



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**Facultad de Contaduría y Administración**

**Rendimiento académico en estudiantes universitarios y su  
relación con el compromiso, vigor y absorción**

**Tesis**

**Que para obtener el título de:  
Licenciada en Administración**

**Presenta:  
Karina Marisol León Solís**

**Asesora:  
Dra. Angélica Riveros Rosas**



**Cd. Mx.**

**Cd. Mx. Septiembre, 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

|   | <i>Página</i> |
|---|---------------|
| Dedicatorias  |               |
| Agradecimientos   |               |
| Resumen   | I             |
| Abstract  | II            |
| <b>Introducción</b>   | 1             |
| Planteamiento del Problema.   | 3             |
| Justificación del tema.   | 3             |
| Objetivo General.   | 5             |
| Objetivo Específico.  | 5             |
| Pregunta de investigación.  | 5             |
| <b>Capítulo I. Instituciones de Educación Superior (IES)</b>                  | 6             |
| 1.1 Instituciones de Educación Superior (IES).                                | 6             |
| 1.2 Contexto del campus y los universitarios.                                 | 10            |
| 1.3 Eficacia Escolar.   | 12            |
| 1.4 La Universidad.   | 15            |
| <b>Capítulo II. Rendimiento Académico</b>                                     | 18            |
| 2.1 Rendimiento académico y factores asociados en estudiantes universitarios. | 19            |
| <b>Capítulo III. Engagement</b>   | 25            |
| 3.1 Antecedentes del Engagement.  | 26            |
| 3.2 Factores que lo constituyen.  | 30            |
| 3.3 Relación del Engagement en estudiantes universitarios.                    | 31            |

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| <b>Capítulo IV. Método</b>        | 33 |
| 4.1 Diseño del estudio.           | 33 |
| 4.2 Participantes.                | 33 |
| 4.3 Instrumentos y materiales.    | 34 |
| 4.4 Procedimiento.                | 35 |
| 4.5 Análisis estadísticos.        | 36 |
| 4.6 Resultados                    | 37 |
| <b>Discusión.</b>                 | 42 |
| <b>Conclusiones y sugerencias</b> | 44 |
| <b>Referencias</b>                | 46 |
| <b>Anexos</b>                     | 55 |

### **Índice de Tablas**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Dimensiones teóricas de factores asociados al rendimiento académico                               | 22 |
| Tabla 2. Características de los participantes.   | 34 |
| Tabla 3. Ítems de los tres factores de la Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico para estudiantes. | 35 |
| Tabla 4. Resultados con Rotación Varimax Área Vigor – Absorción.   | 37 |
| Tabla 5. Resultados con Rotación Varimax Área Dedicación.  |    |
| Tabla 6. Nivel de compromiso con todas las carreras (n= 872).  | 39 |
| Tabla 7. Rendimiento académico por carrera.  | 39 |
| Tabla 8. Correlación compromiso y rendimiento académico con todas las carreras (n=872).                    | 40 |

|   |    |
|---|----|
| Tabla 9. Correlación compromiso y rendimiento académico en Administración<br>(n=497). | 40 |
| Tabla 10. Correlación compromiso y rendimiento académico en Contaduría<br>(n=315).    | 41 |
| Tabla 11. Correlación compromiso y rendimiento académico en Informática<br>(n=60).    | 41 |
| Tabla 12. Correlación compromiso y semestre cursado.                                  | 42 |

### **Índice de Anexos**

|  |    |
|--|----|
| Anexo 1. Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S) | 56 |
| Anexo 2. Consentimiento informado.                               | 57 |

## **Dedicatorias**

*A la memoria de mi padre:*

*Héctor León Tapia (1941-2011)*

*Por las enseñanzas de respeto, valor y esfuerzo que aprendí de ti.*

*A mi madre Norma Gloria Solis Arizmendi por tu amor, paciencia y carácter en muchos aspectos de nuestro andar y batallas de la vida; donde día a día aprendo mucho de ti, pero sobre todo por darme ánimos en la etapa final de este trabajo.*

*A mis hermanos:*

*Lalito, eres el apoyo más tierno y leal que puedo tener en mi vida, tu fuerza para vivir me motiva para seguir a diario... ¡Gracias por tanto!*

*Liz, por enseñarme el camino de la investigación desde hace mucho y lo más valioso por ser la fortaleza en muchos claroscuros.*

*¡Gracias por ser mi apoyo cuando más lo necesito!*

*Jesús, muchas gracias por todo lo compartido, las pláticas, la música y las experiencias que hemos enfrentado.*

*A mi cuñado Fernando Suárez, muchas gracias por todo el apoyo y motivación importante que me has brindado a lo largo de muchas pruebas y batallas.*

*¡Lo valoro mucho!*

*A mis sobrinos:*

*Lis Chiquita, por ser la luz de mi vida desde que llegaste, por todas las experiencias, pláticas, enseñanzas, buenos momentos y hacerme reír cuando más lo necesito, pero sobre todo por estar siempre.*

*Mi pequeño Bruno, eres el guerrerito más valiente que conozco y agradezco al Universo poder crecer juntos, regalarme día a día tus travesuras, sonrisas y ocurrencias.*

*¡Gracias por tanto y darme la oportunidad de conocer el amor de una manera tan tierna, bonita y especial!*

*Dra. Angélica Riveros Rosas, agradezco a la vida por cruzarnos en el camino y poder compartir tantas cosas juntas, por brindarme su cariño y confianza desde el primer momento que nos conocimos, el poder ser parte de su quehacer científico y docente honra mi existencia y crecer en muchos aspectos de mí vida... Sin su apoyo, cariño y guía no habría sido posible.*

*Admiro de usted su hermosa bonhomía, conocimiento, generosidad, sabiduría, dedicación, disciplina, tenacidad y su forma tan apasionante de querer y defender a la ciencia.*

*Las batallas que hemos enfrentado y los momentos de persistir, aunque sea difícil, permite un aprendizaje significativo que compartimos con los estudiantes que es lo más valioso para mí.*

*¡Gracias infinitas y una cosa a la vez!*

*Dra. María Elena Camarena Adame, la vida es tan precisa que llegó en el momento justo, ha sido para mi honor poder compartir con usted el amor que le tiene a la Administración y a la Universidad, por enseñarme la esencia e importancia de la cultura, la medida de las circunstancias y toda su sabiduría que le ha dado un toque de paz a mi vida.*

*¡Muchas gracias por su cariño, su confianza y suavidad en los momentos más difíciles!*

*Dra. Luz del Carmen Iturbe Rivera, muchas gracias por todos los consejos y palabras justo en los momentos que más los necesitaba, pero sobe por su confianza, alegría y amistad.*

*Julieta Candelario, mi agradecimiento con todo mi cariño por todo tu valioso apoyo, amistad y sobre todo por abrazarme en los momentos más complejos e importantes.*

*Eres la persona más leal y paciente que no permitió que desistiera y dejarme aprender de tu perseverancia, tu bondad y cariño.*

*¡Gracias por tanto!*

*Gaby Ceballos, muchas gracias por estar presente en cada momento;*

*por tu comprensión y no soltarme.*

*Tus palabras siempre me motivan para no rendirme.*

*Mireya López, eres la persona más reconfortante, mi agradecimiento por tu amistad y apoyo que me acompaña y fortalece a pesar de la distancia.*

*Tania Villalpando, muchísimas gracias por compartir el camino, todo tu apoyo y acompañamiento durante la pandemia. Por tus palabras que daban sentido a situaciones difíciles.*

*Lupita Roque, por ser la parte más importante en mi formación durante la licenciatura, por estar a mi lado en los buenos y malos momento, por compartir las clases juntas, pero sobre todo saber que puedo acudir a ti sin prisa y miedo.*

*Alice Medina, por todo tu cariño, alegría, sonrisas y buenos momentos que siempre compartimos. En especial por cuidarme y estar durante tanto tiempo al pie del cañón en las pruebas más pesadas, pero sobre todo por aguantar mis ocurrencias.*

*Una dedicatoria especial a todos los estudiantes de Licenciatura y Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Psicología de la UNAM, por todo lo compartido, a los servidores sociales del COEFCA por su noble labor, amistad y dedicación, a los becarios de los proyectos de investigación... sin su apoyo no serían posible, al personal académico, investigadores y administrativo de la Facultad por todas las enseñanzas, cariño y aprendizajes que dejan en mí.*

*A todos los que me han apoyado a lo largo del presente trabajo mi agradecimiento especial, pero sobre todo por creer en lo que hago (espero no haberlos defraudado): Adriana Pérez, Familia Mijares Espinosa, Familia Muñoz Castro, Familia Medina Chávez, Andrés Moreno Ocaña, Nancy Caballero, Fernanda Ledesma, Liliana Rivera, Michelle Terán, Andrés Sánchez, Karen Castro, Alejandro Bernal, Emanuel Rojas, Yolanda Ramírez y Ricardo Carrillo.*

*Finalmente, David Rojas Arellano muchas gracias por todo tu valioso apoyo en la talacha.*

## **Agradecimientos**

A mi alma mater la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por darme la oportunidad de compartirme su esencia e historia, pero sobre todo por hacerme un mejor ser humano cada día a través de su conocimiento y cultura.

A la Facultad de Contaduría y Administración por todo lo compartido y maravilloso que es ser parte de esta gran comunidad.

A todos los profesores que me formaron en mi etapa de licenciatura, brindándome cálidamente sus conocimientos, experiencias, paciencia y enseñanzas tanto en lo personal como lo profesional...  
¡Gracias infinitas!

## **Agradecimientos especiales**

Investigación realizada gracias al Programa

UNAM-DGAPA-PAPIIT IA300312

Al Departamento de Exámenes Profesionales por todo el apoyo y seguimiento recibido puntualmente para la realización del presente trabajo de investigación.

## Resumen

El nivel de compromiso académico favorece la adquisición del conocimiento y el cumplimiento de las metas académicas a través de motivar la dedicación a actividades de aprendizaje necesarias para complementar las demandas de la vida profesional de los estudiantes. **Objetivo:** describir si existe relación entre el rendimiento y compromiso académico de las carreras de Contaduría, Administración e Informática. **Método:** es un estudio transversal y correlacional. **Participantes:** 872 estudiantes de una Universidad Pública, de la carrera de Contaduría (36.1%), Administración (56.9%) e Informática (7.0%), de los siguientes semestres, primero (38.5%), tercero (11.3%), quinto (12.7%), séptimo (15.4%) y noveno (22.1%); a los cuales se les aplicó la *Escala de Bienestar en el Contexto Académico: Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)*. **Resultados:** se observó que con respecto a el compromiso académico hay diferencias entre cada carrera ( $F_{(2,897)}=4.609$ ,  $p<0.05$ ), siendo los estudiantes de informática quienes mostraron mayor compromiso y los estudiantes de administración los que menos, sin embargo, es necesario señalar que las diferencias son pequeñas. Con respecto al nivel de compromiso y el semestre cursado existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y negativa entre ambas variables ( $r_p = -.121$ ,  $p<0.01$ ); por lo que entre más inicial sea el semestre, mayor compromiso existe. Así mismo se observa una relación lineal estadísticamente significativa, baja y positiva entre el rendimiento académico y el nivel de compromiso ( $r_p = .177$ ,  $p<0.01$ ), por lo que a mayor rendimiento académico existe mayor compromiso. **Conclusión:** Se observa que el nivel de compromiso académico varía dependiendo de la carrera y el semestre que se esté cursando; por lo que es importante su estudio con otras variables (sexo y estatus laboral) para conocer su influencia y poder establecer programas para impulsar un mayor compromiso académico en la comunidad estudiantil.

**Palabras claves:** Compromiso, estudiantes universitarios, rendimiento.

## Abstract

The level of academic engagement increases the acquisition of knowledge and the fulfillment of academic goals by motivating dedication to learning activities necessary to complement the demands of the professional life of students. **Objective:** to describe if academic achievement and engagement are related at the students of mayor Accounting, Administration and Computer science. **Method:** it is a cross-sectional and correlational study. **Participants:** 872 students from a public university, from Accounting (36.1%), Administration (56.9%) and Computer Science (7.0%) mayors, from the following semesters, first (38.5%), third (11.3%), fifth (12.7%), seventh (15.4%) and ninth (22.1%); to whom the scale *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* for students was applied. **Results:** regarding to the engagement there are differences between each career ( $F_{(2,897)}=4.609$ ,  $p<0.05$ ), computer science students showed the greatest engagement while Administration students least; however, is important to point out that the differences are small. Respect to engagement and semester attended, was found a linear relation statistically significant, low and negative, between both variables ( $r_p = -.121$ ,  $p<0.01$ ); therefore, at beginning semesters the engagement is greater; also, it observed a linear relation statistically significant, low and positive, between academic achievement and the level of engagement ( $r_p = .177$ ,  $p<0.01$ ), consequently higher academic performance, the greater the commitment. **Conclusion:** It was found that the level of academic engagement varies depending on the career and the semester being studied; hence, is important to do studies with other variables (sex and work status) to know its influence and can create programs to promote greater level of engagement in the student community.

**Key words:** engagement, college students, academic achievement.

## Introducción

Capelleras y Veciana (2004), afirman que, en el ámbito universitario, el personal académico constituye un recurso clave, ya que el nivel de rendimiento alcanzado en sus actividades docentes y de investigación determina en gran medida la contribución que la institución realiza a la sociedad. Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes son procesos en los cuales se coordinan y desarrollan las habilidades adecuadas que se vinculan con el aprendizaje y se involucran todo tipo de acciones, comportamientos, creencias y emociones que permiten y apoyan la adquisición de la información (Gargallo, Almerich, Suárez & García-Pérez. 2012).

Por tanto, las estrategias y esfuerzo en el aprendizaje se relacionan con la importancia del mejoramiento de habilidades y rendimiento en el alcance de las metas tanto de estudiantes como de profesores (Ames & Archer, 1988).

La evidencia empírica indica que las actitudes y comportamientos del profesorado son el factor con mayor importancia relativa sobre el nivel de calidad de servicios en la enseñanza universitaria (Capelleras & Veciana, 2004); destacando como aspectos claves: el esfuerzo, la dedicación y el entusiasmo (Báez de la Fe & Cabrera, 2003); todos ellos están relacionados con el *Burnout* y el *Engagement* del docente. El docente requiere analizar las estrategias de aprendizaje dentro del aula que permitan mejorar el rendimiento del estudiante y mejorar las habilidades y herramientas (Gullason, 2009).

El *Engagement Académico (EA)* deriva su opuesto en el ámbito laboral del *Burnout (o agotamiento o síndrome del quemado<sup>1</sup>)* y su conceptualización se entiende como un estado de bienestar psicológico tridimensional compuesto por vigor, absorción, dedicación. Permite entender, en los estudiantes, las variaciones en el aprovechamiento académico e involucramiento personal en su formación. El constructo derivado para los estudiantes evalúa: compromiso intrínseco hacia los estudios, actualmente hay instrumentos que permiten la evaluación del *Engagement* en profesores y estudiantes como el cuestionario *UWES-S (Utrecht Work Engagement Student –Scale)*, con el que se han podido

---

<sup>1</sup> *Burnout (o agotamiento o síndrome del quemado)*. - El término *Burnout* es acuñado por Freudenberg en 1974 quien lo refiere como una combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal. Desde entonces, en la literatura científica se utiliza este término que en castellano se ha traducido como “*estar quemado*”, “*quemarse en el trabajo*” (Maslach & Jackson, 1981).

establecer relaciones significativas con variables personales como: con la edad, el nivel cursado, el sexo, el nivel socioeconómico, autoestima, autoeficacia, inteligencia emocional, satisfacción y nivel de perfeccionismo, así como también como variables académicas como el rendimiento académico (Parada & Pérez, 2014; Parra, 2010), que son de interés en este estudio para actualizar o ampliar la información existente.

## Planteamiento del problema

### Justificación

Durante el periodo universitario, los estudiantes se encuentran en muchas situaciones de riesgo, que pueden afectar su rendimiento académico. Así, entre las fuentes más comunes se encuentran: la carga de trabajo y los problemas asociados con el estudio como los hábitos defectuosos, el miedo a las situaciones desconocidas o las dificultades en la práctica profesional, entre otros (Pulido, Augusto & López-Zafra, 2012). Además, al estudiante se le presuponen determinados factores personales (asertividad, afrontamiento<sup>2</sup>, personalidad, autoestima, relaciones sociales) que requieren múltiples y significativos cambios para una adaptación adecuada e inmediata durante su periodo de formación universitaria (Pourjali & Zarnaghash, 2010). En este sentido, también influyen las redes de interacción en el sentido del apoyo social proporcionado, por ejemplo, por familiares, profesores y colegas los cuales son importantes factores de ayuda al alumno en el enfrentamiento de los desafíos y dificultades en su adaptación académica (Abello *et al.* 2012).

Por lo anterior, es importante entender y procurar situaciones de aprendizaje que maximicen el mejor desarrollo de los estudiantes como el *Engagement* en el ámbito académico. Sus elementos (dedicación, vigor y absorción) permiten valorar el interés personal que llevan a que el estudiante permanezca y aproveche las actividades de su formación, es decir, su motivación y dedicación.

El aspecto motivacional busca propiciar al máximo el desarrollo de sus capacidades y competencias. Entre los aspectos motivacionales que influyen para un aprendizaje autónomo, están el compromiso con la actividad y un estado psicológico que se manifiesta mediante una sensación de bienestar que presentan los estudiantes frente a un determinado desafío académico relacionado con los estudios (Parada & Pérez, 2014).

El Compromiso Académico (CA) es un constructo originalmente opuesto al síndrome de *Burnout* (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro & Grau, 2000) con la intención de reconocer si existe influencia

---

<sup>2</sup> *Afrontamiento*.- Son los esfuerzos tanto cognitivos y conductuales cambiantes, los cuales son desarrollados para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas por el individuo como excedentes de los recursos que posee (Lazarus & Folkman, 1984).

positiva del compromiso sobre el bienestar psicológico del estudiante. Se identificó que al contrario de quienes sufren el síndrome de *Burnout*, las personas comprometidas tienen un sentimiento de conexión con sus tareas, en lugar de verlas como estresantes las perciben como retadoras, están conectados enérgica y efectivamente con la actividad que realizan, y se perciben capaces de contender con las demandas que se les presentan (Bakker & Schaufeli, 2000).

La investigación sobre el compromiso académico aún no tiene una amplia cobertura debido a la novedad relativa del concepto, sobre todo en estudiantes universitarios. Sin embargo, se han encontrado investigaciones que indican la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales como un factor que puede amortiguar los estresores académicos que faciliten a los estudiantes a tener una mejor actitud hacia sus estudios (Liébana-Presa, et al., 2014). El CA implica una forma específica de reconocimientos de las actitudes hacia éstos, de manera que facilita el reconocimiento de los aspectos motivacionales y emocionales que representan un reto para la formación de profesionistas.

Existen investigaciones que dan cuenta de la utilidad del CA para el mejor entendimiento del funcionamiento académico estudiantil. En el estudio con estudiantes de la Universidad de Rosario (Argentina), abordaron el tema de rendimiento académico a partir de variables cognitivas, emocionales y socioeconómicas entre las que se incluyen resultados de la educación. Se encontró que el factor de satisfacción personal juega un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes, quienes revelan que se encuentran satisfechos con la elección de carrera y universidad (Vélez & Roa, 2005). Coincide con del Valle, González, Núñez, Rodríguez y Piñeiro (1999) en que los estudiantes atribuyen sus resultados a factores internos (capacidad y esfuerzo), a la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) que influyen positiva y significativamente en la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje. En este sentido, Pozo y Pérez (2009), destacan el papel de la *metacognición*<sup>3</sup> que se despliega en tres momentos de la realización de la actividad: 1) durante la planificación de la actividad a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, 2) durante la supervisión de esa actividad mientras está en marcha y 3) durante la evaluación de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos.

---

<sup>3</sup> *Metacognición*: Se refiere al conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos (Marti, 1995). Implica identificar objetivos, elegir estrategias adecuadas, auto-observar los procesos y evaluar los resultados logrados (Buron, 1993).

El presente trabajo busca conocer el papel del CA en el rendimiento de estudiantes y en el avance en su formación dentro de una Institución de Educación Superior.

### **Objetivo General**

Describir si existe relación entre el rendimiento, formación y compromiso académico en estudiantes universitarios de las carreras de contaduría, administración e informática.

### **Objetivos Específicos**

Identificar la relación entre vigor, absorción, dedicación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Identificar la relación entre vigor, absorción, dedicación y el avance en la formación semestral.

Reconocer si existen diferencias en compromiso y promedio académico en función de la carrera.

### **Pregunta de Investigación**

¿Existe relación entre el nivel de compromiso y rendimiento de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración e Informática?

## Capítulo I Instituciones de Educación Superior (IES)

*“La consistencia sigue siendo un principio regulativo importante, porque si la ciencia renuncia a la consistencia, renuncia a la verdad”*  
Luis Villoro

### 1.1. Instituciones de Educación Superior (IES)

El propósito de la educación es dotar al estudiante de competencias que le brinden mejores y mayores oportunidades de manera óptima y exitosa. Respecto a las Instituciones de Educación Superior (IES), se busca la formación de individuos capaces de desenvolverse eficazmente en la sociedad en general y en el campo profesional en lo particular (González & Abarca, 2017).

Las IES, tienen como propósitos fundamentales la producción de conocimiento y formar profesionistas con una visión informada, crítica y amplia de su campo de estudio y trabajo (Molina, Casillas, Colorado & Ortega, 2012). En términos generales, la educación superior es el nivel formal de estudios en el cual concluyen todas las anteriores etapas de preparación, considerando a sus egresados capaces para el ejercicio de una profesión determinada (Rodríguez, 2005).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

“La educación constituye un derecho fundamental cuya realización tiene un papel decisivo en el desarrollo de los países mediante la generación de mayor igualdad, inclusión social y el impulso de las capacidades necesarias para la incorporación del progreso técnico. La educación tiene efectos positivos directos sobre el bienestar económico y social, la productividad, el ingreso, el empleo y la competitividad. Por ello resulta esencial que el Estado impulse las reformas adecuadas a los sistemas educativos (OCDE/CEPAL, 2011:92).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desarrolló en 1999 una clasificación de las IES, con una actualización en el 2002 (como se citó en Morones, *s/f*).

**1.- Subsistema de universidades públicas federales:** Son el conjunto de IES con fondos federales o estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas. Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura.

**2. Subsistema de universidades públicas estatales:** Son el conjunto de IES con fondos estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas. Estas instituciones son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.

**3. Subsistema de educación tecnológica:** La mayoría de ellas son coordinadas por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP, las restantes son institutos descentralizados de los gobiernos estatales.

**4. Subsistema de otras instituciones públicas:** Incluye a las instituciones dependientes de la SEP y de otras secretarías de estado.

**5. Universidades tecnológicas públicas:** Son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales y en ellas se realizan las funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. Ofrecen programas educativos en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo. Se imparten exclusivamente programas de dos años de duración, que conducen a la obtención del título de técnico superior universitario (dicho tipo de programas también puede ser ofertados por otros tipos de IES).

**6. Universidades politécnicas públicas:** Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. Este perfil de institución se incorporó al sistema de IES, en el 2002, con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones en las que han sido ubicadas.

**7. Subsistema de universidades públicas interculturales:** Creado por iniciativa del Gobierno Federal en el periodo sexenal 2000-2006, son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están localizadas en regiones con alta densidad de población indígena pero abiertas a todo tipo de estudiante. Ofrecen opciones educativas innovadoras, bajo un enfoque intercultural, para atender necesidades y potenciar el desarrollo de las regiones en que están ubicadas. Las actividades de generación del conocimiento se desarrollan en los campos de lengua y cultura indígenas, y desarrollo regional sustentable.

**8. Instituciones particulares:** IES con financiación privada, autónomas en su gestión y constituidas con personalidad jurídica. Los estudios impartidos requieren, del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP o de los gobiernos de los estados o, bien, estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello.

**9. Instituciones de formación docente:** IES públicas y particulares responsables de formar a profesionales para actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional en áreas como educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en educación especial y en educación física.

**10. Subsistema de centros públicos de investigación:** Se integra por instituciones que ofrecen programas académicos básicamente de posgrado y, en menor medida, programas de licenciatura. La coordinación de estos centros está bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el cual establece las políticas para su desarrollo y asigna los recursos para su operación.

**11. Otras instituciones públicas:** Existen otras instituciones de educación superior públicas autónomas y no autónomas, no incluidas en los subsistemas anteriores, sectorizadas en diversas secretarías federales o que son organismos descentralizados o desconcentrados de los gobiernos de los estados (universidades, colegios, centros de investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación en artes, etc.).

Estos subsistemas difieren considerablemente en sus estructuras de gobernanza, por lo cual, existen iniciativas institucionales para mejorar la relevancia y los resultados en la formación profesional de los estudiantes. Las IES, en el contexto de la sociedad requieren producir resultados que sean relevantes para el proceso productivo, donde la docencia e investigación tienen la función de fortalecimiento de las capacidades, herramientas y habilidades tales como comunicación, motivación, trabajo en equipo y análisis y solución de problemas (Jongbloed *et al.*, 2008).

El ingreso a la educación superior conlleva, como todo proceso de socialización, nuevos desafíos y aprendizajes. Los conocimientos, prácticas, estilo de enseñanzas y sistemas de evaluación, permiten el desempeño óptimo en los estudiantes y recursos importantes en su formación. En este sentido, el conocimiento desarrollado en las universidades permite responder necesidades y requerimientos del entorno a través de herramientas sólidas como aprendizajes significativos, tecnologías de la información y valores sociales.

Así mismo, las instituciones deben responder a las exigencias del entorno en que se desenvuelven, desarrollando funciones sustantivas, orientadas a educar mejor usando todas las capacidades de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Por lo tanto, el Contrato Social de la Educación, es un instrumento orientador que permitirá a los organismos multilaterales, organizaciones internacionales, gobiernos, instituciones, universidades y organizaciones, la transformación educativa desde una mirada global (UNESCO, 2020). Dicha transformación tiene por objetivo poner a la educación como prioridad en la agenda nacional, de manera que asegure una educación de calidad en un marco de políticas ciudadanas enfocadas hacia el desarrollo humano, social, económico y asegurar el derecho de todas las personas a tener iguales oportunidades de conocimiento, formación y desempeño en todos los ámbitos de la sociedad (Venegas, 2007). Por otra parte, el Contrato Social debe reforzar la autonomía universitaria fortaleciendo la capacidad financiera, operativa y de gestión universitaria que genere modelos de educación tanto en infraestructura tecnológica y pedagógica, como desarrollando alianzas para la formación docente (UNESCO, 2020).

Las instituciones educativas están siendo impulsadas para avanzar a un sistema educativo que contribuya a fortalecer los derechos humanos con compromiso para lograr el acceso a la educación con equidad y calidad y que garanticen la continuidad educativa.

## 1.2 Contexto del campus y los universitarios

La participación de los estudiantes en la educación superior tiene ciertas diferencias en comparación con la participación en otros niveles escolares, especialmente el contexto del campus o la vida social. Las actividades del campus tienen efectos indirectos en los estudiantes, especialmente en la educación superior (Gunuc, 2013). Conceptos tales como valorización del campus (universidad) o de la educación, sentido de pertenencia y participación en las actividades del campus se consideran una parte importante del compromiso de los estudiantes (Blimling, 1993; Chickering, 1975; Gunuc & Kuzu, 2014; Pike & Kuh, 2005; Terenzini *et al.*, 1996).

Al respecto, Willms (2003), define el compromiso como sentido de pertenencia de los estudiantes como la aceptación del valor de la escuela y participación en las actividades escolares. Según Goodenow (1992), el sentido de pertenencia se produce cuando los estudiantes sienten que son aceptados, apoyados e involucrados por otras personas en el entorno social de un campus / escuela (otros estudiantes, profesores y personal del campus).

La participación en la clase involucra las respuestas cognitivas, emocionales y conductuales de los estudiantes en clase y fuera de ella. El compromiso cognitivo incluye la inversión en el aprendizaje, el valor dado al aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, la regulación y planificación; tiene una relación importante con la motivación del aprendizaje. El compromiso cognitivo se refiere a los estudiantes que invierten en su propio aprendizaje, quienes en consecuencia determinan sus necesidades. El compromiso emocional implica las respuestas de los estudiantes al profesor a los compañeros, a el contenido del curso y la clase, en todos incluyen actitudes, intereses y valores. Además, tales emociones como sentido de pertenencia a la escuela / universidad, amar la universidad y sentirse miembro de un grupo también se examinan dentro del ámbito del compromiso emocional (Gunuc & Kuzu, 2014).

El Compromiso conductual incluye la participación de los estudiantes en lo académico, sus esfuerzos, su asistencia a clases y su participación en clase (Gunuc & Kuzu, 2014). Se podría decir que lo básico del compromiso conductual está relacionado con las actividades de la clase. El campus (fuera de clase) y las actividades sociales también se examinan dentro del alcance del compromiso conductual.

En el Modelo de la Participación-Identificación de Finn (1989), se centra en las dimensiones conductuales y emocionales. El modelo se basó en la idea de que los estudiantes exitosos se identifican ellos mismos con sus escuelas y que los de poco rendimiento no pueden hacerlo. En el modelo, se afirmó que la participación en las actividades de la escuela y de la clase aumenta el rendimiento de los estudiantes y sus logros, por otro lado, el desempeño de los estudiantes influye en su sentimiento de identificarse con la escuela (Gunuc, 2014).

Para que los estudiantes transiten por un proceso de aprendizaje efectivo, deben tener un alto nivel de identidad por parte del campus, compromiso personal y especialmente compromiso hacia las actividades en clase. La participación de los estudiantes se considera no solo como un indicador en los niveles educativos de las sociedades y sus sistemas educativos, sino también como uno de los indicadores de la calidad de educación impartida en una institución (Kuh, 2001). Además, la participación de los estudiantes es importante y beneficiosa para las competencias académicas, los logros, la socialización, el bienestar, la satisfacción con la vida de los estudiantes y la eficacia de aprendizaje (Harris, 2008; Krause & Coates, 2008; Lewis, 2010; Li *et al.* 2010; Park, 2005; Wang & Eccles, 2012; Willms *et al.* 2009). En este sentido, la participación del estudiante se refiere a la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica. Por lo tanto, un estudiante muy involucrado es aquel que, por ejemplo, dedica una energía considerable a estudiar, pasa mucho tiempo en el campus, participa activamente en organizaciones estudiantiles e interactúa frecuentemente con miembros de la entidad académica y otros estudiantes (Astin, 1984).

Uno de los aspectos más relevantes de los estudiantes de nivel superior es la identidad, la percepción que construyen de sí mismos en la interacción con otros autores y comprender a los estudiantes universitarios y su vínculo con el espacio institucional. La identidad profesional se concibe como un proceso en permanente construcción y una de sus principales características es perdurar en el tiempo y el espacio, por lo que se espera que en el contexto de interacción la persona sea cada vez más estable y constante en la identidad que manifiesta. La identidad profesional es una dimensión de la identidad que privilegia el estudio de los aspectos vinculados con la educación universitaria y el trabajo dentro de la socialización que determina la manera de autodescribirse los estudiantes (Machuca, 2008).

La construcción de la identidad surge a partir de los agentes de interacción como referentes de sí mismo, como sus padres, profesores, compañeros de escuela, empleadores y compañeros de trabajo.

En este sentido, la identidad se consolida sobre las esferas identitarias, las cuales coinciden con el planteamiento de Dubet (2005), señala que la verbalización de la experiencia de socialización establece una lógica de acción y justificación del comportamiento social, a través del reconocimiento de expectativas de acción y del establecimiento de normas institucionales, lo cual concede coherencia al proceso de socialización (Bourdieu & Wacquant, 1995).

A su vez, un elemento importante en la formación superior en las carreras financieras administrativas es la eficacia, que constituye una razón de ser en las organizaciones formales, en donde se logran los objetivos. Por consiguiente, la administración ayuda a identificar las causas de la eficacia organizacional, grupal e individual, que permita el logro de los objetivos y metas. Por lo cual, la educación superior debe contribuir al desarrollo del sistema educativo; mejorando la formación de los estudiantes con una función integradora y nivel académico, que dote al estudiante de las herramientas y competencias en el proceso de transición es sus estudios profesionales.

### **1.3 Eficacia Escolar**

La calidad aplicada en la educación es importante en las IES, de manera que asegure a los estudiantes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias en su formación profesional (OCDE, 2010). De acuerdo con la UNESCO (2008), la eficacia hace referencia a la medida y a la proporción en que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de su pertinencia. Es lo que se observa y se valora como impacto de la educación. La eficacia escolar, se orienta principalmente hacia la mejora de resultados educativos, sobre todo el rendimiento de los estudiantes (Mortimore, 1992; Hopkins, 1995).

La noción de eficacia se refiere a logro de objetivos y suele expresarse de acuerdo a los siguientes indicadores:

- a) Proporción de objetivos de aprendizaje que logra un estudiante.
- b) Proporción de estudiantes participantes que logran el estándar o parámetro establecido como meta del programa.
- c) Proporción de las veces en que un programa logra cumplir los estándares establecidos (Andión, 2007).

De acuerdo a lo anterior, surgen las expresiones que se utilizan para medir la eficacia en estudiantes universitarios: Tasa de graduación o titulación, tasa de reprobación, eficacia terminal, etc. (Gago & Mercado, 1995).

“La eficacia en el sistema educativo significa el logro de objetivos de la educación, establecidos y garantizados en un enfoque de derechos” (UNESCO, 2008).

La corriente de eficacia escolar, ha logrado en las escuelas identificar, cuantificar y jerarquizar los factores que impactan el desempeño en los estudiantes (Carvalho, 2010). De acuerdo con Creemers (1997), los factores de mayor relevancia son los siguientes:

1.- Nivel alumno: son cinco elementos en que han demostrado incidir directamente en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se le enseña, perseverancia, oportunidad de aprender y calidad de la docencia.

2.- Nivel aula: Son cuatro los factores relacionados: calidad y adecuación de la docencia, uso de incentivos y tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza.

3.- Nivel de escuela: Destacan como factores relevantes el establecimiento de metas significativas y compartidas por todos, la atención al funcionamiento académico diario, la coordinación entre equipos y entre la escuela, el desarrollo profesional del profesorado y la organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos.

4.- Por último, se encuentran los niveles externos a la escuela referentes al sistema educativo y al contexto social: la comunidad local y las administraciones tanto local como federal.

Los sistemas de evaluación-acreditación institucional que se promueven como políticas públicas desde organismos públicos y privados: Secretaría de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), se basan en la definición de calidad propuesta por ANUIES desde la década de los ochenta, en las que se evalúan a las IES en función de los siguientes indicadores:

1. Congruencia externa: relevancia social.
2. Congruencia interna: características de insumos y procesos.
3. Eficacia interna: nivel de logro de los objetivos de corto y mediano plazo.
4. Eficacia externa: impacto social o logro de los objetivos a largo plazo.
5. Eficiencia: racionalidad en el uso de los recursos.
6. Costo-beneficio: ganancia económica en razón al costo de la operación.
7. Costo-eficacia: costo operativo del sistema en función de los resultados.

Desde esta perspectiva, se propone reorientar la evaluación de los programas educativos de las universidades e IES en general, a través del aprendizaje, actualización y conocimiento.

## 1.4 La Universidad

Las universidades son instituciones encargadas de brindar una formación integral a los que ingresan a ellas, con el compromiso de proporcionar un crecimiento que retribuya socialmente, elevar el nivel cultural de los que la integran, contribuir como instituciones, a la autosuficiencia tecnológica científica y dotar de una identidad institucional. Por tal motivo representa un espacio en donde se vinculan las raíces del conocimiento con las aplicaciones e implicaciones actuales, fomentando el espíritu crítico y analítico que llegue a fungir como guía en la gestación del pensamiento en donde se forma un profesional. La pluralidad en el intercambio de pensamientos y visiones contribuyen a la búsqueda de la idealidad en la formación universitaria que vincule las dimensiones constitutivas del ser humano tanto en lo individual como en lo social y económicamente productivo.

Las universidades tienen sus orígenes en los tiempos medievales, las cuales surgen como resultado de un movimiento en donde los estudiantes se reunían alrededor de los maestros en escuelas adscritas a catedrales con un enfoque esencialmente teológico. La importancia que representa la Universidad, tal y como hoy la conocemos, ha sido el resultado de múltiples cambios en su estructura. A fin de conocer dicha importancia es preciso señalar algunos de los acontecimientos más relevantes que permitieron el desarrollo de este proceso.

En el México prehispánico, la educación sistemática se realizaba en dos instituciones de importancia significativa: *el telpolchcalli* y *el calmecac*. En ellos se continuaba la educación iniciada en el hogar, a fin de que se aprendiera a vivir conforme a los principios morales que los gobernaban. Posteriormente la Nueva España, al ser parte de la monarquía española, fue objeto de un trasplante cultural pretendiendo que en dicha colonia se lograra una rápida asimilación de la cultura occidental conformada por un ideal humanístico-cristiano (Torres, 1995).

En Europa habían surgido las Universidades de Bolonia (1088) y París (1150), extendiéndose este movimiento hacia otros países. La sabiduría grecolatina se refugiaba en los centros eclesiásticos, pues en ellos se atesoraban obras de filósofos griegos, de los juristas de la antigua Roma. Estas obras sólo eran asequibles<sup>4</sup> a ciertos intelectuales, entre otras razones por el corto número de copias de que se

---

<sup>4</sup> *Asequible*.- Que puede conseguirse o alcanzarse.

disponía y por no estar escritas en lenguas vernáculas (Mendieta & Núñez, 1980 p.11). En Reino Unido, los colegios teológicos como Oxford en donde su fundación suele situarse en 1163 y Cambridge en 1209, son reconocidas como las instituciones embrionarias (Aviña, 2000).

A medida que la institución tomó fuerza, aproximadamente a fines del siglo XIV, la palabra “*universidad*” se empezó a utilizar para asignar a la casa de la más alta sabiduría. Historia de la Humanidad: Desarrollo cultural y científico (como se citó en Torres, 1995). En América, pese al número de colegios fundados por los misioneros existía la necesidad de contar con alguna institución que diera continuidad a los grados y categorías con que disponía el sistema educativo en la Nueva España. Así, la primera solicitud para fundar la Universidad data de 1536, gracias a la iniciativa de Juan de Zumárraga (Mendieta & Núñez, 1980, p. 39) quien luchó en favor de su establecimiento, argumentando que la Nueva España necesitaba de un lugar donde enseñar arte y teología.

Sin embargo, esta petición no se tomó en consideración, concentrándose la idea entre los años de 1539 y 1551 (Carranca & Trujillo, 1951, p. 13). “Luego de algunos años de negociaciones de la Nueva España obtuvo, en la Ciudad de Toro, la cédula de fundación de su universidad el 21 de septiembre de 1551, inaugurándose el 25 de enero con un solemne cortejo en la que fuera la primera casa de la Universidad (en la actual esquina de Seminario y Moneda) con la presencia del Virrey Luis de Velasco y de la Real Audiencia” (Carranca & Trujillo, 1951 (como se citó en Torres, 1995, p.24).

Los términos utilizados al designarla “*Real*” y “*Pontificia*” Universidad de México, surgieron debido a que el rey Carlos V ordenó su fundación con base en el poder que le era dado, es decir, se trata de la Universidad de la Corona; su establecimiento fue confirmada por el papa Paulo V en 1555, otorgándole el derecho de gobernarse por los estatutos de la Universidad de Salamanca. La Universidad estaba constituida por cinco facultades (Teología, Cánones, Derecho, Filosofía y Medicina), luego de haber puesto a consideración sus primeros estatutos, los cuales establecieron las condiciones para la obtención de los grados y las bases administrativas de la institución (Torres, 1995).

“La autonomía universitaria cristalizó por primera vez en la Ley Orgánica expedida el 22 de julio de 1929. Al estar constituida como una entidad autónoma, la Universidad se nos presenta dotada de atributos en virtud de los cuales son posibles su ser y desarrollo en un régimen de libertad. En virtud de su autonomía, la Universidad se gobierna a sí misma. Elige libremente a sus autoridades, los miembros de la Junta de Gobierno, los integrantes del Consejo Universitario, miembros del Patronato, directores de Facultades, Escuelas e Instituto y ejerce su presupuesto, previa autorización del Consejo Universitario. Dicho Consejo aprueba los estatutos de docentes e investigadores, al igual que los planes de estudio. También como consecuencia de su autonomía, la Universidad lleva a cabo tareas de docencia e investigación concebidas y realizadas libremente por sus miembros. Igualmente difunde la cultura por todos los medios que dispone” (León-Portilla, 1988, p. 30-35).

Por consiguiente, la autonomía universitaria es la que brinda la posibilidad de ejercer la reflexión y la crítica, para que la universidad sea el espacio libre en el que se produzca y transmita el conocimiento. Constituye un elemento de identidad y de convocatoria a la unidad de los universitarios. La autonomía resulta crucial a la universidad pública, para darse a sí misma un proyecto y para hacer con la sociedad un proyecto compartido, que tenga en cuenta las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales, pero sin lacerar sus principios, valores y compromisos históricos con el bienestar y la justicia social. Para que la universidad pueda cumplir con estos cometidos requiere hacer un uso pleno de la autonomía, implicada fundamentalmente en su relación con el Estado, que es el encargado de la política educativa y de dotar recursos a las instituciones públicas de educación superior (Muñoz, 2010).

El rendimiento en la enseñanza superior está determinado por el aprendizaje y las dimensiones en el proceso enseñanza. Las universidades se encuentran en la actualidad en una etapa de grandes cambios y retos importantes que son resultado de una serie de tendencias internacionales, el aumento de la competencia y el uso del conocimiento como factor de gran importancia en la producción.

## Capítulo II Rendimiento Académico

La investigación sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios es relativamente reciente. A partir de los sesenta, se marca el inicio de los primeros artículos sobre esta materia. En la actualidad se han utilizado diversas técnicas para medir aspectos como la valoración del profesorado, el comportamiento de los estudiantes y sus resultados académicos.

De acuerdo a la literatura, se destaca que las percepciones de los estudiantes sobre sus capacidades académicas se basan ampliamente en el rendimiento escolar, la información que recibe el estudiante del profesor acerca de sus resultados en distintas tareas de aprendizaje o asignaturas es a través de sus calificaciones (Bandura, 1977; Boersma & Chapman, 1985; Rosenberg, Schooler & Schoenbach, 1989; Bachman & O'Malley, 1977; Craparo, Hines & Kayan, 1981; Bloom, 1976), (Como se citó en González & Touron, 1992, p. 272).

Por otra parte, de acuerdo con Perry, Hall y Ruthing (2005), existe una relación entre el rendimiento académico y la percepción académica, la cual se refiere a las creencias que tienen los estudiantes en particularidades como la capacidad intelectual, la resistencia física, habilidades sociales, y experiencia educativa en su formación profesional. Así, las IES dedican esfuerzos en la búsqueda de la calidad educativa, donde el rendimiento académico es un instrumento de selección para el acceso a una profesión. El papel de las Universidades es garantizar la formación del desarrollo del estudiante. La evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico constituyen factores importantes en el abordaje de la calidad de los estudiantes universitarios a través del compromiso y la responsabilidad (Salgado, Sevilla & Berrelleza, 2013).

El rendimiento académico en estudiantes universitarios, es un indicador estratégico para la valoración de la calidad de la educación superior y la unión de varios factores para el logro de metas y objetivos entre estudiantes y profesores (De Miguel *et al.* 2002).

## **2.1 Rendimiento académico y factores asociados en estudiantes universitarios.**

El rendimiento académico está relacionado con elementos que interactúan continuamente con el estudiante, tales como los profesores, la institución educativa, las políticas enfocadas a las tasas de graduación, entre otros. De acuerdo con la UNESCO, (2010), el acceso a la educación superior es un objetivo que se acompaña de forma simultánea con los propósitos de equidad, pertinencia y calidad. En este sentido, el rendimiento académico de acuerdo con Torres (2014), está asociado con el conocimiento de los estilos de aprendizaje, lo cual permite a los profesores crear un proceso de enseñanza más centrado al estudiante. Así también, se incrementa a través de las metas autónomas que promueven las motivaciones y mejoran la adaptación en la Universidad (Conti, 2000). Por otra parte, los Modelos de aprendizaje, centrados en el estudiante permiten que el rendimiento académico se constituya por los siguientes principios: a) el reconocimiento de los procesos individuales que involucran los estilos de aprendizaje de los estudiantes; b) las interacciones con los compañeros y profesores y los efectos que tiene el diseño de los planes de estudio sobre las evaluaciones de los estudiantes (Cela-Ranilla, Gisbert & Oliveira, 2011). El rendimiento académico se encuentra relacionado con el estado de ánimo, los estudiantes que son optimistas muestran altos niveles de satisfacción, buenos valores y entusiasmo, por el contrario de los estudiantes pesimistas se caracterizan por baja satisfacción y autoevaluación negativa (Yamada, 2014).

Entre los indicadores para señalar el rendimiento académico de los estudiantes suele utilizarse la duración de la carrera, el número de materias aprobadas por año, las evaluaciones estandarizadas y el promedio de calificaciones, éste último es de los más utilizados (Fazio, 2004).

El rendimiento escolar es influido por varios factores como:

- a) Aspectos académicos, el rol de los profesores, la evaluación del estudiante durante su proceso formativo, la motivación de los estudiantes, gestión académica y evaluación del docente (Gutiérrez, Garzón & Segura, 2021).
- b) Valores académicos, que se expresen en los hábitos de estudio y que implican a las actividades académicas realizadas fuera de clases, como lecturas de libros relacionados con la carrera, elaboración de tareas y preparación de trabajos. De acuerdo con Nonis y Hudson (2006), existe una relación entre el tiempo dedicado a las actividades académicas fuera de clases y la

asistencia a clases por parte de los estudiantes durante el trayecto de la carrera profesional con el rendimiento académico escolar.

Los valores académicos, por su parte, pueden verse disminuidos por las características personales de los estudiantes como la motivación, las expectativas y las metas, así como por las características familiares, donde el nivel educativo y una mejor ocupación de los padres de los estudiantes pueden traducirse en menor o mayor exigencia de estudio para con sus hijos o bien en diferente magnitud de transferencias de ingresos, y, en consecuencia, la necesidad del estudiante de trabajar. En otras palabras, un mayor nivel educativo y una mejor educación de los padres pueden motivar a los estudiantes a lograr un mayor rendimiento escolar, además de dedicar algunas horas de trabajo (Post & Pong, 2009).

Además, el rendimiento académico escolar permite apreciar el funcionamiento de una comunidad estudiantil a partir de otras variables explicativas que no pertenecen al entorno familiar, entre ellas: el promedio de calificaciones obtenidas durante el bachillerato, la calificación obtenida en la prueba de aptitud, la matrícula escolar, el número de inasistencias a las clases por alumno (Wooldridge, 2001).

El rendimiento académico puede definirse de diferentes maneras y es considerado como un concepto multidimensional, relativo y contextual, donde se pueden emplear dos enfoques, el primero basado en el concepto de valor agregado donde la calidad de una institución se estima por la diferencia en las características de entrada y de salida de los estudiantes; el segundo enfoque se basa en los resultados, el cual se clasifica en dos categorías: Rendimiento inmediato, que se refiere a las calificaciones y avances durante el periodo de estudios y el Rendimiento diferido, que integra los resultados de salida, como logros laborales, económicos y personales (Hayakawa *et al.* 2013).

Los factores que inciden en el rendimiento académico de los universitarios incorporan una amplia variedad de determinantes que interactúa constantemente con el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde los factores de carácter personal como: aptitudes intelectuales, género, edad, situación socio-familiar, etc., los de tipo académico se encuentran los estudios y rendimientos previos (es la estimación que se realiza tomando las calificaciones medias de los estudios secundarios, sin tener en cuenta la prueba de acceso a la Universidad y los conocimientos que el estudiante ya ha adquirido de manera previa) y las determinantes de tipo pedagógico como las metodologías educativas y sistemas de evaluación en que ha aprendido (Tejedor & García-Valcárcel, 2007).

González y Tourón (1992), mencionan que el Modelo de Productividad Educativa de Walberg, (1981) permite una comprensión amplia del rendimiento escolar, incluye nueve factores que son importantes para la optimización del aprendizaje, agrupados en tres categorías aptitudinales, instructivos y ambientales, se mencionan a continuación:

- a) Factores aptitudinales del estudiante:
  - Capacidad o rendimiento previo.
  - Edad y desarrollo (estadios de maduración).
  - Motivación o autoconcepto.
- b) Factores instructivos:
  - Cantidad de enseñanza.
  - Calidad de la enseñanza.
- c) Factores de ambiente psicológico estimulante:
  - Ambiente familiar.
  - Ambiente o clima de clase y escolar.
  - Ambiente del grupo de amigos fuera de la escuela.
  - Medios de comunicación.

De acuerdo a lo anterior, se promueven las mejoras de adaptación del rendimiento académico, donde las metas académicas del estudiante convergen tanto en los factores personales y ambientales teniendo un mayor impacto en su quehacer académico. Sin embargo, de acuerdo con la literatura existen otros factores asociados al rendimiento académico, que permiten analizar su valoración y criterios de evaluación (Tabla 1).

**Tabla 1.**

Dimensiones teóricas de factores asociados al rendimiento académico.

| Variables                            | Dimensiones teóricas  |
|--------------------------------------|---|
| Edad                                 | Suele inferirse que el estudiantado con mayor edad, en comparación con la población a la que pertenecen, podría haber manifestado mayores dificultades en el que su rendimiento académico se refiere (Montero, Villalobos & Valverde, 2007).  |
| Modalidad del colegio de procedencia | Se considera como un factor de índole social. Tiene relación con el promedio, estudiantes cuya procedencia es de colegios públicos tienden a poseer un rendimiento académico inferior de quienes proceden de colegios privados; esta situación podría asociarse a una mejor preparación académica y mejores oportunidades de aprender de los estudiantes que provienen de colegios privados (Montero, Villalobos & Valverde, 2007).   |
| Carrera que quería estudiar          | Es un factor asociado al rendimiento académico de orden personal, que a su vez se ve traslapado e influenciado por factores institucionales: Persiste una relación con el rendimiento académico y la satisfacción vocacional, estudiantes que estudian la carrera deseada. Manifiestan importantes motivaciones intrínsecas hacia las tareas académicas. Se relaciona con un aumento en el promedio ponderado en comparación con los estudiantes que están cursando una carrera que no es la que deseaban (De Miguel <i>et al.</i> 2002). |

| Variables   | Dimensiones teóricas   |
|---|--|
| Residencia en tiempo                                | Es un factor al rendimiento académico de orden socio-demográfico-social. La zona geográfica de procedencia, la zona geográfica en la que vive al momento de realizar los estudios, así como el lugar donde reside, se asocian con el rendimiento académico e inciden tanto de manera positiva como negativa (Carrión, 2002).         |
| Escala de satisfacción con la carrera universitaria | La satisfacción universitaria respecto de la carrera factor asociado al rendimiento académico de orden personal e institucional. La satisfacción hacia la carrera está relacionada también con el mercado laboral y los conocimientos adquiridos (De Miguel <i>et al.</i> 2002).   |
|   | El compañerismo, la formación, el nivel académico del profesorado y la pertinencia de horarios inciden positivamente en el rendimiento académico (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005).  |
|   | La satisfacción hacia la Universidad y la carrera se asocia a la satisfacción con los estudios universitarios, los cuales están asociados con el rendimiento académico. Estudiantes que experimentan satisfacción con su carrera y con su universidad obtienen resultados positivos en el rendimiento académico (Vélez & Roa, 2005). |

| Variables                                     | Dimensiones teóricas  |
|---|---|
| Hábitos de Estudio                            | El índice de hábitos de estudios, está asociado con el rendimiento académico desde el orden personal, sus condiciones cognitivas en el estudiante. Tiene que ver con las estrategias de aprendizaje que el alumno ejecuta agrupadas con la selección, organización y elaboración de diferentes aprendizajes (Valle <i>et al.</i> 1999). |
| Escala de apoyo a los estudios universitarios | Es un factor al rendimiento académico de orden social e institucional. Elementos tales como el compañerismo, el apoyo social, la solidaridad, la formación y el nivel académico del profesorado inciden positivamente el rendimiento académico (Salanova, Martínez, <i>et al.</i> 2005).  |
| Índice del nivel socioeconómico               | Es un factor asociado al rendimiento académico de orden social, en el que se expresa que la influencia del contexto socioeconómico está, significativamente, asociada al rendimiento académico. Factores como la pobreza y la falta de apoyo social se asocian con bajos resultados académicos (Marchesi, 2000; Cohen, 2002).           |

*Nota: Como se citó en Garbanzo, 2013.*

Si bien, el rendimiento académico en las IES, evalúa el perfil del estudiante con base a los factores anteriormente mencionados, es importante generar y actualizar estrategias que permita la actualización y optimicen el conocimiento, el aprendizaje significativo y estimular el desarrollo de valores, y aptitudes.

## Capítulo III Engagement

En la actualidad, la educación superior busca que el futuro profesional adquiera competencias que lo hagan desempeñarse de manera óptima en el mundo globalizado. El enfoque constructivista concibe al conocimiento como parte de un proceso dinámico e interactivo que requiere de la participación del estudiante (Parada & Pérez, 2014). En este apartado, se establecerán algunos aspectos importantes sobre la derivación del aprendizaje como punto fundamental del *Engagement* dentro de una IES.

El estudio de la psicología positiva se ha convertido en un enfoque emergente para muchos investigadores sociales (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta perspectiva ha enfatizado la relevancia del estudio científico de las experiencias positivas, la felicidad y el bienestar en la psicología (Seligman, 2008), centrándose en los recursos humanos positivos más que en las debilidades y los síntomas de angustia. En este sentido, la psicología positiva se ha convertido en un marco en el que los intereses tradicionales sobre las diferencias individuales se han ampliado constantemente con el análisis de constructos como la inteligencia emocional (IE) (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002).

En los últimos años, el estudio del compromiso laboral ha generado un creciente interés por el estudio del bienestar de los empleados y los aspectos positivos del entorno laboral. Mientras que el síndrome de Burnout se ha descrito como el resultado del estrés crónico relacionado con el trabajo (Maslach, 2003) y suele caracterizarse por sentimientos de agotamiento emocional y de estar emocionalmente agotado por el intenso contacto con los destinatarios, la despersonalización o las actitudes negativas y cínicas hacia ellos o hacia el trabajo en general, y una sensación de falta de realización. Por el contrario, el compromiso laboral se ha considerado el opuesto conceptual del burnout y se ha definido como un estado mental positivo relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor (sentimientos de energía y resistencia, voluntad de invertir esfuerzo en el propio trabajo y persistencia), la dedicación (la persona muestra una fuerte implicación entusiasmo y significación, orgullo e inspiración ligados a su trabajo), y absorción (el individuo puede experimentar una inmersión total en su trabajo, no estar dispuesto a separarse de él, sentimientos de felicidad mientras realiza el trabajo y la percepción de que el tiempo pasa rápidamente).

Sin embargo, estos fenómenos se han analizado no sólo en el contexto laboral, sino que también una cantidad considerable de investigaciones han encontrado que el Burnout y el *Engagement* pueden aparecer en el contexto académico y afectar al bienestar de los estudiantes. Más concretamente, hay dos variables que se consideran importantes para entender la aparición y el mantenimiento del Burnout y el *Engagement Académico*. La primera variable es el nivel de estrés experimentado por los individuos y los estresores que aparecen en el contexto organizativo. De hecho, el estrés es considerado por algunos investigadores como el principal predictor del burnout. de modo que los estudiantes menos estresados experimentarían menos síntomas de burnout y, en consecuencia, deberían experimentar mayores niveles de *Engagement*. En segundo lugar, el burnout y el *Engagement* pueden estar en función de las diferencias individuales en las características disposicionales de los estudiantes (Duran, Extremera, Rey, Fernández-Barrocal & Montalbán, 2006).

El *Engagement Académico* (EA), promueve el aprendizaje y el rendimiento, en donde juega un rol importante en el interés que manifiestan los estudiantes en sus estudios logrando un adecuado desempeño académico y bienestar psicológico y se operacionaliza en función del esfuerzo y persistencia académica (Martin, 2008).

### 3.1 Antecedentes del Engagement

El estudio del *Engagement* ha estado influenciado por la psicología positiva la cual se caracteriza por el estudio científico del funcionamiento óptimo y se enfoca en encontrar las fortalezas y virtudes de las personas para lograr un mayor bienestar. En este sentido, de acuerdo con Maslach y Leiter (1997), el *Engagement* se caracteriza por energía, implicación y eficacia, que son los opuestos directos de las tres dimensiones del Burnout (medido con el *Maslach Burnout Inventory General Survey* (MBI-GS): agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional.

Para abordar con mayor puntualidad el concepto de *Engagement* es importante mencionar que fue utilizado por vez primera en el año de 1993, posteriormente en los años 2001 y 2002 fue cuando algunos autores y colaboradores en conjunto con Schaufeli trabajaron en su definición.

El *Engagement* es un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado al trabajo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el *Engagement* se refiere a un estado afectivo – cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto,

evento, individuo o conducta en particular. El vigor se caracteriza por una gran voluntad de dedicar el esfuerzo al trabajo y la persistencia ante las dificultades. La dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar una sensación de entusiasmo, inspiración orgullo, reto y significado. La absorción se caracteriza por estar totalmente concentrado y felizmente inmerso en el trabajo, de tal manera que el tiempo pasa rápidamente y se experimenta desagrado por tener que dejar la actividad (Schaufeli, Salanova, González, Roma & Bakker, 2002).

De acuerdo con los conceptos anteriores, vigor y dedicación se consideran directamente opuestos al agotamiento y despersonalización, respectivamente. El continuo entre el vigor y agotamiento fue denominado energía o activación, mientras que el continuo entre dedicación y cinismo fue denominado identificación (Schaufeli & Bakker, 2011). Por lo tanto, el *Engagement* en el trabajo se caracteriza por los altos niveles de energía y una fuerte identificación con su trabajo, mientras que el burnout, por otro lado, se caracteriza: bajos niveles de energía combinados con baja identificación con el trabajo (Schaufeli & Bakker, 2011).

Estas características permiten un enfoque más detallado de lo que constituye el *Engagement* y su diferenciación con el Burnout, que se pueden considerar como otro indicador, energía/identificación, ya que la necesidad de contrarrestarlo derivado de su posición negativa en miembros de las organizaciones y de sus funcionamientos adecuados, tiende a mermar esa relación binómica entre organización-individuo.

La Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* en la versión en español para estudiantes (Schaufeli & Bakker, 2003), evalúa cada aspecto que conforma el modelo de *Engagement*, el cual se desarrolla de la siguiente manera:

***El vigor*** comprende niveles altos de energía y resiliencia, así como la capacidad de dedicar esfuerzos a las tareas académicas, mantener energía por largos periodos o ante tareas complejas (evitando la fatiga), durante las cuales el sujeto es capaz de ser persistente en la búsqueda de resultados positivos:

**Reactivos:**

1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.
8. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.
12. Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.
15. Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante.
17. En mis tareas como estudiante no paro incluso sino me encuentro bien.

**La dedicación** este componente se orienta a la valoración del sentido o significado que tiene para la persona su trabajo, involucra el entusiasmo y orgullo con el que se desempeñan; lo que los lleva a sentirse inspirados y ver su empleo como un reto u oportunidad el crecimiento. De esta forma quienes presentan puntajes altos de dedicación se identificarán fuertemente con su empleo debido a que les resulta significativo, inspirador y desafiante.

**Reactivos:**

2. Creo que mi carrera tiene significado.
5. Estoy entusiasmado con mi carrera.
7. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.
10. Estoy orgulloso de hacer esta carrera.
13. Mi carrera es retadora para mí.

**La absorción** es un factor centrado en la felicidad que puede ocasionar el estar inmerso en su trabajo, lo que incluso puede llevar al sujeto a que presente dificultad para dejarlo. De esta forma una persona con alta absorción puede prestar atención selectiva rápidamente a sus tareas laborales y percibir el tiempo que dedica a ellas como agradable y que transita rápidamente, lo que hace que la jornada laboral sea fácilmente cumplida.

**Reactivos:**

3. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante.
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.
11. Estoy inmerso en mis estudios.
14. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.
16. Es difícil para mí separarme de mis estudios.

De acuerdo con este desglose, el concepto de *Engagement* determina su amplitud hacia un sentido positivo, donde el papel de la motivación y el aspecto psicológico de un buen hacer, aprender, y ser, son fundamentales en el desempeño, desarrollo y relación dentro de las organizaciones. Más que un estado específico y temporal, el *Engagement* se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que nos está focalizado sobre un objeto o conducta específica (Schaufeli & Bakker, 2003).

En términos generales, los modelos de aprendizaje y de conformación social dentro de las organizaciones han permeado el surgimiento y fortalecimiento como el antecedente para el posicionamiento y crecimiento del *Engagement*, que permite potencializar las condiciones y las emociones para un óptimo funcionamiento de cada individuo en su rol laboral, académico o como miembro actuante dentro de las organizaciones y en su nivel adaptativo en un contexto positivo en su desarrollo y desenvolvimiento, individual y colectivo.

### 3.2 Factores que lo constituyen

Los factores que constituyen al *Engagement* son principalmente: el sentimiento de vigor, dedicación y absorción, Por lo tanto, en este apartado se abordará otros factores que se añaden, para un mejor desempeño dentro de las organizaciones, como: relación con la opción de elección de la carrera, la autoeficacia, la autoestima, el sexo, el nivel socioeconómico, la inteligencia emocional y el perfeccionismo (Parada & Pérez, 2014).

El *Engagement* conlleva aplicar conocimientos y capacidades en el trabajo, como comprometerse con las tareas plenamente, implicándose en cada momento de su quehacer diario, esto indica que a mayor aprendizaje mayor *Engagement*. Por lo cual, es importante mencionar otros factores ligados al *Engagement*, relacionados en el desempeño laboral como lo establecieron los autores Bakker, Demerouti y Xanthopoulou (2011), donde puntualizan dicha relación en cuatro mecanismos psicológicos y lo establecieron de la siguiente manera:

- a. Los empleados *engaged* experimentan emociones positivas que permiten que el empleado permanezca en un constante aprendizaje.
- b. “Los empleados *engaged* poseen un mejor estado de salud”, de manera que cuentan con un nivel de energía amplio para desarrollar su trabajo.
- c. “Los empleados *engaged* generan sus propios recursos laborales”, es decir, piden retroalimentación sobre su desempeño.
- d. “Los empleados *engaged* transfieren su compromiso a quienes están en su contexto laboral”.

Estos factores o mecanismos psicológicos permiten ampliar el esquema de factores asociados, donde se demuestra que los individuos que sienten mayor seguridad en sí mismos y en su entorno organizacional ejecutan de mejor manera sus labores.

Es en este contexto, donde tiene cabida el estudio de las organizaciones saludables, que se pueden definir como aquéllas que realizan esfuerzos sistemáticos, planificados y proactivos para mejorar la salud de los empleados mediante buenas prácticas relacionadas con la mejora de tareas (por ejemplo, con el diseño, y rediseño de puestos), el ambiente social (canales de comunicación abierta, por ejemplo) y la organización (estrategias de conciliación trabajo/vida privada) Salanova y Shaufeli, 2009.

El *Engagement* es una variable notable en lo que se refiere a lo afectivo básicamente y a la elaboración correcta de incentivos, propósitos, metas, objetivos, iniciativas, y sobre todo la creación de un ambiente, sano, colaborativo y con reciprocidad entre los individuos, es por ello que sus tres postulados sirven explicativamente, el sentimiento de vigor, dedicación y absorción.

### **3.3 Relación del Engagement en estudiantes universitarios.**

De acuerdo en los apartados anteriores la importancia del *Engagement* en las organizaciones y en el ámbito laboral es un puente muy importante para el logro personal, profesional y sobre todo humano. Por lo anterior, el *Engagement*, también determina el desarrollo en estudiantes de grado universitario en cuanto al aprendizaje y a sus formas de rendimiento.

*Engagement* es la capacidad humana de experimentar altos niveles de vigor, dedicación y absorción al realizar sus labores académicas; los estudiantes demuestran inteligencia, motivación y hábitos de estudio en su desempeño académico (Borges, Hernández & González, 2012). Esa relación intrínseca entre el *Engagement* y el estudiante en su accionar potencia sus habilidades y crea una visión de llevar a cabo una disciplina, no en un afán coercitivo al realizar sus tareas académicas, sino más bien a emplear constancia, compromiso y un ejercicio de autoconstrucción consigo mismo.

Las motivaciones en los estudiantes permiten sobrepasar sus limitantes, mejorando su autoestima y su confianza, realizando día con día un mejor papel académico. El componente psicológico se centra en respuestas afectivas orientadas al aprendizaje (Medrano, Moretti & Ortiz, 2015).

El rol que juegan las universidades o instituciones académicas puede generar el reforzamiento de las actitudes positivas que pueda reflejar el estudiante, si en su mayoría es llevada a cabo la retroalimentación adecuada. La universidad debe formar y transformar, permitiendo a los estudiantes la adquisición de competencias que desarrollen un saber analítico y crítico (López, 2016).

A este respecto, el desempeño de los estudiantes, es como se establecía en el apartado anterior, si existe esa mutualidad entre individuo y organización, lo mismo ocurre con el estudiante y universidad, donde el *Engagement* permite el trabajar en conjunto, ofreciendo resultados muy satisfactorios en ambas partes.

Por otra parte, como se hacía alusión en el primer apartado, el aprendizaje es otro factor que coadyuva en este proceso y se complementa perfectamente en el caso de los estudiantes con su institución académica. El desempeño académico hace referencia al rendimiento adquirido en el ámbito escolar o universitario. Representa una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo (Willcox, 2011). Un factor a considerar dentro del entorno actual en las organizaciones es el papel de la responsabilidad, proactividad y compromiso de los colaboradores utilizando el aprovechamiento de fortalezas que permitan afrontar los desafíos de su entorno escolar.

La importancia psicológica de las condiciones académicas debe medirse no solo en términos de satisfacción y ausencia de tensión, sino a través de constructos más energizados como el compromiso y la participación.

## Capítulo IV Método

### 4.1 Diseño del estudio

El presente estudio está clasificado como un estudio transversal y correlacional; ya que pretende conocer en un solo momento la existencia de una o más relaciones entre las variables, conociendo cómo se comporta una variable (nivel de compromiso) a partir de conocimiento de las otras variables relacionadas (tipo de carrera: contaduría, administración e informática y el semestre cursado).

El estudio se llevó a cabo dentro de las aulas de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

**Criterio de inclusión:** Estudiantes de nivel de licenciatura (primer, tercer, quinto, séptimo y noveno semestre) de las carreras de Contaduría, Administración e Informática que decidan participar.

**Criterio de eliminación:** Estudiantes que no contesten en su totalidad la respuesta de la Escala de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* en la versión en español para estudiantes (Shaufeli & Bakker, 2003).

### 4.2 Participantes

Participaron un total de 872 estudiantes, fueron invitados de manera voluntaria los cuales tuvieron una media de 8.60 de promedio (DE 2.78) de las carreras de Administración, Contaduría e Informática de la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo (Tabla 2).

**Tabla 2.***Características de los participantes*

|            |            | n (%)            |            |
|------------|------------|------------------|------------|
| Promedio   |            | Carrera          | f (%)      |
| Media      | 8.60       | Contaduría       | 315 (36.1) |
| DE         | 2.78       | Administración   | 497 (56.9) |
|            |            | Informática      | 60 ( 7.0)  |
| Turno      | f (%)      | Semestre         | f (%)      |
|            |            | Primer Semestre  | 382 (38.5) |
| Matutino   | 611 (70.3) | Tercer Semestre  | 133 (11.3) |
| Vespertino | 250 (28.6) | Quinto Semestre  | 111 (12.7) |
| Mixto      | 11 (1.1)   | Séptimo Semestre | 81 (15.4)  |
|            |            | Noveno Semestre  | 165 (22.1) |

### 4.3 Instrumentos y materiales

Se aplicó la Escala de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* en la versión española para estudiantes acortada *UWES-9* (Shaufeli & Bakker, 2003) (Anexo 1). El objetivo de la escala es identificar el estado mental positivo relacionado con el trabajo que se compone de tres rasgos: vigor se caracteriza por los altos niveles de energía y resistencia mental para desempeñar una labor específica; dedicación que implica un alto nivel laboral y finalmente absorción un alto estado de concentración e inmersión en la tarea (Shaufeli *et al.*, 2002).

El cuestionario está conformado por 17 ítems de los cuales 6 pertenecen al factor de vigor, 5 ítems de dedicación y 6 ítems de absorción (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Ítems de los tres factores de la Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico para estudiantes. Versión Acortada: UWES-9 (Schaufeli y Bakker, 2003).*

| <b>Vigor (VI)</b>   |
|---|
| 1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.                     |
| 4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.          |
| 8. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.                |
| 12. Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.                      |
| 15. Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante.                  |
| 17. En mis tareas como estudiante no paro incluso sino me encuentro bien.           |
| <b>Dedicación (DE)</b>  |
| 2. Creo que mi carrera tiene significado.   |
| 5. Estoy entusiasmado con mi carrera.   |
| 7. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.   |
| 10. Estoy orgulloso de hacer esta carrera.  |
| 13. Mi carrera es retadora para mí.   |
| <b>Absorción (AB)</b>   |
| 3. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante.              |
| 6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios. |
| 9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.            |
| 11. Estoy inmerso en mis estudios.  |
| 14. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.                     |
| 16. Es difícil para mí separarme de mis estudios.                                   |

*Nota.  $\alpha$  de Cronbach de la escala UWES-9: Vigor: .84, Dedicación: .89 y Absorción: .79*

**4.4 Procedimiento**

Una vez que se autorizó el estudio por las Coordinaciones de la División de Estudios Profesionales, se acudió a las aulas de los semestres de primer, tercer, quinto, séptimo y noveno semestre de las carreras de Contaduría, Administración e Informática adscritas a la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM durante el turno matutino y vespertino.

Con previa autorización del profesor que en ese momento se encontraba en el aula, se realizaba la invitación a los estudiantes a participar en el estudio, brindando información al respecto del objetivo del estudio, el manejo de la información confidencial, en qué consistía su participación y que podían esperar de esta misma. Aquellos estudiantes que decidían participar, se les entregaba un consentimiento informado, donde se establecía el uso anónimo y grupal de la información obtenida,

que su participación era voluntaria y retirar su participación en el momento que quisieran sin ninguna penalización académica. Posteriormente se daba la instrucción de cómo se tenía que llenar y se daba la oportunidad de que si tenían duda pudieran levantar la mano y el investigador acudiría a su lugar para aclararla, quienes aceptaban participar se les entregó el cuestionario sociodemográfico y Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* en la versión española para estudiantes acortada UWES-9 (Shaufeli & Bakker, 2003) (Anexo 2). Una vez concluida su participación, se revisaba que los cuestionarios estuvieran completamente llenados y se agradecía su participación.

#### **4.5 Análisis estadísticos**

Se realizó un análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)*, en estudiantes universitarios mexicanos; ya que la encuesta original está en versión española. Para conocer el nivel de compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes en las carreras de contaduría, administración e informática, se realizó un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) utilizando el ajuste intervalar de confianza de Bonferroni, con la finalidad de que el efecto acumulativo sobre el nivel de significancia derivado de utilizar cada grupo más de una vez para hacer todas las comparaciones, nos haga rechazar la hipótesis nula cuando ésta no debería ser rechazada (Error tipo 1).

Para establecer si existe una relación entre el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes, se realizó una Correlación de Pearson considerando cada carrera por separado. Mismo análisis se realizó para conocer la relación entre el compromiso y el semestre cursado.

## 4.5 Resultados

*Adaptación de la Escala de Bienestar en el Contexto Académico: Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) en estudiantes universitarios mexicanos.*

En virtud de que la Escala de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)* está elaborada en población de estudiantes españoles, se realizó la adaptación fase de adaptación del instrumento para estudiantes universitarios mexicanos a través de una *n* de 872 estudiantes (Tabla 1).

Se logró la mejor solución con Rotación Varimax a 2 factores que explicaron el 56.52% de la varianza. No eliminando ningún reactivo, sin embargo, se agruparon dos áreas la de Vigor y la de Absorción formando el primer factor y el segundo factor compuesto por Dedicación (Tabla 4 y Tabla 5).

**Tabla 4**

*Resultados con Rotación Varimax Área Vigor - Absorción.*

| <i>Factor 1: Área Vigor-Absorción</i>  | <i>Carga Factorial</i> | <i>Correlación Inter ítems</i> | <i>Alpha si se elimina el ítem</i> |
|--|------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| 1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.                    | .652                   | .619                           | .901                               |
| 3. El tiempo "pasa volando cuando realizo mis tareas como estudiante".             | .571                   | .514                           | .906                               |
| 4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.         | .663                   | .673                           | .898                               |
| 6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mi cuando esto abstraído con mis estudios. | .619                   | .593                           | .902                               |
| 8. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clases o estudiar.              | .662                   | .687                           | .897                               |
| 9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.           | .650                   | .740                           | .895                               |
| 11. Estoy inmerso en mis estudios.   | .638                   | .711                           | .897                               |
| 12. Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo.                     | .675                   | .646                           | .899                               |
| 14. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.                    | .678                   | .673                           | .898                               |
| 15. Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante.                 | .660                   | .594                           | .902                               |
| 16. Es difícil para mí separarme de mis estudios.                                  | .698                   | .634                           | .900                               |
| 17. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.         | .721                   | .620                           | .901                               |

Nota. Varianza explicada: 46.74%  $\alpha$  y ( $\alpha$  estandarizada): 0.907 (0.910).

**Tabla 5.***Resultados con Rotación Varimax Área Dedicación*

| <i>Factor 2: Área Dedicación</i>           | <i>Carga Factorial</i> | <i>Correlación Inter ítems</i> | <i>Alpha si elimina ítem</i> |
|--|------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| 2. Creo que mi carrera tiene significado.  | .876                   | .774                           | .825                         |
| 5. Estoy entusiasmado con mi carrera.      | .876                   | .804                           | .815                         |
| 7. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.  | .591                   | .613                           | .862                         |
| 10. Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | .859                   | .770                           | .825                         |
| 13. Mi carrera es retadora para mí.        | .591                   | .553                           | .883                         |

Nota. Varianza explicada: 9.78%  $\alpha$  y ( $\alpha$  estandarizada): 0.870 (0.875).

### **Resultados del nivel de compromiso de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración e Informática.**

El nivel de compromiso (vigor-absorción y dedicación) que poseen los estudiantes es diferente de acuerdo a la carrera que pertenecen ( $F_{(2,897)}=4.609$ ,  $p<0.05$ ); ya que los estudiantes de informática muestran mayor compromiso (4.36, D.E.=.82) y los estudiantes de administración menor compromiso (4.05, D.E.=1.00). La diferencia se presenta tanto en el área de vigor-absorción ( $F_{(2,868)}=3.670$ ,  $p<0.05$ ) como en el área de dedicación ( $F_{(2,868)}=6.430$ ,  $p<0.05$ ). Los estudiantes de informática poseen mayor vigor-absorción (3.95, D.E.=1.01) y mayor dedicación (5.35, D.E.=.60) a diferencia de los estudiantes de administración, quienes poseen el menor puntaje de estas características (3.72, D.E.=1.08; 4.87, D.E.=1.11, respectivamente) (Tabla 6). Cabe señalar que las diferencias fueron en décimas en ambas dimensiones (las mayores con .23 y .51 respectivamente).

**Tabla 6.***Nivel de compromiso con todas las carreras (n=872).*

|                | Vigor-Absorción |      | Dedicación |      | Compromiso |      |
|----------------|-----------------|------|------------|------|------------|------|
|                | Media           | D.E. | Media      | D.E. | Media      | D.E. |
| Informática    | 3.95            | 1.01 | 5.35       | .60  | 4.36       | .82  |
| Contaduría     | 3.91            | 1.06 | 4.96       | 1.04 | 4.22       | .97  |
| Administración | 3.72            | 1.08 | 4.84       | 1.11 | 4.05       | 1.00 |

### **Resultados del rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de contaduría, administración e informática.**

Con respecto al rendimiento académico de los estudiantes existen diferencias entre las carreras ( $F_{(2,844)}=3.593$ ,  $p<0.05$ ), siendo los administradores los que poseen mayor rendimiento académico (8.55, D.E.=.61) y los informáticos los de menor rendimiento académico (8.39, D.E.=.64). Nuevamente las diferencias fueron por decimales (.16 la mayor) (Tabla 7).

**Tabla 7.***Rendimiento académico por carrera*

|                | Media | D.E. |
|----------------|-------|------|
| Administración | 8.55  | .61  |
| Contaduría     | 8.44  | .73  |
| Informática    | 8.39  | .64  |

## Resultados de la relación entre el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes en general y por carrera.

En general, existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y positiva entre el rendimiento académico y el nivel de compromiso ( $r_p=.177$ ,  $p<0.01$ ), y entre vigor-absorción y el rendimiento académico ( $r_p=.202$ ,  $p<0.01$ ) (Tabla 8).

**Tabla 8.**

*Correlación compromiso y rendimiento académico con todas las carreras (n=872).*

|                       | Compromiso | Vigor-Absorción | Dedicación | Rendimiento Académico |
|-----------------------|------------|-----------------|------------|-----------------------|
| Compromiso            | 1          | .969**          | .807**     | .177**                |
| Vigor-Absorción       |            | 1               | .636**     | .202**                |
| Dedicación            |            |                 | 1          | .066                  |
| Rendimiento Académico |            |                 |            | 1                     |

*\*p<0.05 \*\*p<0.01*

En la carrera de Administración, existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y positiva entre el rendimiento académico y el nivel de compromiso ( $r_p=.220$ ,  $p<0.01$ ), y entre vigor-absorción y el rendimiento académico ( $r_p=.243$ ,  $p<0.01$ ) (Tabla 9).

**Tabla 9.**

*Correlación compromiso y rendimiento académico en Administración (n=497).*

|                       | Compromiso | Vigor-Absorción | Dedicación | Rendimiento Académico |
|-----------------------|------------|-----------------|------------|-----------------------|
| Compromiso            | 1          | .968**          | .811**     | .220**                |
| Vigor-Absorción       |            | 1               | .637**     | .243**                |
| Dedicación            |            |                 | 1          | .101*                 |
| Rendimiento Académico |            |                 |            | 1                     |

*\*p<0.05 \*\*p<0.01*

En la carrera de Contaduría, existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y positiva entre el rendimiento académico y el nivel de compromiso ( $r_p=.124$ ,  $p<0.05$ ), y entre vigor-absorción y el rendimiento académico ( $r_p=.146$ ,  $p<0.05$ ) (Tabla 10).

**Tabla 10.**

*Correlación compromiso y rendimiento académico en Contaduría (n=315).*

|                       | Compromiso | Vigor-Absorción | Dedicación | Rendimiento Académico |
|-----------------------|------------|-----------------|------------|-----------------------|
| Compromiso            | 1          | .971**          | .812**     | .124*                 |
| Vigor-Absorción       |            | 1               | .647**     | .146*                 |
| Dedicación            |            |                 | 1          | .038                  |
| Rendimiento Académico |            |                 |            | 1                     |

*\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$*

En informática, existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y positiva entre el rendimiento académico y el nivel de compromiso ( $r_p=.347$ ,  $p<0.05$ ), y entre vigor-absorción y el rendimiento académico ( $r_p=.373$ ,  $p<0.05$ ) (Tabla 11).

**Tabla 11.**

*Correlación compromiso y rendimiento académico en Informática (n=60).*

|                       | Compromiso | Vigor-Absorción | Dedicación | Rendimiento Académico |
|-----------------------|------------|-----------------|------------|-----------------------|
| Compromiso            | 1          | .985**          | .702**     | .347*                 |
| Vigor-Absorción       |            | 1               | .562**     | .373*                 |
| Dedicación            |            |                 | 1          | .120                  |
| Rendimiento Académico |            |                 |            | 1                     |

*\* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$*

## Resultados del nivel de compromiso y el semestre cursado

Con respecto al nivel de compromiso y el semestre cursado, existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y negativa entre ambas variables ( $r_p = -.121$ ,  $p < 0.01$ ), así como entre vigor-absorción y el semestre cursado ( $r_p = -.129$ ,  $p < 0.01$ ). Es decir, entre más inicial sea el semestre, mayor *compromiso*, aunque fueron las correlaciones más bajas, la tendencia es consistente (Tabla 12).

**Tabla 12.**

*Correlación compromiso y semestre cursado.*

|                 | Compromiso | Vigor-Absorción | Dedicación | Semestre |
|-----------------|------------|-----------------|------------|----------|
| Compromiso      | 1          | .973**          | .789**     | -.121**  |
| Vigor-Absorción |            | 1               | .643**     | -.129**  |
| Dedicación      |            |                 | 1          | -.055    |
| Semestre        |            |                 |            | 1        |

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

## 4.6 Discusión

El presente trabajo tuvo como finalidad conocer si existe relación entre el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de Contaduría, Administración e Informática de la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con respecto al nivel de compromiso (vigor, absorción y dedicación) que poseen los estudiantes de acuerdo a la carrera a la que pertenecen, se observó que hay diferencias entre cada carrera, siendo los estudiantes de informática quienes mostraron mayor compromiso y los estudiantes de administración los que menos, sin embargo, es necesario señalar que las diferencias son pequeñas. El hallazgo marca un precedente; ya que investigaciones sobre el tema se enfocan en estudiar el fenómeno sobre una sola población; por lo que al realizar comparaciones entre distintas muestras nos permite el conocimiento de cómo se manifiestan las variables bajo distintas condiciones.

Otro de los hallazgos de la presente investigación fue las diferencias entre las carreras (Administración, Contaduría e Informática) con respecto al rendimiento académico, siendo los administradores los que poseen mayor rendimiento académico y los informáticos los de menor rendimiento, nuevamente en diferencias mínimas. Al respecto, en el estudio de González-Cardona (2020), encontraron que el rendimiento académico puede explicarse por el grado de motivación interna que tienen los estudiantes por aprender, por lo que sería mayor en aquellos estudiantes que muestran un interés por el aprendizaje y están dispuestos a poner su esfuerzo y capacidades al realizar una tarea; sin embargo, también señalan que la manera de aprender y el modo en que los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje no siempre coinciden, lo que repercute en que no se alcance un rendimiento académico alto.

Otro punto que se puede observar es la relación positiva entre el rendimiento académico y el nivel de compromiso independientemente de la carrera; al respecto, se ha estudiado la motivación, que es un factor importante para el compromiso, y su relación con el rendimiento académico, en donde concluyen que existe una relación positiva entre estas dos variables (Lagos & Valverde, 2015; Manchego, 2017; Sánchez, 2017). En particular, Rivera (2014), menciona que la motivación intrínseca (autoestima, autoconcepto y autoeficacia) y extrínseca (compañeros del aula y el docente) se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes, en este caso la relación fue consistentemente positiva aunque no fue fuerte. Por otro lado, Cabrera (2018), concluyó que no existe relación entre la motivación y el rendimiento académico en las carreras de ingeniería de telecomunicaciones, electrónica e informática, y en este caso, informática fue la carrera en que se observaron relaciones más fuertes entre rendimiento y compromiso académico.

Por último, en los resultados se encontró una relación negativa entre el nivel de compromiso y el semestre cursado; lo cual nos hace referencia a qué mayor semestre va a existir menor compromiso, esto puede deberse a que los estudiantes de carreras de pronta ocupación como Contaduría, Administración e Informática necesiten compaginar la vida académica con la laboral dirigiendo su atención a un compromiso laboral que académico (Riveros, Rubio, Calendario & Mangín, 2013). Regalado (2015), en su tesis en donde aborda la relación entre motivación de logro y rendimiento académico, donde los estudiantes de séptimo y noveno grado muestran muy buena motivación de logro, mientras que los estudiantes de octavo grado obtuvieron escasa motivación y no encuentra relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico, existiendo una correlación negativa

baja. También podría haber una influencia en que los alumnos de primer semestre tuvieron una mayor representación y a su vez mayor entusiasmo por iniciar su carrera.

Finalmente se destaca que de entre los factores del instrumento *dedicación* mostró los menores niveles de relación con rendimiento, aunque los mayores en las medias por grupo, lo que denota la necesidad de continuar trabajando con el CA y el instrumento.

Al concluir el presente trabajo de investigación, se puede observar que aún falta por conocer acerca del compromiso de los estudiantes en población mexicana y las diferentes variables que intervienen y con las que se relacionan. Es importante el estudio con otras variables como sexo, edad y estatus laboral, para conocer su influencia y poder establecer programas y estrategias para impulsar un mayor compromiso académico en la comunidad estudiantil. El compromiso puede facilitar la relación entre docentes y estudiantes, el clima de la clase, las creencias de autoeficacia y la orientación de metas. En los resultados se muestra también con respecto al nivel de compromiso y el semestre cursado existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y negativa entre ambas variables por lo que entre más inicial sea el semestre, mayor compromiso existe.

## **Conclusiones y sugerencias**

Un aspecto importante a considerar en el presente trabajo es la relación que tiene la importancia del estudio del compromiso dentro de las instituciones de educación superior, así como de la eficacia y el rendimiento académico. Los factores de preparación y eficacia de los estudiantes universitarios ofrecen ventajas para lograr una mejor aceptación en la toma de decisiones, desarrollo en las organizaciones, el trabajo colaborativo y la eficiencia. Si bien, existen diferencias entre las tres carreras respecto al compromiso, es importante considerar aspectos a analizar como el desarrollo de las habilidades emocionales que permiten a los estudiantes a tener una mejor actitud en su formación.

El compromiso guarda una relación positiva con el rendimiento académico evaluado a través del promedio, sin embargo es necesario incluir otros aspectos que lo puedan afectar en virtud de lo relativamente bajo de las correlaciones observadas.

El instrumento, si bien tiene propiedades que permiten su uso para medición, parece no incluir aún elementos que podrían ser más sensibles en el compromiso de estudiantes mexicanos, por lo que se sugiere continuar trabajando en el instrumento con otras aproximaciones más cualitativas.

Este primer acercamiento al compromiso académico en estudiantes de contaduría, administración e informática, permite un pequeño avance en la comprensión de aspectos que impactan el aprovechamiento y tránsito a lo largo de la formación profesional. Otros elementos que se pueden considerar es el impacto que tiene el CA el uso de técnicas y herramientas adecuadas para la resolución de tareas y metas, que les permita desarrollar de mejor manera sus actividades académicas.

## Referencias

- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M.V., Almeida, L., Lagos, I., González, J. & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*, 50, 83-92.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Aviña, C. (2000). Origen de la educación Superior Mexicana. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17(2), 52-55.
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1977). Self-Esteem in Your Men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365-380.
- Báez de la Fe, B. & Cabrera, M. B. (2003). De cómo orientarse en la encrucijada o sobre el mesianismo docente del profesorado universitario. Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia, Universidad de Valencia. Extraído el 20 de septiembre de 2012 de <http://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/baez.pdf>
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (11), 2289–2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>
- Bakker, A., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2011). ¿Cómo los Empleados Mantienen su Engagement en el trabajo? *Ciencia & Trabajo*, 13 (41), 135-142.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. [Trad. Cast.: *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe. (1984)].
- Blimling, G. (1993). The influence of college residence halls on students. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory research*, 9, 248-307. New York: Agathon.
- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill. [Trad. cast: *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad. 1977.
- Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.

- Borges del Rosal, Á., Hernández-Jorge, C. M., & González Sierra, M. A. (2012). Achievement predictors in a secondary students' sample. *Quality & Quantity*, 46(6), 1687–1697. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9547-5>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero, Bilbao.
- Cabrera, C. O. F. (2018). *La motivación y rendimiento académico en las carreras de ingeniería de telecomunicaciones, electrónica e informática (Tesis de Maestría)*. Universidad César Vallejo, Perú.
- Capelleras, J. L., & Veciana, J.M. (2004). Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la Universidad. *ESIC Market*, 119, 47-74.
- Carrancá y Trujillo, R. (1951). *Momentos estelares de la Universidad Mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrión, E., (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Educación Médica Superior*, 16(1), 1-2. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412002000100001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100001)
- Carvalho, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Revista Internacional de investigación en educación*, 3(5), 199-213.
- Cela-Ranilla, J. M., Gisbert, M., & de Oliveira, J. M. (2011). Exploring the relationship among learning patterns, personality traits, and academic performance in freshmen. *Educational Research and Evaluation*, 17(3), 175-192.
- Chickering, A. W. (1975). *Commuting versus Resident Students: Overcoming the Educational Inequities of Living off Campus*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: Una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 105-124. <https://doi.org/10.35362/rie300943>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester?. *Social Psychology of Education*, 4(2), 189-211.
- Craparo, J. S., Hines, R. P., & Kayson, W. A. (1981). Effect of Experienced Success or Failure on Self-Esteem and Problem-Solving Ability. *Psychological Reports*, 49,295-300.
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D.Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorarla enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- De Miguel, M., Apodaca, P., Arias, J.M., Escudero, T., Rodríguez, S., & Vidal, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior, comparación de resultados entre alumnos procedentes de la Logsey del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 357-383.

- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Fazio, M. (2004). Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Freuderberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Gago, A., & Mercado, R. (1995). La evaluación de la educación superior mexicana. *Revista de la educación superior*, 24(96), 1-14. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/96/2/1/es/la-evaluacion-en-la-educacion-superior-mexicana>
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica EDUCARE*, 17(3), 57-87. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.4>.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J., & García, E., (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91625870001.pdf>
- González, M., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Universidad de Navarra.
- González, R., & Abarca, M. (2017). La transición del estudiante universitario. Universidad de Colima. [http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-transicion-del-estudiante-universitario\\_438.pdf](http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-transicion-del-estudiante-universitario_438.pdf)
- González-Cordona, M.A. (2020). Relación entre motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 4(2), 89-100. <https://doi.org/10.36314/cunori.v4i2.132>
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement and sense of belonging among urban adolescent students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Gullason, E. T. (2009). A compilation and synthesis of effective teaching strategies in the economics discipline. *Journal of Business & Economic Studies*, 15 (2), 83-105.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2014). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI: 10.1080/02602938.2014.938019

- Gunuc, S. (2013). Determining the role of technology in students engagement and examining of the relationships between students engagement and technology use in class. [Unpublished doctorate thesis]. Anadolu University, Turkey.
- Gunuc, S. (2014). Las relaciones entre el student engagement (participación de los estudiantes) y su logro académico. [The relationship between student engagement and their academic achievement]. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231. <http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/19..gunuc.pdf>
- Gutiérrez, J. A., Garzón, J., & Segura, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Harris, L. R. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher*, 5(1), 57-79.
- Hayakawa, A., Velazco, P., Sifuentes, J.E., & Landeros, B. (2013). Análisis del efecto de la preparatoria en el rendimiento académico de los estudiantes de una Institución de Educación Superior. *Revista Internacional de la Educación en Ingeniería*, 6(1), 14-22.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274. <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2012-es>
- Jongbloed, J., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and communities: interconnections, interdependencies and research agenda. *High Education* 56, 303-324.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning. Inside the national survey of student engagement.
- Lagos, S., & Valverde, I. (2015). Motivación y rendimiento académico en el área de comunicación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E. 6097 "Mateo Pumacahua" Chorrillos – 2014 (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer
- León-Portilla, M. (1988). La Universidad hoy. En *En busca de una mejor Universidad: Compilación periodística por del Río. Grimm (et. al.)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lewis, A. D. (2010). Facilitating student engagement: The importance of life satisfaction. Unpublished doctorate thesis, South Carolina University.
- Li, Y., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.

- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Ruíz, Á., Muñoz-Villanueva, M., Vázquez-Casares, A. & Rodríguez-Borrego, M. (2014). Malestar psicológico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud y su relación con engagement académico. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(4), 715-722. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000400020>
- López, M. A. (2016). La gestión educativa en el marco de la pedagogía crítica. Módulo Maestría Educación Docencia Universidad de Manizales.
- Machuca, A. (2008). La identidad profesional de los sociólogos, (Tesis de Maestría). FLACSO, México.
- Manchego, J. (2017). Motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la asignatura desarrollo de proyectos productivos de la especialidad de industrias alimentarias de la Universidad Nacional de Educación 2016 (tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Perú.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (72), 9-32.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). MBI: Maslach burnout inventory. manual. Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Medrano, L., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*; 2(40): 114-124. En: <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>
- Mendieta y Núñez (1980). Ensayo sociológico sobre la Universidad. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molina, A., Casillas, M., Colorado, A., & Ortega, J. (2012). Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios. (1a ed.). ANUIES.
- Montero, E., Villalobos, J., & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2), 215-234. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf)

- Morones, G. (s.f.). La educación superior mexicana. ANUIES. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico-anui.es.pdf>
- Mortimore, P. (1992). Issues in School Effectiveness. En D. Reynolds y R. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness. Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Muñoz, H. (2010). La autonomía universitaria. Una perspectiva política. *Perfiles educativos*, 32, 95-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229958007>
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*, Santiago de Chile: Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Organización Europea para la Cooperación Económica y Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2011). *Perspectivas económicas de América Latina 2012: Transformación del Estado para el desarrollo*. oede y cepal. oecd Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Parada, M., & Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.
- Park, S-Y. (2005). Student engagement and classroom variables in improving mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 87-97.
- Parra, P. & Pérez, C., (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de educación en ciencias de la salud*, 7(1), 57-63.
- Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. In *Higher education: Handbook of theory and research* Springer Netherlands.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 76, 276-300.
- Post, David, & Pong, Suet-Ling (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar, *Revista Internacional del Trabajo*, 128,1-2.

- Pourjali, F., & Zarnaghash, M. (2010). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 137-141.
- Pozo, J., & Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Morata.
- Pulido, M., Augusto, J.M., & Lopez- Zafra, E. (2012). Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *International Nursing Review* 59, 15–25.
- Regalado, E. (2015). Relación entre la motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas (tecnología) en los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado del instituto departamental San José de la ciudad de el progreso, Yoro, Honduras, (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Rivera, G. (2014). La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013 (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México.
- Riveros, A., Rubio, T., Candelario, J., & Mangín, M. (2013). Características psicológicas y desempeño académico en universitarios de profesiones de pronta ocupación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 265-278.
- Rodríguez, N. (2005). La administración educativa pública mexicana en el nivel superior. *ANUIES*.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004–1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Salanova, M., & Llorens, S. (2009). Exposición a la Tecnología de la Información y la comunicación y su Relación con el engagement. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 55-62. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/92114/33318.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión. España, Alianza Editorial.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiro, 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.

- 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*, (11).
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, B. (2017). Motivación y rendimiento académico en los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa 7066 Chorrillos 2016 (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). Original: UWES- Utrecht Work Engagement Scale preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit*. Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2011). Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo. [Traducción al español de Utrecht. Work Engagement Scale. Preliminary Manual].
- Seligman, M. (2008). Positive health. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 3-18. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Tejedor, F., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos. Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37, 149-162.
- Torres, G. (1995). La Universidad en sus publicaciones, historia y perspectiva. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, S. M. (2014). The relationship between Latino students' learning styles and their academic performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(4), 357-369.
- UNESCO-IESALC. (2020). Hacia un tercer contrato social de la educación superior [Webinar]. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/25/hacia-un-tercer-contrato-social-de-la-educacion-superior/>
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología*

- General y Aplicada: *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 52(4), 499-519. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498648>
- Vélez, A., & Roa, C., (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 8(2), 24-32. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>
- Venegas, H. (2007). Educación de calidad para todas y todos. Una propuesta ciudadana para el ejercicio de derechos en el ámbito educativo (1ra.ed.). Activa: Ecuador.
- Walberg, H. J. (1981). A Psychological Theory of Educational Productivity. En Farley, F. H.; Gordon, N. (Eds.). *Psychology and Education*. Berkeley: McCutchan.
- Wang, M., & Eccles, J.S. (2012). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31- 39.
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic & intellectual engagement. (First National Report) Toronto: Canadian Education Association.
- Wooldridge, Jeffrey (2001). *Introducción a la econometría: un enfoque moderno*, México: Thomson Learning, 461-500.
- Yamada, R. (2014). Learning Outcomes Among College Students in Japan: Comparative Analysis Between and Within Universities. In *Measuring Quality of Undergraduate Education in Japan* (pp. 97-114). Springer Singapore.

# ANEXOS

Carrera: \_\_\_\_\_ Promedio: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

**Anexo 1**

Versión en español para estudiantes

**Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S) ©**

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala derespuesta (de 1 a 6).

| Nunca<br>0  | Casi nunca<br>1       | Algunas veces<br>2        | Regularmente<br>3     | Bastante veces<br>4   | Casi siempre<br>5         | Siempre<br>6      |
|-------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|
| Ninguna vez | Pocas veces<br>al año | Una vez al mes<br>o menos | Pocas veces<br>al mes | Una vez por<br>semana | Pocas veces<br>por semana | Todos los<br>días |

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

\* Versión acortada (UWES-9): VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

© Schaufeli & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors

## Anexo 2

### Consentimiento Informado

La Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México, sustentan la práctica de protección para participantes en investigación. Te presentamos la siguiente información para que puedas decidir si deseas participar en el presente estudio, tu colaboración es voluntaria, anónima y puedes rehusarte a hacerlo. Aun si accedieras a participar, tienes absoluta libertad para retirarte. No tendrás problemas o consecuencia alguna como estudiante de la institución.

El propósito del estudio es identificar el estado mental positivo relacionado con el trabajo que se compone de tres rasgos: vigor se caracteriza por los altos niveles de energía y resistencia mental para desempeñar una labor específica; dedicación que implica un alto nivel laboral y finalmente absorción un alto estado de concentración e inmersión en la tarea (Shaufeli, et al, 2002).

La información será utilizada únicamente **con fines de investigación y su manejo será estrictamente confidencial.**

Con el propósito de preservar sus respuestas solicitamos su autorización para aplicar la Escala de Bienestar en el Contexto Académico: *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) en la versión española para estudiantes acortada UWES-9 (Shaufeli & Bakker, 2003).*

Si tiene cualquier duda, por favor díganos para poder aclarar lo que sea necesario. Reciba de antemano nuestro agradecimiento por su colaboración.

- **Acepto** participar en contestar la Escala, sabiendo que puedo retirarme en cualquier momento.
  
- **No acepto** contestar la Escala.