

# *Trayectoria del compromiso académico en estudiantes secundarios de la provincia de Entre Ríos, Argentina*

Fátima Soledad Schönfeld; Belén Mesurado

Cómo citar este artículo:

Schönfeld, F. S., & Mesurado, B. (2023). Trayectoria del compromiso académico en estudiantes secundarios de la provincia de Entre Ríos, Argentina. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 155-168. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.13>

*Recibido, mayo 12/2022; Concepto de evaluación, febrero 17/2023; Aceptado, abril 6/2023*

**Fátima Soledad Schönfeld<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-3118>

Pontificia Universidad Católica Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),  
Buenos Aires, Argentina

**Belén Mesurado**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5907-5854>

Instituto de Filosofía, Universidad Austral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),  
Buenos Aires, Argentina

## Resumen

El objetivo del presente trabajo fue conocer la trayectoria del compromiso académico en estudiantes secundarios de Entre Ríos, Argentina, en tres tiempos de su recorrido escolar. El diseño fue cuantitativo, siendo un estudio de tipo longitudinal. El muestreo utilizado fue no probabilístico intencional. La muestra se constituyó por adolescentes escolarizados de Entre Ríos, consistió en 105 sujetos para el primer tiempo, 101 para el segundo y 97 para el tercero. Las edades abarcaron desde los 13 hasta los 15 años. En cuanto al instrumento, se utilizó la adaptación argentina de la Utrecht-Work Engagement Scale en su versión para estudiantes. Se realizaron análisis de estadística descriptiva básica y análisis de modelos de curva de crecimiento latente. Los resultados evidencian bajos niveles de compromiso de los estudiantes con sus actividades escolares. Además, en relación a la trayectoria del *engagement*, los hallazgos indican que el compromiso se mantuvo constante en el tiempo en la dimensión vigor y disminuyó en los componentes dedicación y absorción hacia el tercer tiempo de evaluación. Se reflexiona sobre la importancia de la promoción del compromiso académico en población adolescente, por ejemplo, a través de la ejecución de intervenciones.

*Palabras clave:* compromiso académico, trayectoria, estudiantes, adolescentes.

## *Trajectory of Academic Engagement in High School Students in the Province of Entre Ríos, Argentina*

### Abstract

The objective of the work was to know the trajectory of academic engagement in secondary students from Entre Ríos, Argentina, in three stages of their school journey. The design was quantitative, being a longitudinal study. The sampling used was intentional non-probabilistic. The sample was made up of school adolescents from Entre Ríos. It consisted of 105 subjects for the first time, 101 for the second and 97 for the third. The ages ranged from 13 to 15 years. Regarding the instrument, the Argentine adaptation of the Utrecht-Work Engagement Scale in its version for students was used. Analysis of basic

<sup>1</sup> Autora de correspondencia. Correo electrónico: [fatimaschonfeld@uca.edu.ar](mailto:fatimaschonfeld@uca.edu.ar)

descriptive statistics and Analysis of Latent Growth Curve Models were performed; The results show low levels of student engagement to their school activities. In addition, in relation to the trajectory of engagement over time, the findings indicate that the commitment remained constant over time in the vigor dimension and decreased in the dedication and absorption components towards the third evaluation period.

*Keywords:* Academic engagement; trajectory; students; adolescents.

## Introducción

En las últimas décadas en el ámbito de la psicología han surgido diversas teorías que hacen hincapié en el desarrollo positivo de los seres humanos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Uno de los conceptos que nace en el marco de la Psicología Positiva es el de compromiso académico. Teniendo como base este enfoque, Salanova et al. (2000) proponen una nueva definición del compromiso o *engagement* académico; este es entendido como un estado afectivo-cognitivo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción que un individuo experimenta al llevar a cabo una determinada tarea.

El componente *vigor* se asocia con la presencia de elevados niveles de energía y resistencia, así como también con la capacidad de perdurar y esforzarse en la actividad que se realiza, a pesar de los contratiempos y adversidades que puedan presentarse. Así, esta dimensión refiere a la voluntad para invertir esfuerzos en la actividad y a la capacidad de fatigarse sin dejar de persistir. Dicho de otro modo, el vigor apunta a un enfoque positivo a la hora de llevar a cabo una actividad (Carmona-Halty et al., 2021).

Por su parte, la *dedicación* refiere a niveles altos de compromiso con la tarea realizada, la fuerte implicación y participación en el trabajo, acompañadas de entusiasmo, significación y un sentido de importancia que la persona advierte. Estas experiencias suelen estar acompañadas de una sensación de inspiración, orgullo y desafío que le otorga la labor desempeñada. Ahora bien, por otra parte, la dedicación se suele expresar a través de una actitud cognitiva positiva hacia el estudio considerado de modo general y en un interés por las actividades académicas, percibiéndolas como algo relevante y significativo (Carmona-Halty et al., 2021; Salanova et al., 2000).

Por último, el factor de *absorción* refiere a elevados índices de concentración y de felicidad durante el desempeño de una actividad académica. Alude a un estado agradable de total inmersión en la labor (sentirse a gusto), en el cual a la persona le resulta difícil interrumpir, posponer

la conclusión o separarse de dicha tarea aunque pase mucho tiempo; de este modo, el trabajo acapara toda la atención de la persona (García, 2004). La conexión con lo que se está haciendo se extiende por la sensación de placer, disfrute y realización percibida durante la ejecución de la actividad. De esta manera, el sujeto suele estar concentrado y totalmente abocado a la labor, experimenta que el tiempo transcurre sin que se dé cuenta de ello. El componente absorción se traduce y expresa en logros de conducta, asociados a tareas académicas en particular, como también a la vida en la escuela en general (Carmona-Halty et al., 2021; Extremera et al., 2007; Salanova et al., 2000; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Schaufeli, Martínez et al., 2002).

La evidencia más actualizada sobre el *engagement* académico demuestra que los tres componentes del concepto son construcciones separadas; sin embargo, se encuentran altamente relacionadas entre sí (Salmela-Aro & Upadaya, 2014). Una de las cualidades principales del compromiso, es que se trata de un estado motivador positivo y persistente en el tiempo, y no de algo momentáneo o transitorio. Por otra parte, es entendido como un estado afectivo-cognitivo que suscita una conducta motivada y generalizada no centrada exclusivamente en un objeto, persona, suceso o comportamiento; por todo lo dicho, el *engagement* es no específico (Salanova et al., 2005, 2011; Schaufeli, Martínez et al., 2002). La experiencia de compromiso puede hacerse presente en el contexto del aula, en cualquier otro momento o circunstancia en que los estudiantes estén efectuando labores académicas (Mesurado et al., 2016). El compromiso se vincula con recursos motivacionales personales, así como con aspectos del contexto, dado que es efecto de la interacción de la persona con el ambiente. Así, es un estado que reconoce la variación del entorno (Carmona-Halty et al., 2021). Estos aspectos internos y externos conforman circuitos de retroalimentación, generando una influencia mutua entre unos y otros (Skinner et al., 2008). Por tanto, el *engagement* condiciona el funcionamiento personal y social de un sujeto.

El compromiso ha sido identificado y estudiado inicialmente tanto en el contexto laboral, como en el académico (Bakker & Leiter, 2010; Perkmann et al., 2021; Salanova et al., 2005). Los antecedentes acerca de la temática han sugerido que el *engagement* se manifiesta con características análogas en estudiantes y trabajadores (Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Upadaya & Salmela-Aro, 2013).

Gran parte de la evidencia en torno al compromiso académico refiere a estudiantes universitarios (Mesurado et al., 2016; Mesurado et al., 2018; Portalanza et al., 2017; Sulea et al., 2015; Vallejo-Martín et al., 2018; Vizoso Gómez & Arias Gundín, 2016). En lo que concierne a la escuela primaria, el compromiso académico es considerado un componente clave para el éxito escolar de los infantes (Fredricks et al., 2004). El compromiso académico ha mostrado estar asociado a resultados positivos en el corto y largo plazo. Por ejemplo, a corto plazo, el *engagement* facilita y promueve el aprendizaje y el rendimiento académico; mientras que, a largo plazo, favorece la asistencia escolar, la permanencia en la institución, la graduación y la resiliencia académica (Jimerson et al., 2003; Sinclair et al., 2003). Algunos trabajos han demostrado que el compromiso académico es un factor protector frente a conductas y actividades de riesgo en niños y adolescentes, como el consumo problemático de sustancias, los comportamientos sexuales de riesgo y la delincuencia (O'Farrell & Morrison, 2003). En síntesis, los estudiantes que desarrollan compromiso con sus actividades académicas tienen más probabilidades de tener éxito y de evitar potenciales peligros asociados con la etapa de la adolescencia.

Sin embargo, el *engagement* académico ha sido poco estudiado en el nivel medio de la educación (Carmona-Halty et al., 2019; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Salmela-Aro, 2015). Más escasos aún son los antecedentes que refieren a la trayectoria del compromiso académico a lo largo del tiempo, es decir, los cambios que exterioriza en diferentes edades o grados académicos de los estudiantes adolescentes. De esta manera, el objetivo del presente trabajo reside en conocer la trayectoria del compromiso académico en estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos, Argentina, en tres momentos del tránsito escolar.

## Método

### *Tipo de estudio*

El diseño de la investigación es de tipo cuantitativo. Se trata de una investigación longitudinal, ya que tiene como objetivo realizar un seguimiento de la variable a lo largo de tres momentos de la trayectoria escolar de los estudiantes participantes (Hernández Sampieri et al., 2014).

### *Participantes*

El muestreo fue de tipo no probabilístico-intencional. Participaron adolescentes escolarizados de la provincia de Entre Ríos, Argentina. En lo que concierne al tamaño muestral, en los estudios longitudinales se suele presentar una pérdida muestral a lo largo del tiempo, por tanto, se partió de un número originario de participantes que asegurara la representatividad de los datos. Se abarcó alumnos desde primer año del Ciclo Básico Común (C.B.C.) hasta cuarto año del Ciclo Orientado (C.O.). Los participantes iniciaron el estudio a los 13 años (primera evaluación), la segunda a los 14 y la tercera a los 15.

De esta forma, la muestra quedó constituida por estudiantes de nivel secundario de dos instituciones escolares públicas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos. En dichas instituciones se dicta nivel inicial, educación primaria, educación secundaria y carreras de nivel terciario. A cada una de estas escuelas acuden alrededor de 450 estudiantes en el nivel secundario. El Ciclo Orientado se divide en diferentes áreas: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y Arte.

El nivel socioeconómico general de los estudiantes de las instituciones es medio. Ambas corresponden a un contexto sociocultural urbano, teniendo en cuenta la Dirección General de Escuelas (Ley N.º 9031, 2017). Los indicadores sociodemográficos expresan que un alto porcentaje de los estudiantes pertenecía a familias en las que madres y padres han conseguido niveles educativos secundarios o terciarios/universitarios, y trabajan como profesionales o ejerciendo determinados oficios. Dadas las comunalidades institucionales de las escuelas y el nivel socioeconómico de los estudiantes, estos fueron agrupados en una muestra.

Además, el tipo de estudio exige reunir un número representativo de estudiantes —teniendo en cuenta la posterior pérdida muestral típica de los estudios longitudinales—.

Al no registrarse en la zona geográfica instituciones escolares a las que concurría un número elevado de estudiantes, se optó el criterio metodológico de reunir dos escuelas para alcanzar la muestra requerida.

#### *Muestra del primer tiempo*

La muestra del estudio es de tipo longitudinal de panel, por lo que se evaluó en tres momentos consecutivos a los participantes. En el primer tiempo la muestra quedó constituida por 105 adolescentes de 13 años, de los cuales el 76.2% eran mujeres ( $n = 80$ ) y el 23.8% hombres ( $n = 25$ ). En lo que respecta a la agrupación según el curso escolar, el 37.1% ( $n = 39$ ) de los participantes se encontraba cursando 1° año del Ciclo Básico Común y el 62.9% ( $n = 66$ ) 2° año. En su mayoría, los estudiantes residían en la Ciudad de Crespo ( $n = 54$ ) o Diamante ( $n = 51$ ), y un porcentaje menor vivía en zonas lindantes con dichas localidades. En relación a la distribución según institución, un 51.4% de los estudiantes concurría a la escuela de la ciudad de Crespo y un 48.6% a la de la ciudad de Diamante.

#### *Muestra del segundo tiempo*

En el segundo año de evaluación participaron 101 adolescentes de 14 años que cursaban 2° y 3° año del Ciclo Básico Común. Del total de la muestra, el 76.2% eran mujeres ( $n = 77$ ) y el 23.8% eran hombres ( $n = 24$ ). Se tuvo en consideración a los estudiantes que habían repetido un año escolar, los cuales respondieron a la evaluación a pesar de continuar en el mismo curso que en el primer tiempo. Se observaron algunos casos perdidos en relación con el primer tiempo, registrándose un porcentaje de pérdida del 3.81% por abandono o cambio de escuela, estar en condición de libres, entre otros motivos. Respecto a la distribución según curso escolar, un 37.7% se encontraba en 2° año ( $n = 38$ ) y un 62.3% en 3° año del Ciclo Básico Común ( $n = 63$ ).

#### *Muestra del tercer tiempo*

En el tercer tiempo, 97 adolescentes participaron del estudio, los cuales habían cumplido 15 años siendo estudiantes de 3° del Ciclo Básico Común y 4° año del Ciclo Orientado. Del total de la muestra, el 76.3% eran mujeres ( $n = 74$ ) y el 23.7% eran hombres ( $n = 23$ ). También se tuvo en consideración a los estudiantes repitentes, quienes respondieron a la evaluación a pesar de continuar en el mismo curso que en el segundo tiempo. El porcentaje de

pérdida de muestra en relación con el tiempo anterior fue de 3.96%. En lo que respecta a la distribución según el curso, un 38.1% de ellos estaba en 3° año del Ciclo Básico Común ( $n = 37$ ) y un 61.9% en 4° año del Ciclo Orientado ( $n = 60$ ).

El porcentaje de retención del estudio fue del 93.38% de los participantes en los tres tiempos de evaluación.

#### *Instrumentos*

Se usó la adaptación argentina (Mesurado et al., 2016) de la *Utrecht-Work Engagement Scale* (UWES), versión para estudiantes —UWES-s (Schaufeli, Martínez et al., 2002)—. Este instrumento evalúa las siguientes dimensiones: (1) vigor: presencia de elevados niveles de energía, esfuerzo y persistencia en la tarea a pesar de las adversidades y dificultades; (2) dedicación: índices altos de implicación, inspiración, entusiasmo, orgullo y desafío que le suministra la tarea al individuo; (3) absorción: alta concentración y felicidad durante el ejercicio de la labor (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

La versión para estudiantes nació de una escala originalmente creada para evaluar el compromiso en el ámbito del trabajo (Schaufeli, Salanova et al., 2002). Este último se conforma por 17 ítems que miden las tres dimensiones del *engagement*. De este modo, el instrumento para estudiantes se origina a partir de una investigación transnacional llevada a cabo con muestras de universitarios de distintos países de Europa. Los hallazgos de dicha validación señalaron que el modelo original de tres factores se ajustó a los datos de las muestras; sin embargo, se debieron eliminar tres ítems poco sólidos de la escala. Los autores de esta última reportaron los siguientes índices de confiabilidad: .73 para el *vigor*, .76 para la *dedicación* y .70 para la *absorción* (Schaufeli & Bakker, 2004).

El instrumento usado en la presente investigación refiere a la adaptación realizada en el marco de un estudio transcultural, cuyas muestras fueron estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas (Mesurado et al., 2016). Se trata de un autorreporte compuesto por 14 ítems, que miden los tres componentes del compromiso: vigor (5 ítems, por ejemplo: “cuando estudio, me siento lleno de energía”), dedicación (5 ítems, por ejemplo: “estudiar es un desafío para mí”) y absorción (4 ítems, por ejemplo: “siento que el tiempo pasa rápido cuando estoy estudiando”). Los índices de confiabilidad reportados para la muestra de estudiantes argentinos evaluados mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fueron

.76 para *vigor*, .89 para *dedicación*, .74 para *absorción* y .88 para la escala considerada de manera global. Utilizando una escala Likert, se indagó acerca de cómo se sentían los participantes con respecto a sus estudios y se les solicitó señalar si alguna vez se habían sentido de esa manera en el ámbito de estudio; si “nunca han tenido ese sentimiento” debían optar por la opción “0” (cero), y si lo habían experimentado, se les pidió indicar en la frecuencia de 1 = “*casi nunca*” a 6 = “*siempre*”.

Debido a que el análisis de confiabilidad alfa de Cronbach se ve afectado por el número de ítems que conforman un componente, en esta investigación se decidió utilizar el coeficiente Omega. Este último tiene las siguientes ventajas en relación al alfa de Cronbach: en primer lugar, se computa a partir de las cargas factoriales; en segundo lugar, no se ve afectado por el número de ítems; y, por último, es resistente al principio de equivalencia (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). En el primer, segundo y tercer tiempo, los índices Omega de la escala de *engagement* académico y sus dimensiones oscilaron entre .84 y .87, indicando muy buenos niveles de confiabilidad (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

#### *Procedimientos de recolección de datos*

Para constituir la muestra de este trabajo, en primer término, se estableció el contacto con las autoridades de las escuelas participantes. Una vez conseguida la aprobación, se creó un primer contacto con los estudiantes para brindarles información sobre la investigación. Así, se les informó sobre el modo de participación y el tiempo que la misma insumiría (entre quince y treinta minutos); también, se respondieron interrogantes y consultas. Se explicaron los aspectos relacionados con la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria. Luego, se esclareció que volverían a ser contactados en otras dos oportunidades para responder a los mismos instrumentos. Acto seguido, se requirió el consentimiento informado (por escrito) de los padres o tutores de los estudiantes que dieron su asentimiento; los consentimientos fueron tramitados por los preceptores de las escuelas participantes. Del total de estudiantes invitados, un 75% accedió a participar y el 25% restante declinó la invitación —debido a que no fue autorizado por su padre/madre/tutor, olvidó hacer entrega del consentimiento informado, no asistió a clases al momento de la invitación o de la administración de las pruebas, entre otros motivos—.

La recopilación de los datos fue llevada a cabo en horario de clases, en forma grupal, requiriendo autorización del docente que en ese momento se encontraba con los estudiantes. Antes de ejecutar la evaluación, se les explicó cada parte de la batería de instrumentos y se los instó a consultar ante cualquier inquietud.

Al ser una investigación que pretendió realizar un seguimiento de los mismos individuos a lo largo del tiempo, fue preciso pedir a las instituciones escolares los nombres completos y números de documento nacional de identidad (DNI) de los participantes; este punto fue expuesto con anticipación a las autoridades, a los padres y a los estudiantes.

En los dos momentos de evaluación subsiguientes, se formalizaron nuevamente las autorizaciones y se asistió a las aulas con las listas de los estudiantes que accedieron a participar y que habían sido autorizados por sus padres/tutores. Es importante afirmar que se les remarcó a los participantes que la colaboración en el trabajo era totalmente voluntaria, pudiendo renunciar a este cuando lo consideraran.

#### *Aspectos éticos*

Los procedimientos llevados a cabo en la presente investigación se ciñeron a los estándares éticos del Comité de Investigación Institucional y Nacional con la Declaración de Helsinki de 1964 (Asamblea Médica Mundial, 2019). El estudio y los procedimientos propuestos fueron aprobados por la Junta de Revisión Institucional del Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines (CIIPCA). En cuanto al nivel de riesgo del estudio, de acuerdo con la legislación argentina, fue calificado como bajo.

#### *Procedimientos de análisis de datos*

Para iniciar se realizaron análisis de estadística descriptiva básica (medias, desvíos, puntajes mínimos, puntajes máximos y percentiles). Para procesar los datos se utilizó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 25.

Para abordar el objetivo principal, se hicieron análisis de Modelos de Curva de Crecimiento Latente (*Latent Growth Curve Models, LGCMS*), con la intención de evaluar el cambio o trayectoria del compromiso académico en tres momentos del desarrollo de los estudiantes participantes. El Modelo de Curva de Crecimiento Latente refiere a un procedimiento conveniente a la hora de identificar el modo en que una variable cambia a lo largo del tiempo.

No se formularon hipótesis acerca de cómo se produciría ese cambio en el compromiso académico a lo largo de los diferentes tiempos.

La intercepción fue entendida como el “estado inicial” de la variable; luego, la pendiente representó los cambios de esta en los diferentes tiempos. Los LGCMS fueron testeados de la siguiente manera: (1) en primer lugar, se probó un modelo que propone el no cambio de la variable a lo largo de los tres tiempos; (2) en segundo término, se examinó un modelo de cambio lineal, según el cual la variable sigue una trayectoria de tipo ascendente o descendente en la evaluación de los tres tiempos; (3) por último, se puso a prueba un modelo cuadrático, en el que se analiza si el cambio de la variable en los tres tiempos responde a un comportamiento cuadrático (no lineal). Con posterioridad, para contrastar los modelos se calculó la diferencia de chi-cuadrado y grados de libertad entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal. Si dicha diferencia es estadísticamente significativa, el modelo que propone un cambio lineal presenta un mejor ajuste que el modelo que postula que no hay cambio. Para finalizar, se cotejó el modelo lineal vs. el modelo cuadrático y se analizó de la misma manera. Si la diferencia entre el modelo de no cambio vs. cambio lineal es no significativa, se realiza el análisis contrastando el modelo de no cambio vs. el modelo cuadrático.

Así mismo, se utilizó el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI) como indicadores de ajuste del modelo, y la Raíz Cuadrada Media Residual Estandarizada (SRMR) como índice de error. En este sentido, Wang y Wang (2020) proponen que el límite de .90 en CFI y TLI indican un buen ajuste; sin embargo, Hu y Bentler (1998)

recomiendan valores iguales o superiores a .95. Por otra parte, un SRMR menor que .08 revela un buen ajuste de los datos. Estos análisis fueron realizados con el programa estadístico MPLUS 8.

## Resultados

Inicialmente se exhiben medias, desvíos estándar, asimetría, curtosis y percentiles 25, 50 y 75 de cada dimensión del *engagement* académico en los tres momentos de evaluación (Tabla 1).

En lo concerniente a la trayectoria del compromiso académico, primero, se procuró conocer el cambio en la percepción de vigor como componente de la variable en los adolescentes que conformaron la muestra de la presente investigación. Empleando LGCM, se contrastó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el modelo de cambio lineal para vigor. Dado que esta diferencia resultó no significativa, se comparó el modelo que postula la ausencia de cambio con el modelo que postula un cambio de tipo cuadrático, resultando no significativo. Por tanto, el modelo que presentó el mejor ajuste es el que postula la ausencia de cambio  $X^2 = 6.34$ ,  $gl = 6$ ,  $CFI = 1$ ,  $TLI = 1$ ,  $SRMR = .07$  (Tabla 2). En síntesis, no se aprecian cambios estadísticamente significativos entre los tiempos, por lo que se afirma que no hay modificaciones en los niveles de vigor entre el T1 ( $M = 2.71$ ,  $DT = 1.49$ ,  $R^2 = .56$ ) y el T2 ( $M = 2.68$ ,  $DT = 1.25$ ,  $R^2 = .56$ ), y luego entre el T2 y el T3 ( $M = 2.63$ ,  $DT = 1.23$ ,  $R^2 = .56$ ) (media de la intercepción  $I = 2.66$ ,  $DT = .10$ ,  $p \leq 001$ ) (Figura 1).

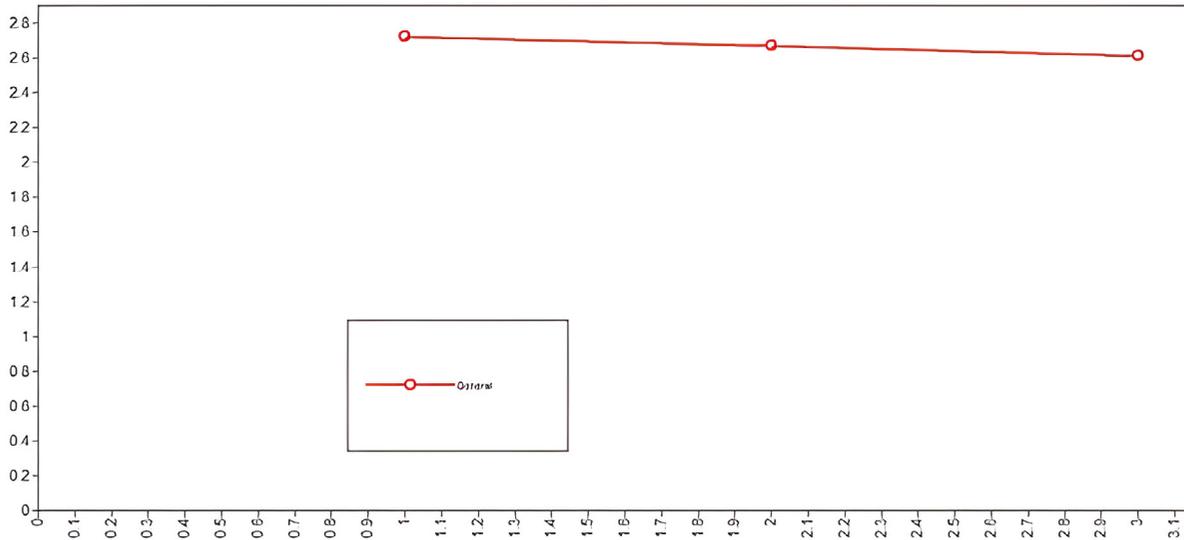
Tabla 1.

Análisis descriptivo para cada dimensión del compromiso académico en los tres momentos de evaluación

Tiempo	Dimensión	Media	Desvío típico	Asimetría	Curtosis	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Tiempo 1	Vigor	2.71	1.23	.41	-.26	1.80	2.60	3.40
	Dedicación	3.80	1.09	-.30	-.47	3.00	4.00	4.60
	Absorción	2.67	1.40	.09	-.79	1.50	2.75	3.75
Tiempo 2	Vigor	2.71	1.12	.21	-.70	1.80	2.80	3.40
	Dedicación	3.68	1.10	-.46	-.15	3.00	3.80	4.60
	Absorción	2.92	1.30	-.19	-.79	1.75	3.25	3.81
Tiempo 3	Vigor	2.63	1.15	.29	-.11	1.80	2.60	3.55
	Dedicación	3.52	1.07	-.41	-.08	2.80	3.60	4.35
	Absorción	2.66	1.26	-.04	-.69	1.75	2.75	3.75

Figura 1.

Trayectoria del vigor en tanto dimensión del compromiso académico



Consecutivamente, se evaluaron los cambios en la dedicación como dimensión del *engagement* de los participantes. En primer término, se confrontó el chi-cuadrado del modelo que plantea un no cambio con el que propone un cambio lineal para dedicación. Dado que esta diferencia resultó significativa ( $\Delta\chi^2 = 11.51$ ,  $\Delta\text{gl} = 3$ ,  $p(\Delta) = .01$ ), se contrastó el modelo de cambio lineal con el de cambio cuadrático; esta comparación no obtuvo resultados estadísticamente significativos. Así, el modelo que obtuvo el mejor ajuste fue el de cambio lineal  $X^2 = 4.44$ ,  $\text{gl} = 3$ ,  $\text{CFI} = .98$ ,  $\text{TLI} = .98$ ,  $\text{SRMR} = .08$  (Tabla 2). Al analizar la pendiente se exhiben cambios estadísticamente significativos entre los diferentes tiempos; por tanto, es posible aseverar que hay un descenso progresivo en los niveles de dedicación entre el T1 ( $M = 3.80$ ,  $DT = 1.18$ ,  $R^2 = .59$ ) y el T2 ( $M = 3.66$ ,  $DT = 1.23$ ,  $R^2 = .58$ ) y luego entre el T2 y el T3 ( $M = 3.56$ ,  $DT = 1.16$ ,  $R^2 = .64$ ) (media de la intercepción  $I = 3.96$ ,  $DT = .14$ ,  $p \leq .001$ , media de la pendiente  $s = -.15$ ,  $DT = .06$ ,  $p = .05$ ) (Figura 2).

Para terminar, se abordó la evolución de la absorción de los estudiantes en las actividades académicas en tanto componente del *engagement*. Utilizando LGCM, se comparó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el de cambio lineal para absorción. Considerando que esta diferencia no resultó estadísticamente significativa, luego se comparó el modelo de no cambio con el de cambio cuadrático; dicho contraste tampoco obtuvo resultados significativos. A pesar

de que no se encontraron diferencias significativas en la comparación de los tres modelos, se resolvió escoger el modelo cuadrático. Se tomó esa decisión por dos razones: (1) porque este modelo obtuvo niveles de ajuste muy similares a los anteriores y con niveles de error más bajos ( $X^2 = 7.14$ ,  $\text{gl} = 6$ ,  $\text{CFI} = 1$ ,  $\text{TLI} = 1$ ,  $\text{SRMR} = .08$ ) (Tabla 2); (2) porque la media de la pendiente y la media cuadrática fueron significativas (media de la intercepción  $I = 2.22$ ,  $DT = .30$ ,  $p \leq .001$ , media de la pendiente  $s = .57$ ,  $DT = .26$ ,  $p \leq .05$ , media cuadrática  $Q = -.11$ ,  $DT = .05$ ,  $p \leq .05$ ) (Figura 3). Consecuentemente, es posible afirmar que los niveles de absorción ascendieron levemente del T1 ( $M = 2.67$ ,  $DT = 1.95$ ,  $R^2 = .59$ ) al T2 ( $M = 2.90$ ,  $DT = 1.70$ ,  $R^2 = .59$ ) y luego se aprecia un descenso del T2 al T3 ( $M = 2.71$ ,  $DT = 1.51$ ,  $R^2 = .59$ ).

## Discusión

El compromiso con la labor escolar es fundamental para el éxito y el desarrollo del individuo, en tanto estudiante y como miembro activo y competente dentro de la sociedad (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). De este modo, investigadores, docentes y encargados de formular políticas educativas se abocan cada vez más en el compromiso considerándolo como un medio para afrontar dificultades asociadas con la educación (Maralani et al., 2016). Además,

Figura 2.  
Trayectoria de la dedicación en tanto dimensión del compromiso académico

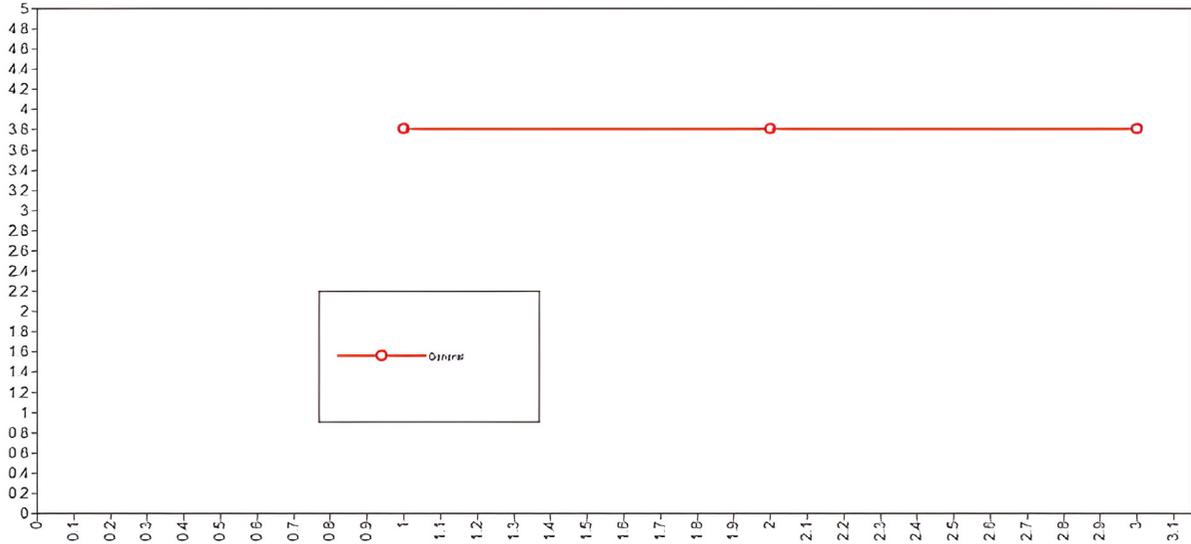
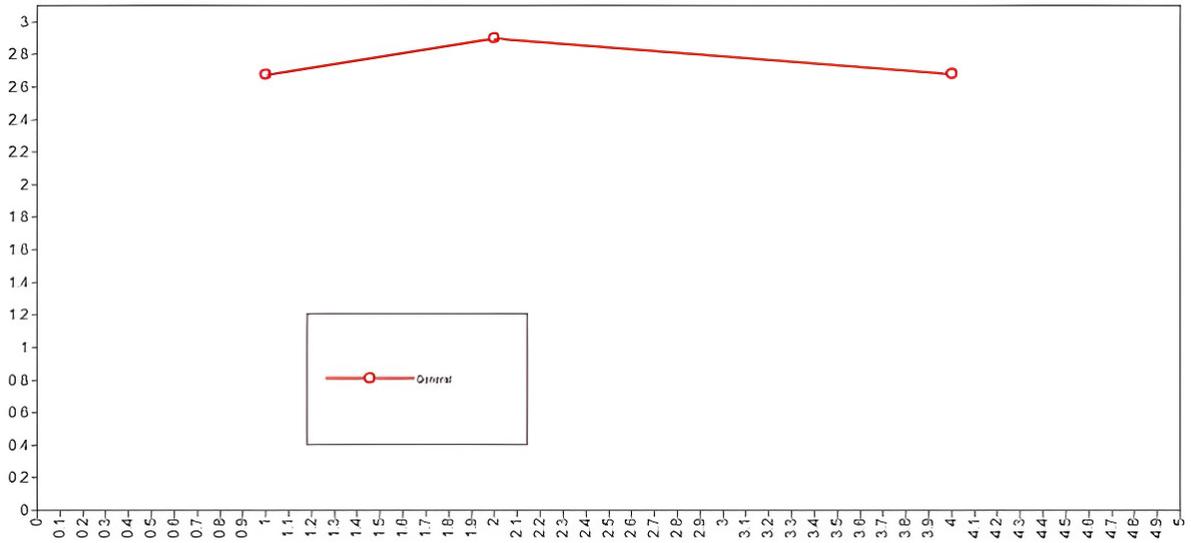


Figura 3.  
Trayectoria de la absorción en tanto dimensión del compromiso académico



el *engagement* espreciado por ser un predictor del éxito académico (Siu et al., 2014). Así, se muestra que el estudio del compromiso académico brinda numerosos potenciales beneficios para la práctica educativa.

El objetivo de este artículo fue analizar la trayectoria de las tres dimensiones que componen el compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) en estudiantes que están iniciando la educación secundaria. Estos estudiantes

de 13 años fueron seguidos por el período de tres años consecutivos, de manera que su evolución en los niveles de compromiso académico pudo ser evaluada en primer y segundo año (primer tiempo), segundo y tercer año (segundo tiempo) y finalmente tercer y cuarto año (tercer tiempo), hasta que alcanzaron la edad de 15 años.

En primer lugar, respecto a la percepción de vigor, los resultados revelan que la trayectoria de esta dimensión del

Tabla 2.

*Índices de ajuste para cada modelo comparado del compromiso académico*

Modelos	Chi <sup>2</sup>	Gf	Comparación modelo	$\Delta\text{chi}^2$	$\Delta\text{gl}$	p( $\Delta$ )	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Vigor												
A. No cambio	<b>6.34</b>	<b>6</b>					<b>861.10</b>	<b>869.06</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>.02</b>	<b>.07</b>
B. Lineal	.62	3	A vs. B	5.72	3	.13	861.38	877.30	1	1	0	.02
C. Cuadrático	.22	2	A vs. C	6.12	4	.19	862.97	881.55	1	1	0	.03
Dedicación												
A. No cambio	15.91	6					858.61	866.58	.86	.93	.12	.10
B. Lineal	<b>4.4</b>	<b>3</b>	<b>A vs. B</b>	<b>11.51</b>	<b>3</b>	<b>.01</b>	<b>853.10</b>	<b>869.02</b>	<b>.98</b>	<b>.98</b>	<b>.07</b>	<b>.08</b>
C. Cuadrático	7.21	2	B vs. C	2.813	1	.09	857.91	876.49	.93	.89	.16	.07
Absorción												
A. No cambio	7.14	6					937.69	945.65	.99	.99	.04	.09
B. Lineal	5.67	3	A vs. B	1.47	3	.69	942.22	958.14	.97	.97	.05	.09
C. Cuadrático	<b>1.12</b>	<b>2</b>	<b>A vs. C</b>	<b>6.03</b>	<b>4</b>	<b>.20</b>	<b>939.66</b>	<b>958.24</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>.03</b>

Nota. Negritas para valores del modelo que obtuvo mejor ajuste.

compromiso puede ser entendida a través de un modelo de no cambio. Así, no habría alteraciones significativas en este componente a lo largo de los tres momentos de evaluación, sino que existiría cierta estabilidad. Es posible aseverar entonces que los participantes advirtieron cierta permanencia en la percepción de vigor con relación a sus labores escolares entre finales de la adolescencia temprana-comienzos de la adolescencia media y finales de la adolescencia media. En lo que concierne a la evidencia acerca del vigor en el contexto educativo, la mayor parte de las investigaciones registradas incumben al ambiente universitario (Cruz García, 2021; De la Rosa Blanca, 2019; De Lomo Ossorio García, 2017; Descalzo-Jiménez, 2020; Moreno Ruiz, 2020; Sánchez Díaz, 2016). Por el contrario, no se ha encontrado evidencia que aluda directamente al vigor en estudiantes de nivel secundario.

A pesar de que los índices de vigor se conservaron relativamente constantes a lo largo de los tres momentos de evaluación, se puede considerar que dichos puntajes fueron bajos, puesto que en una escala de tipo Likert que va desde 0 a 6 puntos, las medias registraron entre 2.63 y 2.71. Estos hallazgos permiten hipotetizar que los participantes podrían haber experimentado cansancio emocional respecto a las actividades académicas. El cansancio emocional es uno de los componentes del *burnout* (la contrapartida del vigor). El *burnout* se caracteriza por el agotamiento o fatiga físicos, así como también por el desgaste emocional de los estudiantes (Salanova, Bresó et al., 2005).

Respecto a esto último, diferentes investigaciones revelan que muchos estudiantes de nivel secundario suelen presentar estas características y emociones asociadas a las actividades escolares (Salmela-Aro et al., 2008). Dichas expresiones se vinculan con altos niveles de estrés percibido (Extremera et al., 2007), con una baja percepción de autoeficacia académica (Durán et al., 2006; Salanova, Bresó et al., 2005) y con un bajo rendimiento académico (Martínez & Salanova, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli & Salanova, 2007).

En segundo lugar, en lo que concierne a la percepción de dedicación, los resultados exteriorizan que la trayectoria de este componente del *engagement* puede ser descrita a través de un modelo de cambio lineal. Es decir, habría un descenso progresivo en los niveles de dedicación al estudio o las tareas académicas en el transcurso de los años de secundaria. En este sentido, se encontró un antecedente que aborda el tiempo que los estudiantes le dedican al estudio regular en el hogar, más allá del tiempo que pasan en la institución escolar. Este trabajo se realizó con estudiantes de sexto año de nivel secundario de la provincia de Córdoba, Argentina; los resultados exteriorizan que la dedicación al estudio cotidiano de manera regular en estos adolescentes resulta escasa, siendo poco el tiempo que le brindan a las tareas y demandas escolares en el contexto de sus hogares (Grasso et al., 2019). De este modo, los hallazgos del mencionado trabajo pueden asociarse con los de la presente

investigación, si se hipotetiza que los niveles de dedicación van disminuyendo en los estudiantes desde el inicio hacia el final de la escuela secundaria.

Por otro lado, no se hallaron antecedentes que refieran de modo directo a la trayectoria de la dedicación en el nivel secundario. En cuanto a los puntajes obtenidos en los estudiantes participantes, los mismos fueron algo más elevados que los de vigor, evidenciando medias de entre 3.52 y 3.80 (en una escala Likert que va de 0 a 6).

Por último, en tercer lugar y referente a la absorción, los resultados de la presente investigación muestran que los cambios de este componente del compromiso pueden ser comprendidos a través de un modelo cuadrático. Así, los estudiantes advirtieron un leve acrecentamiento de su percepción de absorción en relación con las tareas escolares en la adolescencia media, para bajar ligeramente hacia el fin de esta etapa. Cabe destacar que no se ha registrado evidencia sobre el comportamiento de la absorción a lo largo del tiempo en el contexto educativo. En lo que respecta a los valores informados en las muestras del presente trabajo, es importante mencionar que, a pesar de la variación cuadrática, la percepción de absorción obtuvo puntajes relativamente bajos con medias que oscilaron entre 2.66 y 2.92.

Para finalizar, es sustancial remarcar que son muy escasos los antecedentes que ahondan en los cambios que experimenta el compromiso o *engagement* académico, considerando diferentes momentos a lo largo del tiempo o de los diversos grados académicos. Uno de los aportes al respecto fue el hecho por [Datu et al. \(2021\)](#), quienes realizaron algunos trabajos longitudinales orientados al compromiso en el contexto de la escuela de nivel secundario. Dichos autores conceptualizan el compromiso de modo diferente al del presente estudio, considerando tres tipos: compromiso comportamental, emocional y cognitivo ([Datu & King, 2018](#); [Datu et al., 2016](#); [Datu & Valdez, 2016](#); [Datu et al., 2021](#)). Uno de sus trabajos examinó la relación entre capital psicológico, motivación académica, compromiso y logro mediante un estudio de tipo longitudinal. Sus hallazgos exteriorizan que el capital psicológico es un predictor concurrente y prospectivo del compromiso académico. A su vez, los análisis de mediación mostraron que los efectos del capital psicológico en el compromiso fueron mediados por la motivación autónoma de los estudiantes ([Datu et al., 2016](#)). Los resultados de este trabajo permiten hipotetizar que el capital psicológico de los estudiantes tiene un papel

fundamental en la promoción del compromiso académico; por tanto, niveles bajos de compromiso o una trayectoria decreciente del mismo a lo largo del tiempo podrían ser provocados, entre otros factores, por bajos índices de capital psicológico ([Schönfeld, 2022](#)).

Por otra parte, trabajos previos hallaron una tendencia en el desarrollo del compromiso en estudiantes de nivel primario y comienzos del nivel secundario. Dicho patrón revela que el *engagement* suele reducirse a medida que los estudiantes avanzan de año escolar y aumenta su edad, notando en los estudiantes más jóvenes puntajes más altos de compromiso. Los que cursan años más avanzados tienden a experimentar pérdidas en el compromiso y acrecentamientos en la desafección, lo cual coincide con la transición a la escuela secundaria ([Fredricks et al., 2004](#); [Skinner et al., 2008](#); [Wigfield et al., 2006](#)). En este caso, habría concurrencia parcial con el presente trabajo, ya que los resultados muestran que el compromiso académico disminuye con la edad —a pesar de que en ambos estudios las poblaciones fueron diferentes—.

## Conclusiones

Para concluir el presente trabajo, es importante mencionar que los estudiantes participantes reportaron bajos niveles de compromiso con sus actividades escolares. Además, en relación con la trayectoria del compromiso académico a lo largo del tiempo, los hallazgos indican que el compromiso se mantuvo constante en una de sus dimensiones y disminuyó en las otras dos a medida que transcurrían los primeros años de la escolaridad secundaria. De esta manera, los resultados pueden abrir interrogantes sobre los motivos que contribuyen a que los estudiantes no se sientan atraídos por el sistema educativo actual y lo que este ofrece.

Este fenómeno conmina a la reflexión sobre el modo en que se puede estimular el compromiso de los estudiantes con sus tareas académicas, con el fin de minimizar los riesgos asociados a la falta de este, así como también para obtener los mayores beneficios posibles, tanto para las prácticas educativas como para el desarrollo personal de los individuos.

De este modo, puede resultar interesante ahondar en el estudio de esta variable en la etapa de la adolescencia, para conocer con mayor profundidad el fenómeno en este período

del ciclo vital. Por otro lado, considerando los hallazgos mencionados, puede tener relevancia la ejecución de intervenciones que promuevan el desarrollo del compromiso académico en la población adolescente.

Por último, se señalan algunas limitaciones de este trabajo, las cuales restringen su alcance y la representatividad de los resultados. Una de ellas se encuentra vinculada al tipo de instrumento utilizado para medir el compromiso de los estudiantes. Así, debido a que se usó una medida de autorreporte, los resultados pueden verse influenciados por el sesgo de varianza común. Otra limitación puede encontrarse en el hecho de que se evaluó a los participantes durante tres años de su trayectoria escolar. Si bien llevar a cabo un estudio longitudinal es un aporte significativo (debido a la escasa evidencia existente), hubiese resultado de interés realizar un seguimiento de los estudiantes durante todos los años de la escuela secundaria, desde el comienzo hasta su finalización, con el objetivo de tener una visión más vasta y extensa.

De igual manera, una limitación de esta investigación puede encontrarse en la heterogeneidad de las muestras según sexo, ya que las proporciones entre varones y mujeres no fueron equánimes. En tal sentido, se respetó la distribución de los cursos escolares, siendo más elevado el número de mujeres en la mayoría de los casos. Si bien, considerando el propósito de este trabajo, no fue fundamental respetar el criterio de equidad respecto al sexo, hubiera sido interesante poder establecer una comparación de los niveles de compromiso y su trayectoria entre varones y mujeres.

## Referencias

- Asamblea Médica Mundial. (2019). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. AMM. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Taylor & Francis Group.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/96741/80029>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40(6), 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Carmona-Halty, M., Villegas-Robertson, J. M., & Marín-Gutiérrez, M. (2019). El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, engagement y desempeño académico: un estudio en el contexto escolar chileno. *Interciencia*, 44(10), 586-592. <https://www.redalyc.org/journal/339/33961467005/33961467005.pdf>
- Cruz García, T. (2021). *Actividad física y rasgos de personalidad en la explicación de los niveles de vigor en estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Universidad de Jaén]. Colección de Recursos Educativos Abiertos de la Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/13723>
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. (2021). La vida comprometida académicamente de los estudiantes orientados al dominio: orden causal entre emociones positivas, metas de dominio y compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.001>
- De la Rosa Blanca, J. J. (2019). *Adaptación y validación de una escala de vigor a población estudiantil universitaria* [Tesis de Maestría, sin publicar]. Universidad de Jaén, España.

- De Lomo Ossorio García, M. D. C. (2017). *Vigor e inteligencia emocional en estudiantes universitarios: factores beneficiosos para la salud* [Tesis de Maestría, sin publicar]. Universidad de Jaén, España.
- Descalzo-Jiménez, M. (2020). *¿Qué factores podrían ser claves para obtener mejores resultados académicos?: Vigor y autoconcepto* [Tesis de Maestría, sin publicar]. Universidad de Jaén, España.
- Durán, 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(supl.), 158-164. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8436>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. <http://hdl.handle.net/11162/68970>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- García, G. M. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 35(3), 399-415. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61797/88581>
- Grasso, L., Paladini, M. A., & Robledo, A. (2019). La dedicación al estudio en el sexto año del secundario. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (21). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3695>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Maralani, F. M., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 44-52. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n4p44>
- Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes Da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal, un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2002/anyes2002a2.pdf>
- Martínez, I., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371. <http://hdl.handle.net/11162/67215>
- Mesurado, B., Richaud, M. C., & Mateo, J. N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and eustress of university students: A cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>
- Mesurado, B., Tortul, M. C., & Schönfeld, F. S. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidad: su relación con el flujo y el compromiso académico. *Contextos de Educación*, 25, 150-158. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/772>
- Moreno Ruiz, J. (2020). *Relación entre vigor, inteligencia emocional y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios* [Tesis de Pregrado, sin publicar]. Universidad de Jaén, España.
- O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *California School Psychologist*, 8, 53-72. <https://doi.org/10.1007/BF03340896>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), Artículo 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Portalanza, A., Grueso, M., & Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-s 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 27(64), 145-155. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>

- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, *11*(2-3), 215-231. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf>
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, *60*(2), 255-285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, *16*(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- Salmela-Aro, K. (2015). Toward a new science of academic engagement. *Research in Human Development*, *12*(3-4), 304-311. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068038>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents’ school-related burnout. *European Psychologist*, *13*(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The school-work engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, *28*(1), 60-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Sánchez Díaz, P. (2016). *Relación entre vigor y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios* [Tesis de Pregrado, sin publicar]. Universidad de Jaén, España.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 293-299. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, *33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schauffeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, *20*, 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schönfeld, F. S. (2022). *Estudio de trayectoria de los factores psicológicos asociados al compromiso académico: necesidades psicológicas básicas y capital psicológico* [Tesis de doctorado, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14673/1/estudio-trayectoria-factores.pdf>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology. An Introduction*. American Psychological Association.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *California School Psychologist*, *8*, 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, *15*(4), 979-994. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, *42*, 132-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, *18*(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>

- Vallejo-Martín, M., Valle, J. A., & Angulo, J. J. P. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 220-236. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/docs/Abril2021/Cartas%20al%20Editor.%20El%20coeficiente%20Omega.pdf>
- Vizoso Gómez, C. M., & Arias Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. <https://hdl.handle.net/11162/221004>
- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2.ª ed.). John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6.ª ed., pp. 933-1002). Wiley.