multigrupo indicou que o instrumento apresenta um ajuste adequado para a amostra de homens e

mulheres. Além disso, a escala final de 16 itens obteve um coeficiente alfa igual a .83. Com o exposto, este trabalho fornece um instrumento válido para avaliar o engajamento acadêmico em estudantes universitários peruanos.

PALAVRAS CHAVE

Dedicção; Vigor; Absorção; Universidade; Análise fatorial.

1. Introducción

El proceso educativo universitario ha evolucionado: de un modelo centrado en el desarrollo de contenidos y ejercitación de la memoria, ahora se trabaja bajo un enfoque por competencias que se desarrollan a través de diversas estrategias didácticas (Tacca et al., 2019). Las experiencias académicas de los estudiantes pueden ser de distinta naturaleza y asociarse con diversos estímulos; por ejemplo, pueden ser satisfactorias, de crecimiento personal, profesional, psicológico, etc. También, como lo explican Viciano et al. (2018), es posible pasar por momentos con alto nivel de preocupación, estrés o angustia durante la vida universitaria. Como se ha visto, las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias en la universidad pueden ser variadas; sin embargo, Parra y Pérez (2010) explican que es importante valorar y promover aquellas conductas y actitudes que contribuyen positivamente al éxito académico.

En 1998, Martín Seligman propuso la construcción de una disciplina que no se centrará únicamente en las enfermedades, sino que contribuya al desarrollo humano valorando el aspecto positivo de la vida (Scorsolini-Comin & Santos, 2010). De esta forma, como explican Pires et al. (2015), se plantea valorar el potencial, la motivación y el desarrollo de las habilidades a través del estudio científico de la persona y desde múltiples dimensiones. Un constructo ligado a los principios de la Psicología positiva y de naturaleza opuesta al burnout, es el engagement (Vallejo-Martín et al., 2018); el cual está rela-

cionado con la motivación y el trabajo, es de naturaleza cognitivo-afectivo, se caracteriza por ser durable en el tiempo y no es específico de una conducta (Liébana-Preza et al., 2018). Según Pansari y Kumar (2016), esta variable ha sido estudiada con diferentes significados y en diferentes contextos (negocios, gestión, marketing, etc.); pero siempre hace referencia a un estado positivo implicando energía, compromiso y eficacia (Salanova, et al., 2000).

Gutiérrez et al. (2018) comentan que el compromiso de los estudiantes es un constructo multifactorial que aún no encuentra unanimidad. El engagement académico o compromiso académico comprende el esfuerzo que ponen los estudiantes por lograr resultados académicos positivos (Cavazos & Encinas, 2016) y se puede identificar tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Vizoso & Arias, 2016). Si bien las dimensiones del compromiso académico son similares a las del engagement general, es importante identificar las diferencias: (1) el vigor se refiere al nivel de activación, resiliencia mental, deseo de esfuerzo y resistencia mientras se realiza un trabajo académico; (2) la dedicación se evidencia con el grado de involucramiento y el entusiasmo del estudiante hacia la labor académica; mientras que (3) la absorción, involucra el grado de concentración, claridad en su pensamiento, armonía corporal y emocional que, en conjunto, contribuyen al desarrollo de la tarea académica.

Investigaciones previas encontraron que el compromiso del estudiante con sus estudios se relaciona con el éxito académico (Korobova & Starobin, 2015) y el rendi-

miento académico (Gómez et al., 2015). Según Merino-Tejedor, Hontangas y Petrides (2018), los estudiantes universitarios con mayor puntaje de inteligencia emocional muestran un mayor compromiso académico, pero esta relación es mediada por la adaptabilidad (implicación, control, curiosidad y confianza). Cuando los estudiantes forman un vínculo emocional con la institución y muestran compromiso académico hay menos probabilidad de conductas problemáticas (Wang & Fredricks, 2013). Magen-Nagar y Shachar (2017) explican que la deserción de los estudiantes es una realidad en todos los niveles educativos; sin embargo, uno de los factores condicionantes para continuar o abandonar los estudios universitarios es el nivel de implicación académica (Van Rooij et al., 2018). Para Lent et al. (2016), el interés por las actividades y la satisfacción académica son dos factores importantes dentro del modelo multidimensional para comprender la persistencia y éxito académico de los estudiantes.

Fernández (2018) encontró que las demandas académicas impactan en la forma como los estudiantes realizan sus tareas; es decir, a mayor frecuencia de estímulos estresores, el estudiante universitario realiza la tarea con menor dedicación y su actitud hacia el ámbito académico será negativa. La autora reconoce que la pasión, la energía y el disfrute son requisitos para lograr los resultados académicos esperados. Por otra parte, Alcántara (2019) encontró que el compromiso académico de los estudiantes de alto rendimiento no se asocia con la afectividad positiva, pero sí con el florecimiento del bienestar. En la misma investigación no se encontró diferencias significativas en el compromiso académico de estudiantes universitarios según el sexo, la edad, trabajo y semestre de estudio.

Como se puede observar, el constructo compromiso académico es una variable que amerita ser estudiada a nivel univer-

sitario por su participación en el proceso educativo; sin embargo, aún existen pocos estudios sobre el compromiso académico en estudiantes universitarios (Holliman et al., 2018). Por lo anterior, el objetivo principal del presente trabajo fue analizar la estructura factorial y la consistencia de una escala de compromiso académico a través del análisis factorial exploratorio (AFE), confirmatorio (AFC) y multigrupo (AFCM). De esta forma, el aporte del estudio es brindar un instrumento validado en el contexto peruano para que los investigadores evalúen el constructo y lo puedan asociar con otros.

2. Metodología

Diseño de la investigación

Por el manejo de los datos, la investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo y con un diseño transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Con este diseño se buscó evaluar la adaptabilidad de la Escala de Utrecht de Engagement Académico en la población estudiantes universitarios peruanos, a través los análisis sobre confiabilidad y validez pertinentes.

Muestra

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia; el cual permitió a los investigadores tomar en cuenta los casos a los que tuvieron acceso (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La muestra estuvo compuesta por un total de 1110 estudiantes de pregrado de cuatro universidades de Lima, Perú (dos públicas y dos privadas). Como criterios de inclusión se consideraron los siguientes: (1) encontrarse estudiando una carrera universitaria de ciencias o humanidades en pregrado, y (2) acceder a participar de forma voluntaria en la investigación. El 60.4% de la muestra fueron hombres ($n = 670$) y el 39.6% mujeres ($n = 440$). El rango de edad fue

de 17 a 39 años y el promedio fue de 22.4 años (DS = 3.66). El 13.97% cursaba el primer año académico, el 10.70% el segundo año académico, el 29.63% el tercer año, el 35% el cuarto años, 9,83% el quinto año y 8.69% el sexto o más.

3. Instrumentos

La Escala de Utrecht de Engagement Académico (UWES-S), es una adaptación al contexto académico de la Escala de Utrecht de Engagement Laboral UWES. La UWES-S fue creada y traducida al español por Schaufeli et al. (2002). La primera versión del UWES-S al español estuvo compuesta por 24 ítems distribuida en 3 dimensiones (vigor, dedicación y absorción), tras la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento, se procedió a eliminar 7 ítems. Como resultado se obtuvo una nueva versión de la escala compuesta por 17 ítems distribuidos en tres dimensiones: vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems). Esta versión confirmó la estructura tridimensional del UWES-S; asimismo, las dimensiones obtuvieron una consistencia interna satisfactoria, donde se obtuvo un alfa de Cronbach de .78 para el Vigor, para la dimensión Dedicación se obtuvo un alfa de .84 y para la Absorción se obtuvo un alfa de .73. El instrumento tiene un formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones (1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo) donde a mayor puntaje indica un mayor compromiso académico.

4. Procedimiento

Primero se sometió la escala a una validez de contenido mediante un juicio de expertos. El jurado estuvo conformado por tres académicos con amplia experiencia en el campo psicológico y educativo, quienes evaluaron si los ítems median la variable de estudio y las dimensiones propuestas, en términos de claridad, coherencia y relevancia. Los 17 ítems de la escala obtuvieron

coeficientes V de Aiken entre .79 a .99, lo cual permitió continuar con la investigación.

Con la finalidad de asegurar la comprensión de los ítems y adaptación del lenguaje, se realizó una entrevista cognitiva a 6 estudiantes universitarios de pregrado que cumplieran los criterios de inclusión descritos anteriormente. Los estudiantes consideraron que los términos eran entendibles para su vocabulario a pesar de pertenecer a diferentes carreras, reconocieron la intención de evaluar el compromiso académico a través de las tres dimensiones de la escala y sugirieron que no se realicen cambios en la redacción de los ítems de la escala. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 50 estudiantes universitarios de pregrado de Lima. Se halló una adecuada confiabilidad del instrumento, lo cual permitió dar paso a la recolección de datos.

La aplicación final se llevó a cabo en diferentes universidades de Lima, Perú. Los investigadores junto a 3 encuestadores, capacitados previamente, aplicaron los tres documentos: el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y la escala UWES-S. Los participantes de la investigación se encontraban estudiando cursos de pregrado universitario y accedieron a colaborar de forma voluntaria en la investigación. Se les informó sobre la participación anónima y que los datos serían usados únicamente para los objetivos del estudio. El llenado de los documentos tomó aproximadamente ocho minutos. En total se obtuvo una primera muestra de 1122 participantes, sin embargo, solo 1110 estudiantes completaron la escala adecuadamente y en su totalidad. Luego de tabular la información se procedió a realizar las pruebas estadísticas para el análisis correspondiente.

5. Análisis de los datos

El análisis de datos se llevó a cabo en tres etapas: (1) análisis factorial exploratorio,

(2) análisis factorial confirmatorio y (3) análisis factorial confirmatorio multigrupo: sexo de los participantes.

Se realizó el análisis factorial exploratorio con el método extracción de máxima verosimilitud; además, para garantizar una adecuada representación de las variables (ítems), solo se decidió conservar aquéllos cuya carga factorial inicial fuera superior a .30. Para la realización de este análisis se empleó el software IBM SPSS Statistics 22.0.

En el análisis factorial confirmatorio se utilizó el software AMOS 24. Las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres para cada variable observable (ítem). Para evaluar si el modelo presentaba un adecuado ajuste, se emplearon: el estadístico Chi-cuadrado, la raíz media cuadrática residual estandarizada (SRMR), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) como medidas absolutas de ajuste. Además, se utilizó el índice Tucker-Lewis (TLI), el índice de bondad ajustado (AGFI) y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) como medidas de ajuste incremental. Se tomó la razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/GL) y el criterio de información de Akaike (AIC) como medidas de ajuste de parsimonia (Byrne, 2010). También se calculó la confiabilidad de los ítems del modelo a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio multigrupo con el propósito

de obtener una prueba que presente propiedades psicométricas adecuadas para el cuestionario de compromiso académico, este análisis se centró en la variable sociodemográfica sexo. Posteriormente, se analizó la fiabilidad a través de del Alfa de Cronbach para ambas muestras.

6. Resultados

Análisis factorial exploratorio

Primero se procedió a evaluar si el conjunto de datos podría ser reducidos en dimensiones. Para esto, se realizaron los análisis pertinentes con el objetivo de comprobar si se cumplían con las condiciones necesarias para proceder con el análisis factorial exploratorio. Se obtuvo un valor adecuado de .851 en la adecuación muestral de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett mostró ser significativa ($X^2=7779.082$; $p \leq .001$). Ambos resultados, permitieron continuar con el análisis.

Para la extracción de los factores se empleó el método de máxima verosimilitud. Los resultados mostraron que el ítem 10 (Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios) presentaba cargas factoriales en más de un factor, por lo cual se decidió no incluirlo en el modelo planteado. De este modo, los restantes 16 ítems se agruparon en tres dimensiones (dedicación, vigor y absorción). Esta nueva versión de 16 ítems, explica el 48.4% de la varianza de las respuestas; además, las cargas factoriales de los ítems oscilaron entre .50 y .89 (ver tabla 1).

Tabla 1
Resultados del Análisis Factorial Exploratorio: Muestra Total

	Dedicación	Vigor	Absorción
Ítem 1	.52		
Ítem 5	.66		
Ítem 11	.89		
Ítem 14	.61		
Ítem 15	.81		
Ítem 2		.60	
Ítem 4		.64	
Ítem 6		.70	
Ítem 7		.67	
Ítem 8		.78	
Ítem 9		.83	
Ítem 3			.67
Ítem 12			.54
Ítem 13			.66
Ítem 16			.50
Ítem 17			.74

Con el objetivo de comparar el agrupamiento de los ítems de acuerdo a la característica sociodemográfica sexo del participante, se realizó un análisis factorial exploratorio de las muestras agrupadas

en hombres y mujeres. Como resultado se puede observar que los ítems se agrupan en tres dimensiones en ambas muestras, al igual que en la muestra total (ver tabla 2).

Tabla 2.
Resultados del Análisis Factorial Exploratorio: Muestra Hombres y Mujeres

		Hombres	Mujeres
Pruebas de análisis factorial	KMO	.847	.826
	Prueba de esfericidad de Bartlett	4373.470*	3555.482*
	% de varianza explicada	49.57	47.48

Cargas factoriales por agrupadas por dimensiónd		Dedicación	Vigor	Absorción	Dedicación	Vigor	Absorción
	Ítem 1	.52			.51		
	Ítem 5	.67			.64		
	Ítem 11	.91			.88		
	Ítem 14	.64			.59		
	Ítem 15	.79			.83		
	Ítem 2		.58			.63	
	Ítem 4		.68			.59	
	Ítem 6		.72			.68	
	Ítem 7		.68			.66	
	Ítem 8		.77			.78	
	Ítem 9		.84			.81	
	Ítem 3			.67			.67
	Ítem 12			.59			.47
	Ítem 13			.67			.65
	Ítem 16			.47			.55
	Ítem 17			.76			.71

*Nota: *p<.05*

Análisis factorial confirmatorio

Luego de observar una estructura tridimensional en el análisis factorial exploratorio (AFE), se procedió a evaluar el modelo de 16 ítems a través del análisis factorial confirmatorio (AFC). Se compararon 2 modelos de estructura factorial: el primer modelo de tres factores compuesto por 16 ítems, no se consideró el ítem 10, (Modelo 3-16), y el segundo modelo de tres factores compuesto por 17 ítems (Modelo

3-17). Se encontró Modelo 3-16 es óptimo (GFI = .925; RMSEA = .079; CFI = .907), además que presenta mejores resultados que el Modelo 3-17; ya que, en las medidas de ajuste incremental y de parsimonia, los índices obtenidos son superiores (ver tabla 3). De igual forma que en el AFE, las cargas factoriales de los ítems del Modelo 3-16 obtenidas en el AFC presentaron cargas factoriales adecuadas, las cuales se oscilaron entre .46 y .91.

Tabla 3.
Índices Absolutos, Incrementales y de Parsimonia para el Modelo:
Muestra Total

Modelo	Índices absolutos			Índices incrementales			Índices de parsimonia	
	X ²	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI	CMIN/DF	AIC
Modelo 3 -16	815.397*	0.925	0.066	0.899	0.890	0.907	2.973	917.397
Modelo 3 -17	1002.491*	0.811	0.089	0.873	0.861	0.831	5.642	1110.491

Nota: * $p < .05$; GFI = Índice de bondad de ajuste; RMSEA = Raíz del error medio; AGFI = Índice corregido de la bondad del ajuste; TLI = Índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de ajuste comparativo; CMIN/DF = Índice de ajuste chi cuadrado dividido por los grados de libertad; AIC = Criterio de información de Akaike.
Modelo 3-16 = Modelo de tres factores y dieciséis ítems; Modelo 3-17 = Modelo de tres factores y diecisiete ítems.

En relación a la confiabilidad, el Modelo 3-16 presentó un coeficiente alfa de Cronbach de .83 para la escala total y .83, .85 y .75 para las dimensiones dedicación, vigor y absorción, respectivamente. Estos valores señalan que la escala de 16 ítems presenta una consistencia interna adecuada.

Análisis factorial confirmatorio multigrupo
Con el propósito de comparar el agrupamiento de los ítems de acuerdo a la característica sociodemográfica sexo del participante, se realizó análisis factorial confirmatorio de las muestras agrupadas en hombres y mujeres. De igual forma que

en la muestra total, se compararon dos modelos de estructura factorial por cada muestra (Modelo 3-16 y Modelo 3-17). Los resultados obtenidos en la muestra de hombres con el modelo 3-16 (GFI = .920; RMSEA = .075; CFI = .910) indican un mejor ajuste que el modelo 3-17. Del mismo modo, en la muestra de mujeres se observan que los índices obtenidos en el modelo 3-16 (GFI = .944; RMSEA = .051; CFI = .943) señalan un mejor ajuste que el modelo de 3-17 (ver Tabla 4). Además, se aprecia que en ambos grupos (hombres y mujeres), los ítems del modelo 3-16 saturan por encima de .48 en las tres dimensiones.

Tabla 4.
Índices Absolutos, Incrementales y de Parsimonia para el Modelo:
Muestra Hombres y Mujeres

	Modelo	Índices absolutos			Índices incrementales			Índices de parsimonia	
		X ²	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI	CMIN/DF	AIC
Hombres	Modelo 3-16	482.926*	0.929	0.055	0.892	0.899	0.91	2.781	584.926
	Modelo 3-17	602.508*	0.821	0.079	0.874	0.871	0.89	5.194	710.508
Mujeres	Modelo 3-16	511.937*	0.903	0.065	0.865	0.859	0.899	3.009	613.937
	Modelo 3-17	617.354*	0.882	0.087	0.846	0.837	0.861	5.322	725.354

Nota: * $p < .05$; GFI = Índice de bondad de ajuste; RMSEA = Raíz del error medio; AGFI = Índice corregido de la bondad del ajuste; TLI = Índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de ajuste comparativo; CMIN/DF = Índice de ajuste chi cuadrado dividido por los grados de libertad; AIC = Criterio de información de Akaike.
Modelo 3-16 = Modelo de tres factores y dieciséis ítems; Modelo 3-17 = Modelo de tres factores y diecisiete ítems.

Con respecto a la confiabilidad, el Modelo 3-16 presentó adecuados coeficientes Alfa de Cronbach para la escala total y las dimensiones dedicación, vigor y absorción, en ambas muestras (ver tabla 5). Lo obtenido señala que la escala de 16 ítems presenta una consistencia interna adecuada tanto en la muestra de hombres como mujeres.

Tabla 5.
Confiabilidad de la Escala
en Ambas Muestras

	Hombres	Mujeres
Escala total	.83	.83
Dedicación	.84	.83
Vigor	.86	.84
Absorción	.76	.74

Discusión y conclusiones

El propósito principal del presente trabajo fue analizar una escala de compromiso académico para el contexto peruano a través del AFE, AFC y AFCM. En el AFE, los ítems evaluados obtuvieron cargas factoriales igual o superiores a .50, se observó que los ítems se agrupan en tres dimensiones: dedicación, vigor y absorción. Además, se retiró un ítem porque presentaba cargas factoriales en más de una dimensión; esta última decisión se tomó debido a que, si se mantenía dicho ítem, podría afectar el puntaje total de las dimensiones y llevar a los investigadores a la obtención de datos imprecisos. En el AFC se evidenció que el modelo 3-16 es óptimo y en el AFCM se determinó que, tanto para la muestra de hombres y mujeres, el modelo en mención es adecuado. Así mismo, los índices Alfa reportaron una consistencia interna adecuada para el modelo 3-16.

A modo de conclusión, se confirma la operacionalización del constructo compromiso académico en tres dimensiones: para la primera cinco ítems, para la segunda seis y para la tercera cinco ítems. La evidencia estadística de los análisis realiza-

dos sugiere que la construcción teórica es apropiada, el instrumento presenta propiedades psicométricas estables y adecuadas; además, es posible aplicarlo en una muestra compuesta por estudiantes universitarios peruanos para el estudio del compromiso académico. Lo anterior significa que el empleo del instrumento validado aportará mediciones fiables sobre la implicación, motivación y dedicación de los estudiantes universitarios respecto de sus deberes académicos.

Se espera que la validación de este instrumento en el contexto peruano pueda contribuir al desarrollo de nuevas investigaciones sobre el compromiso académico y sus dimensiones; de esta forma, el estudio del proceso educativo en la educación superior se enriquece y genera conocimiento que puede ser útil para elaborar planes de intervención o mitigar algún problema de índole académico. Una de las principales limitaciones que observaron los investigadores fue que los sujetos participantes eran estudiantes universitarios del ámbito urbano, por lo que se recomienda continuar con el estudio de esta variable en el ámbito rural y luego comparar los resultados. Además, los hallazgos expuestos abren la posibilidad de replicar la metodología empleada para ratificar o no la validez del instrumento en contextos internacionales; de esta forma se promueve el debate académico para contrastar los resultados encontrados.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara, K. (2019). Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés Académico y Bienestar [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14613>
- Byrne, B. M. (2010). Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. Routledge.

- Cavazos, J., & Encinas, F. (2016). 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. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Fernández, A. (2018). Estrés y Compromiso Académico en estudiantes de una universidad privada de Lima [tesis de pregrado, Universidad de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional UPC. <http://hdl.handle.net/10757/625153>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G., & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista de Medicina de Chile*, 143(7), 930–937. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., & Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535 – 555. <https://doi.org/10.15581/004.34.535-555>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Holliman, A., Martin, A., & Collie, R. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835>
- Korobova, N., & Starobin, S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85. <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/444>
- Lent, R., Miller, M., Smith, P., Watford, B., Lim, R., & Hui, K. (2016). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.012>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A., López-Alonso, A., & Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242069>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P., & Petrides, K. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>
- Pansari, A., & Kumar, V. (2016). Customer engagement: the construct, antecedents, and consequences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 45(3), 294-311. <https://doi.org/10.1007/s11747-016-0485-6>
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(2), 128-133.
- Pires, J., Farias, M., & Sancineto, C. (2015). Instrumentos baseados em psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, 20(2), 287-295. <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401041538010.pdf>

- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c-590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. (2010). Psicología positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 440-448. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300004>
- Tacca, D., Tacca, A., & Alva, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Van Rooij, E., Jansen, E., & Van de Grift, W. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Vallejo-Martín, 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. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558/2234>
- Viciana, V., Fernández, A., Linares, M., Espejo, T., Puertas, P., & Chacón, R. (2018). Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(1), 119-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.008>
- Vizoso, C., & Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>
- Wang, M., & Fredricks, J. (2013). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Anexo 1: Utrecht de Engagement Académico (UWES-S)

Los siguientes enunciados se refieren a los sentimientos de las personas en relación a los estudios, por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y decida si se ha sentido de esta forma. Indique en una escala de 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, que tan de acuerdo se encuentra con los siguientes enunciados.

1. Creo que mi carrera tiene significado. (DE1)
2. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. (VI1)
3. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante. (AB1)
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. (VI2)
5. Estoy entusiasmado con mi carrera. (DE2)
6. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. (VI3)
7. Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo. (VI4)
8. Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante. (VI5)
9. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien. (VI6)
10. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. (AB2)
11. Mis estudios me inspiran cosas nuevas. (DE3)
12. Olvido todo lo que pasa alrededor de mi cuando estoy abstraído con mis estudios. (AB3)
13. Estoy inmerso en mis estudios. (AB4)
14. Estoy orgulloso de hacer esta carrera. (DE4)
15. Mi carrera es retadora para mí. (DE5)
16. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante. (AB5)
17. Es difícil para mí separarme de mis estudios. (AB6)

VI= Vigor; DE = Dedicación; AB = Absorción

En negrita: ítem eliminado

