

# Compromiso del estudiante ante sus estudios universitarios: un análisis comparativo entre Bolivia y España<sup>1</sup>

**Onel C. Linares**Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA), Bolivia ✉ **Manuel Iglesias-Soilán**Universidad Complutense de Madrid (UCM), España ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.89091>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Octubre 2023 • Aceptado: Noviembre 2023

**ES Resumen: Introducción.** El *engagement* implica la participación activa y sostenida del estudiante durante su aprendizaje, teniendo una notable influencia en diversas variables educativas. Se plantean tres objetivos: (1) seleccionar pruebas fiables para medir el *engagement* en España y Bolivia y de ser necesario validarlas; (2) evaluar el *engagement* en dos universidades específicas (UTEPSA, Bolivia, y UCM, España); (3) valorar en los resultados las posibles influencias socioculturales. **Método.** Se ha utilizado el instrumento de López-Aguilar et al. (2021), conformado por 17 ítems tipo Likert. Se ha sometido este instrumento a un proceso de validación en el contexto boliviano, para el que han participado 4 expertos y 415 estudiantes. Con él se ha evaluado los niveles de *engagement* en UTEPSA y UCM, con la participación de 627 estudiantes (350 UTEPSA, y 277 UCM). **Resultados.** En la validación de contenido se implementaron cambios menores recomendados por los expertos, y respecto a las dimensiones subyacentes del constructo se confirma, mediante AFC, el modelo tridimensional con excelentes índices de ajuste. En la evaluación de las universidades se observan valores por encima del punto de corte teórico (4, escala 1-7) en todos los ítems. En función del contexto, se observan diferencias significativas: valores inferiores en el español, donde varios ítems se encuentran por debajo del punto de corte. Además, 1 de cada 3 estudiantes españoles presentó puntajes negativos de *engagement* (media inferior a 4). **Discusión.** El instrumento de López-Aguilar et al. (2021) ha mostrado ser fiable y válido en ambos contextos. Se han encontrado tendencias preocupantes en el contexto español que requieren de un análisis más profundo, junto con la implementación de intervenciones psicoeducativas que podrían facilitar el compromiso en ambas instituciones. En futuras investigaciones se propone validar o desarrollar un instrumento que pueda valorar también los factores causales que generan el *engagement*.

**Palabras clave:** compromiso estudiantil; educación superior; análisis comparativo; contexto cultural

## ENG Student engagement in university studies: A comparative analysis between Bolivia and Spain

**Abstract: Introduction.** The concept of engagement entails the active and sustained involvement of the student throughout their learning process, exerting a notable influence on various educational variables. Three objectives are proposed: (1) to select reliable measures for assessing engagement in Spain and Bolivia, and if necessary, to validate them; (2) to evaluate engagement within two specific universities (UTEPSA, Bolivia, and UCM, Spain); (3) to assess potential sociocultural influences on the outcomes. **Method.** The instrument developed by López-Aguilar et al. (2021), comprising 17 Likert-type items, was utilized. This instrument underwent a validation process in the Bolivian context, involving the participation of four experts and 415 students. It was employed to assess engagement levels at UTEPSA and UCM, encompassing the participation of 627 students (350 from UTEPSA and 277 from UCM). **Results.** In the content validation, minor changes recommended by the experts were implemented, and concerning the underlying dimensions of the construct, the three-dimensional model was confirmed through Confirmatory Factor Analysis (CFA), exhibiting excellent fit indices. In the evaluation of universities, values above the theoretical cutoff point (4 on a 1-7 scale) are observed across all items. Contextually, significant differences are noted: lower values in the Spanish context, where several items fall below the cutoff point. Moreover, 1 in every 3 Spanish students displayed negative engagement scores (mean below 4). **Discussion.** The instrument developed by López-Aguilar et al. (2021) has

<sup>1</sup> Fuente de financiación (si tuviera). Proyecto de investigación aprobado en la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA) y financiación para el desarrollo de una estancia de investigación en la Universidad Complutense de Madrid por parte de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

proven to be reliable and valid in both contexts. Concerning trends in the Spanish context, concerning findings require a deeper analysis, accompanied by the implementation of psychoeducational interventions that could facilitate engagement in both institutions. For future research, there is a proposal to validate or develop an instrument capable of assessing the causal factors that generate engagement.

**Keywords:** learner engagement; higher education; comparative analysis; cultural context

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Linares, O. C.; Iglesias-Soilán, M. (2024). Compromiso del estudiante ante sus estudios universitarios: un análisis comparativo entre Bolivia y España. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 785-796.

## 1. Introducción

La sociedad del conocimiento, la información y la globalización han impactado la educación universitaria. Esto ha motivado a la comunidad académica a reflexionar sobre las variables clave para lograr la excelencia académica (Estrada Carrera et al., 2017). Una de ellas es el “engagement” o “compromiso académico” que, si bien su estudio comienza en el ámbito laboral, se trasladó este interés también a contextos universitarios (Cajas Bravo et al., 2020; Gutiérrez et al., 2018; Jang & An, 2022).

El *engagement* de los y las estudiantes refleja por un lado el tiempo y el esfuerzo que invierten en sus estudios u otras actividades relacionadas con el proceso educativo y, por otro, cómo las instituciones promueven experiencias positivas en el aprendizaje de su estudiantado para facilitar el éxito académico (Kuh, 2001 como se cita en García Cano, 2021). El compromiso en un o una estudiante es reflejo además de su conexión emocional, cognitiva y conductual con el estudio, lo que impulsa su aprendizaje, todo ello entendido como un proceso relacional y dinámico (Smith & Tinto, 2022).

En este proceso cada estudiante se implica activamente, involucrando energía, recursos y tiempo, siendo desglosado por diversos autores en tres factores (López-Aguilar et al., 2021; Moreno Navarro, 2019; Quiroga Gómez García y Pelaez Somosa, 2021):

1. Vigor: energía y resistencia aplicada durante periodos prolongados.
2. Dedicación: motivación e implicación activa con el proceso académico.
3. Absorción: concentración profunda, que genera la percepción de que el tiempo pasa rápidamente y no hay dificultades ante una tarea.

A su vez, el *engagement* puede ser un buen predictor de otras variables como el rendimiento académico, los logros alcanzados y la culminación o el abandono de estudios (Carmona-Halty et al., 2019; Fonseca y García, 2016; Sandoval-Muñoz et al., 2018; Tinto, 2021). Además, como señalan Valero Ancco et al. (2021), se han observado también relaciones de este constructo con factores socioemocionales y sociodemográficos (p. ej., edad o condición laboral) y la situación sentimental de los estudiantes (Gómez et al., 2015; Maluenda et al., 2020; Martínez et al., 2019).

Además, cabe destacar que las reacciones emocionales de los y las estudiantes a partir de su experiencia en la universidad son factores multiplicadores o inhibidores del compromiso (Bean & Eaton, 2001 como se cita en Tinto, 2022). Diversos estudios han matizado la complejidad del *engagement*, ya que su significado se entrelaza con el involucramiento e integración en el tejido académico y social de la institución (Williams et al., 2019). Por ejemplo, en la última década se ha profundizado en otros subtipos de *engagement*: social, afectivo, social-conductual... así como en su gestión (Reschly & Christenson, 2022).

Sin embargo, antes de implementar intervenciones psicoeducativas sobre el *engagement* es necesario evaluar los instrumentos de medición y analizar los niveles de compromiso para diseñar estrategias efectivas.

A raíz de ello, los objetivos de esta investigación se materializan en las siguientes cuestiones:

1. ¿Existen instrumentos validados para medir el *engagement* en los contextos de Bolivia y España?
2. ¿Existen niveles adecuados de *engagement* en las universidades estudiadas (Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz, UTEPSA, Bolivia, y Universidad Complutense de Madrid, UCM, España)?
3. Considerando las posibles diferencias socioculturales, ¿se observan diferencias entre el *engagement* del estudiantado?

## 2. Método

### 2.1. Participantes

#### 2.1.1. Estudio 1: validación del instrumento en Bolivia

Participaron 4 jueces expertos y 415 estudiantes. El alumnado participante llevaba un promedio de 2.6 años en su carrera, siendo 143 mujeres (34.46%), 269 varones (64.82%), 1 indicó otro sexo (.24%) y 2 prefirieron no

indicarlo (.48%). En cuanto a la edad: 228 tenían entre 18 y 21 años (54.94%), 123 entre 22 y 25 años (29.64%) y 64 más de 26 años (15.42%).

### 2.1.2. Estudio 2: estudio comparativo entre Bolivia y España

Participaron 627 estudiantes universitarios: 350 de UTEPSA (55.82%) y 277 de la UCM (44.18%). Del total 344 eran mujeres (54.86%), 275 varones (43.86%), 4 de otro sexo (.64%) y 4 no respondieron (.64%). Respecto a la edad, 12 eran menores de 18 años (1.91%), 359 tenían entre 18 y 21 años (57.26%), 169 entre 22 y 25 (26.95%), 47 entre 26 y 29 (7.96%), y 40 eran mayores de 30 (5.92%). En cuanto al curso: 167 en primer año (26.76%), 124 de segundo (19.77%), 102 en tercero (16.27%), 99 en cuarto (15.79%), 65 en quinto (10.37%) y 71 en sexto (11.04%).

## 2.2. Instrumento de valoración

El *engagement* ha sido medido principalmente a través de dos instrumentos, la *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli y Bakker, 2003) y la *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Carmona-Halty et al., 2017). Sin embargo, ninguno se encuentra recientemente validado en el contexto universitario español o boliviano.

A raíz de ello, López-Aguilar et al. (2021) validaron un instrumento basado en las dos escalas mencionadas para el contexto español.

### 2.2.1. Estudio 1: validación del instrumento en Bolivia

Se realizó un procedimiento de validación del instrumento de López-Aguilar et al. (2021) en Bolivia.

### 2.2.2. Estudio 2: estudio comparativo entre Bolivia y España

Se utilizó la herramienta de López-Aguilar et al. (2021), ahora validada para el contexto boliviano, en ambas instituciones.

## 2.3. Procedimiento

### 2.3.1. Estudio 1: validación del instrumento en Bolivia

Para el proceso de validación del instrumento se siguieron las indicaciones de García de Yébenes Prous et al. (2009), considerando características como: validez de contenido, validez de constructo y fiabilidad. Además, aun compartiendo idioma es necesario examinar cómo diferentes poblaciones interpretan el instrumento, ya que no siempre existe una equivalencia de significados entre culturas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Primeramente, se evaluó la validez de contenido a través de un juicio de expertos y expertas. Participaron cuatro jueces con experiencia en investigación académica y un promedio de 10 años en validación de instrumentos. La elección de cuatro jueces se basó en la recomendación de algunos autores, que sugieren un rango de dos a veinte (McGartland et al., 2003).

En la evaluación del constructo del *engagement* se proporcionó a cada juez una matriz que incluía su definición conceptual, sus dimensiones, los indicadores a medir y los ítems de la escala de López-Aguilar et al. (2021). Los ítems se presentaron aleatoriamente, siguiendo las recomendaciones de la bibliografía.

A cada juez se le solicitó asignar un puntaje (1 a 4) a cada ítem, donde 1 representa el mínimo. Los atributos evaluados fueron:

1. Claridad: comprensión fácil del ítem.
2. Coherencia: relación lógica y pertinente con la dimensión que mide.
3. Relevancia: si es esencial.
4. Suficiencia: los ítems de una dimensión bastan para medirla.

Además de la evaluación individual de cada ítem se les solicitó que valorasen el instrumento en su conjunto:

1. Claridad y precisión de las instrucciones: explicaciones sencillas y exactas que permitan responder adecuadamente.
2. Número total: no se considera excesivo.
3. Distribución equilibrada entre dimensiones.
4. Comprensión por parte de los encuestados: no genera confusión o ambigüedad.

Por otro lado, en la validación del constructo se debe comprobar si mide con precisión y sin error, garantizando la fiabilidad, para no replicar la escala cometiendo errores. Así pues, Lloret-Segura et al. (2014) recomiendan la utilización secuencial del análisis factorial exploratorio (AFE), que permita determinar las dimensiones y verificar si coinciden con las planteadas en el original, y el análisis factorial confirmatorio (AFC), para evaluar el ajuste de los datos al modelo teórico propuesto. Para respaldarlo se realizó un estudio piloto con 415 estudiantes de UTEPSA: una primera submuestra (193) para el AFE y otra (222) para el AFC.

### 2.3.2. Estudio 2: estudio comparativo entre Bolivia y España

Una vez finalizado el procedimiento previo, se volcó el instrumento sobre la plataforma *Microsoft Forms*, cuyo objetivo era favorecer la participación. Se siguieron procedimientos equivalentes en ambos contextos, evitando etapas de alta carga de trabajo del estudiantado. Se compartió el formulario mediante plataformas en línea a las que el estudiantado suele acceder (p. ej., correo electrónico, web, redes sociales...). En el caso de la UCM, por su gran tamaño, solo se difundió en el Campus de Somosaguas (cuatro Facultades).

Una vez el estudiantado recibía el instrumento, accedían de forma completamente voluntaria. Primero se encontraban con instrucciones, indicándose explícitamente que tenían la opción de retirarse sin ningún tipo de consecuencia. Además, debían dar su consentimiento explícito. Posteriormente, rellenaban la escala y lo enviaban.

Una vez recibidos los datos, se ha seguido rigurosamente la normativa de protección de datos europea. Finalmente, se analizaron los datos por parte del equipo.

## 2.4. Análisis de datos

### 2.4.1. Estudio 1: validación del instrumento en Bolivia

Análisis de frecuencias de acuerdo de los jueces. Siguiendo las recomendaciones de la bibliografía (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) se estableció como criterio de validez que si al menos el 80% de los expertos (en este caso 3 de los 4) estaban de acuerdo en un ítem, este podría ser incluido.

Asimismo, se realizaron AFE y AFC mediante los *software* IBM SPSS 28 e IBM SPSS AMOS 24.

### 2.4.2. Estudio 2: estudio comparativo entre Bolivia y España

Se utilizó IBM SPSS 28 para realizar análisis descriptivos y de diferencias de medias para muestras independientes, teniendo en cuenta el tamaño del efecto ( $d$  de Cohen).

## 3. Resultados

### 3.1. Estudio 1: validación del instrumento en Bolivia

En la evaluación de la validez del contenido, al medir la "Suficiencia" de cada dimensión, se obtuvo un puntaje promedio por parte de los jueces de: Vigor (3.75), Dedicación (4.0), Absorción (3.75). En cuanto a las puntuaciones de "Claridad", "Coherencia" y "Relevancia" para cada ítem, todos puntuaron igual o mayor a 3.

Cabe destacar que tres jueces muestran su preocupación con la dimensión Absorción, ya que algunos de sus ítems podrían asociarse a más de un factor.

Igualmente, a raíz de las observaciones de los jueces se realizaron algunas modificaciones:

- Ítem 8: se adaptó "*me apetece ir a clase*" por "*me siento con ganas de ir a clase*".
- Ítem 9: "*realizando las tareas de clase*" por "*realizando las tareas relacionadas con mis estudios*".
- Ítem 16: "*me resulta difícil dejar de realizar las tareas de clase*" por "*es difícil para mí separarme de mis estudios y dejar de realizar las actividades como estudiante*".

También se realizaron otros cambios menores en diversos ítems como sustituir palabras como "estoy" por "me siento" y "creo" por "considero".

Por tanto, los y las juezas recomiendan utilizar los 17 reactivos originales considerando las adaptaciones señaladas.

A continuación, se muestran los análisis del AFE, con vistas a clarificar el conjunto de factores comunes que explican las respuestas a los ítems. La matriz de valores de varianza no muestra ítems de dudosa variabilidad, siendo el ítem 10 el menor (1.918) y el mayor el ítem 17 (3.026), con un promedio de 2.491. En cuanto a la matriz de correlación ítem-total, esta tiene valores superiores a .40 (rango .461 a .802), por lo que los ítems se comportan consistentemente con el promedio, mostrando poder discriminativo.

El estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo fue .922, junto a una significancia de  $p < .000$  de la prueba de esfericidad de Bartlett, respaldando un tamaño muestral adecuado para realizar el AFE.

Se ha utilizado el método de análisis de eje principal y, partiendo del criterio Kaiser-Guttman o de raíz latente, se toman valores propios mayores a 1. Tres factores explican el 51.85% de la varianza total acumulada, aunque por otro lado según el test de sedimentación se sugiere una estructura de dos dimensiones (Figura 1).

Se considera por tanto profundizar en la solución factorial buscando una base cuantitativa más exacta. Se obtiene la matriz de estructura según las cargas de cada ítem bajo una rotación que maximiza el criterio de estructura simple (oblicua oblimin directo). Al eliminar las cargas negativas arroja una matriz de dos factores (Tabla 1).

Se prosiguió con el análisis de consistencia interna, calculando la fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), ya que se cumplen los supuestos de tau-equivalencia, unidimensionalidad y escala de medida continua. La primera dimensión arroja un  $\alpha$  de .91 (11 ítems) y la segunda .77 (6 ítems), mostrando un  $\alpha$  general de .66 (bajo). Con estos valores se considera eliminar los ítems 1 y 3, por tener cargas parecidas en ambos factores, lo que podría elevar el  $\alpha$  hasta .80, pero esto pudiera ir en contra de no abarcar todos los indicadores necesarios para describir el *engagement*.

Figura 1. Gráfico de sedimentación

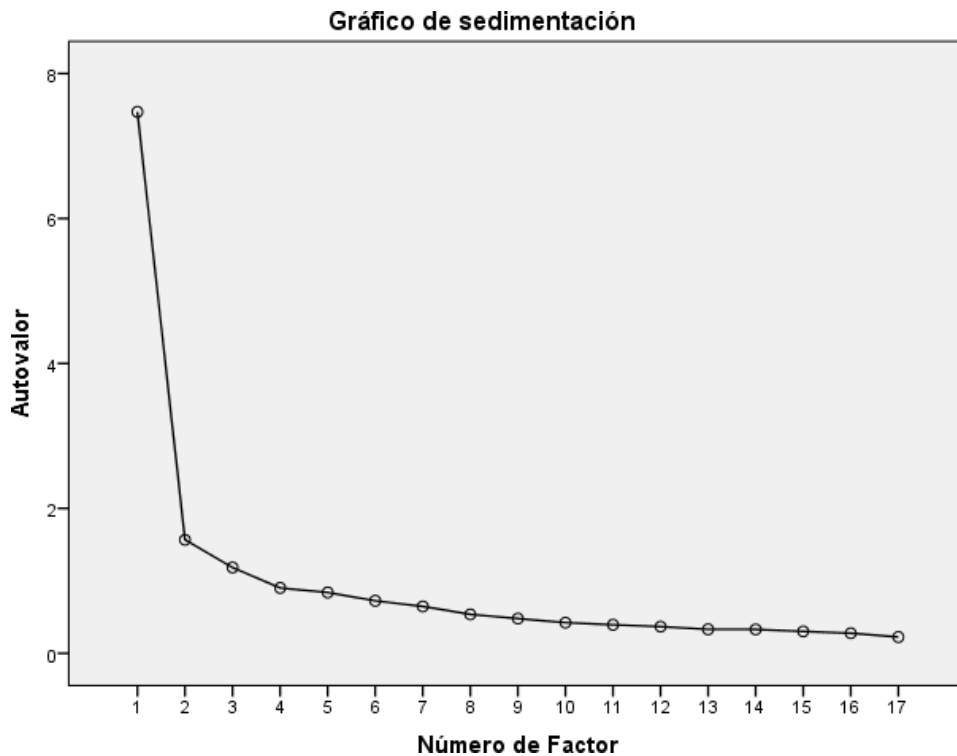


Tabla 1. Matriz de estructura

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Ítem 10	.807	.345	-.457
Ítem 5	.792	.332	-.681
Ítem 11	.784	.508	-.602
Ítem 13	.707	.325	-.337
Ítem 2	.685	.298	-.548
Ítem 15	.647	.526	-.388
Ítem 7	.643	.372	-.582
Ítem 16	.370	.729	-.307
Ítem 14	.330	.718	-.503
Ítem 12	.387	.597	-.541
Ítem 17	.314	.578	-.305
Ítem 6	.358	.578	-.522
Ítem 4	.489	.342	-.801
Ítem 9	.617	.530	-.790
Ítem 8	.530	.490	-.712
Ítem 1	.443	.410	-.636
Ítem 3	.264	.283	-.425

El AFE a través de una rotación de factores (Oblimin) buscando extraer el menor número posible, devuelve dos factores con baja coherencia de sus componentes. Esta baja consistencia interna nos dice que no se mide un solo constructo homogéneo, por lo que la escala no es fiable. La investigación actual no recomienda métodos ortogonales como Varimax para no obviar la posible relación de dependencia entre los factores, como pasa en los constructos psicológicos multidimensionales. Esta rotación minimiza el número de variables que tienen cargas altas en cada factor y simplifica su interpretación. Por ejemplo, De la Cruz Pérez et al. (2017), con ella valida el modelo trifactorial de la escala *UWES-S* en el contexto mexicano.

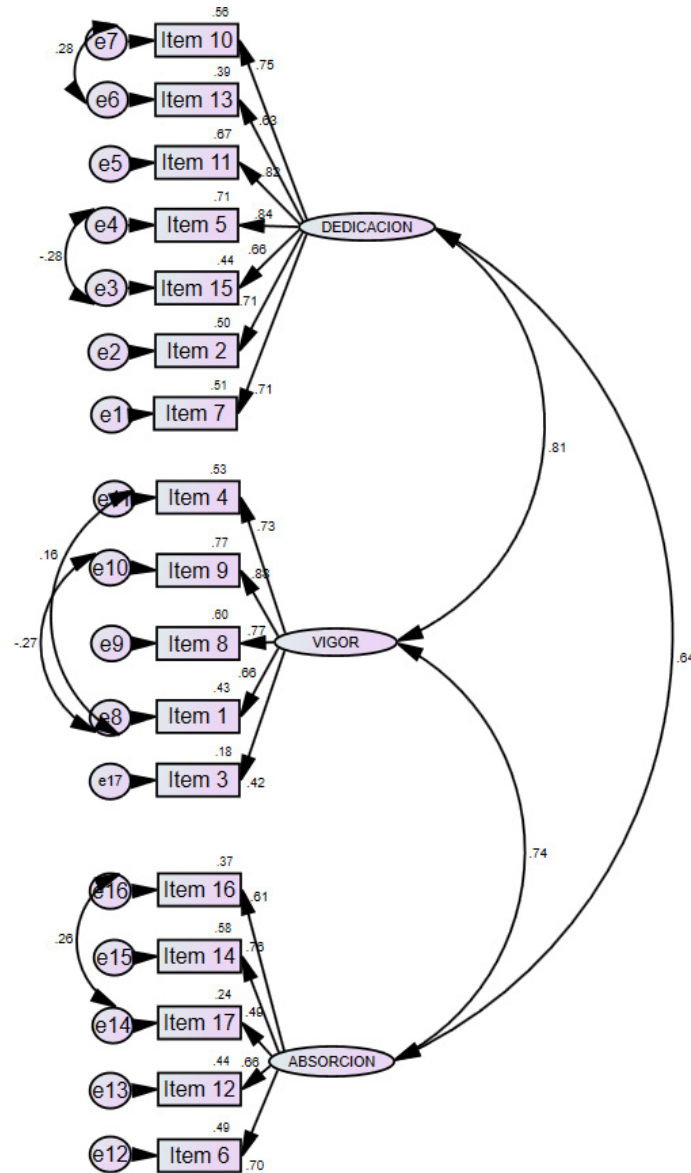
Estudios recientes en la región han llegado a la conclusión que los tres factores propuestos en la escala original presentan muy buenos índices de ajuste para medir el *engagement*, tal es el caso de Sánchez-Cardona



(2016) en Puerto Rico y Moreno Navarro (2019) en Perú. Esto induce a someter a prueba mediante AFC el modelo trifactorial.

Para el AFC se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud a través de ecuaciones estructurales, comparando el modelo de dos y tres dimensiones. Se observaron mayores índices de bondad de ajuste en el modelo de tres factores, cuyo diagrama de flujo se muestra (Figura 2).

Figura 2. Diagrama de flujo del modelo de tres factores del *engagement* académico



Se observan buenos estimados de cargas factoriales de ítems relacionados a cada factor. La menor correlación es del ítem 3 con la dimensión vigor (.42), la mayor, el ítem 9 (.88). Para validar que el modelo factorial propuesto se ajusta a los datos se utiliza el AMOS Plugin de Gaskin & Lim (2016), según criterios de corte recomendados por Hu & Bentler (1999). Se observan excelentes resultados (Tabla 2).

Tabla 2. Medidas de validez del modelo tridimensional del *engagement*

Medida	Valor	Excelente si...	Aceptable si...
CFI	.955	> .95	Entre .90 y .95
TLI	.945	> .95	Entre .90 y .95
CMIN/DF	1.727	Entre 1 y 3	
SRMR	.052	< .08	Entre .08 y .10
RMSEA	.057	< .06	Entre .06 y .08
PClose	.182	> .05	Entre .01 y .05

El ratio de verosimilitud chi cuadrado (191.74) con  $p < .000$  indica diferencias entre los datos observados y el modelo, sin embargo este valor es sensible al tamaño de la muestra. El índice de ajuste comparativo CFI, que contrasta el chi cuadrado de los modelos factoriales, está por encima de .95 (excelente). La raíz media cuadrática de residuales se encuentra por debajo de .08 (SRMR = .052) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), que expresa la cantidad de variabilidad que no puede ser explicada por el modelo, obtuvo un valor de .057 (excelente).

Por tanto, se cumplen las recomendaciones de Gaskin & Lim (2016) que indican que una evidencia sólida combina: CFI > .95, SRMR < .08 y RMSEA < .06.

La fiabilidad compuesta de las dimensiones estuvo por encima de .70 en todos los factores (CR Dedicación = .890; CR Vigor = .827; CR Absorción = .783), siendo muy buena según la recomendación de autores como Raykov y Shrout (2002) (rango de CR .78 a .88).

Para la validez discriminante, la raíz cuadrada del AVE de los factores arrojó valores menores que las correlaciones entre ellos. Para la validez convergente el análisis realizado recomienda remover el ítem 17 de la dimensión de Absorción, incrementando el AVE de .424 a .500.

Sin embargo, se decide mantener el ítem. Sobre la base de afirmaciones de diversos autores que toman el coeficiente de fiabilidad compuesta como referencia, y habiendo obtenido valores excelentes en los demás índices de ajuste, se concluye que se puede utilizar el modelo tridimensional con sus 17 ítems.

### 3.2. Estudio 2: estudio comparativo entre Bolivia y España

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de todos los ítems administrados al grupo completo de participantes (N = 627).

Todos muestran medias con tendencia positiva, es decir, por encima de la media teórica (4, escala 1 a 7). Sin embargo, no se encuentran valores con tendencias muy positivas (> 6). El rango de medias está entre 4.17 y 5.77, aunque en algunos la moda es igual a 7.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems administrados a todos los participantes (escala 1-7)

Ítems	Media	Desviación Típica	Moda
1. (V) Cuando realizo mis tareas como estudiante me siento con fuerza y lleno de energía.	4.38	1.49	4
2. (D) Considero que los estudios que estoy realizando tienen sentido para mí.	5.56	1.48	7
3. (A) Se me pasa el tiempo "volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	4.65	1.75	6
4. (V) Me siento con fuerza y animado cuando estoy haciendo actividades de clase.	4.50	1.56	4
5. (D) Me siento entusiasmado con los estudios universitarios que estoy realizando.	5.30	1.58	7
6. (A) Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado en mis estudios.	4.54	1.76	6
7. (D) Los estudios que estoy cursando me motivan a hacer cosas nuevas relacionadas con la formación que estoy realizando.	5.10	1.64	6
8. (V) Cuando me levanto por la mañana me siento con ganas de ir a clases, ponerme a estudiar o hacer tareas.	4.17	1.80	6
9. (A) Me siento feliz cuando estoy realizando las tareas relacionadas con mis estudios.	4.52	1.65	6
10. (D) Me siento orgulloso de estar cursando esta titulación universitaria.	5.77	1.54	7
11. (A) Estoy enfocado e inmerso en los estudios que estoy cursando.	5.22	1.52	6
12. (V) Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo (sin que me resulte aburrido).	4.21	1.76	4
13. (D) Cursar estos estudios universitarios es un reto importante para mí.	5.60	1.56	7
14. (A) Cuando realizo mis tareas como estudiante estoy tan implicado que pierdo la noción del tiempo.	4.58	1.70	6
15. (V) A pesar de las dificultades que encuentre, me considero una persona constante y perseverante a la hora de afrontar las tareas como estudiante.	5.38	1.55	7
16. (A) Es difícil para mí separarme de mis estudios y dejar de realizar las actividades como estudiante.	4.27	1.85	6
17. (V) Incluso si no me encuentro bien, no dejo de realizar mis tareas como estudiante.	4.53	1.92	6

Nota. "(V)" del factor "Vigor" del *engagement*, "(D)" de "Dedicación" y "(A)" de "Absorción". Los ítems completos mostrados corresponden a la escala adaptada para el contexto boliviano.

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de los participantes según su universidad.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos y diferencias de medias de todos los ítems en función de la universidad (UTEPSA, Bolivia, y UCM, España)

Ítems	UTEPSA, Bolivia			UCM, España			Diferencias	
	Media	Desviación Típica	Moda	Media	Desviación Típica	Moda	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
1 (V)	4.47	1.47	4	4.27	1.52	5	= .044*	.137
2 (D)	5.70	1.40	7	5.38	1.55	7	= .004*	.216
3 (A)	5.10	1.65	7	4.09	1.72	3	< .001**	.576
4 (V)	4.84	1.46	6	4.09	1.57	5	< .001**	.481
5 (D)	5.50	1.47	7	5.06	1.69	7	< .001**	.276
6 (A)	4.85	1.70	6	4.15	1.75	6	< .001**	.398
7 (D)	5.35	1.46	7	4.79	1.79	6	< .001**	.346
8 (V)	4.66	1.66	6	3.57	1.77	2	< .001**	.610
9 (A)	4.92	1.56	6	4.03	1.64	3	< .001**	.535
10 (V)	6.01	1.33	7	5.47	1.72	7	< .001**	.347
11 (A)	5.47	1.37	6	4.91	1.64	6	< .001**	.369
12 (V)	4.50	1.69	6	3.85	1.77	2	< .001**	.368
13 (D)	5.85	1.37	7	5.31	1.72	7	< .001**	.345
14 (A)	4.98	1.56	6	4.09	1.75	3	< .001**	.524
15 (V)	5.45	1.40	7	5.30	1.71	7	.121	.097
16 (A)	4.55	1.72	6	3.94	1.96	2	< .001**	.330
17 (V)	4.90	1.78	7	4.08	1.98	6	< .001**	.426

Nota. "(V)" del factor "Vigor" del *engagement*, "(D)" de "Dedicación" y "(A)" de "Absorción".\* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ .

En el caso de UTEPSA se observa que las medias de todos los ítems son superiores a la media teórica de la escala (4), con un rango entre 4.66 y 6.01. Destaca el ítem 10, "*Me siento orgulloso de estar cursando esta titulación universitaria*", con una media muy positiva (6.01) y una moda de 7.

Las medias de la UCM se encuentran en un rango de 3.57 a 5.57. Se observa que tres ítems están por debajo de la media teórica: el ítem 8, "*Cuando me levanto por la mañana me siento con ganas de ir a clases, ponerme a estudiar o hacer tareas*", el ítem 12, "*Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo (sin que me resulte aburrido)*", y el ítem 16, "*Es difícil para mí separarme de mis estudios y dejar de realizar las tareas como estudiante*". Además, varios ítems muestran modas por debajo del punto de corte: 3, 8, 9, 12, 14 y 16.

En relación con las diferencias de medias se han observado diferencias estadísticamente significativas en 16 de los 17 ítems. Aunque se han encontrado diferencias en el ítem 2, el tamaño del efecto no es lo suficientemente grande como para considerarlo relevante ( $d < .20$ ).

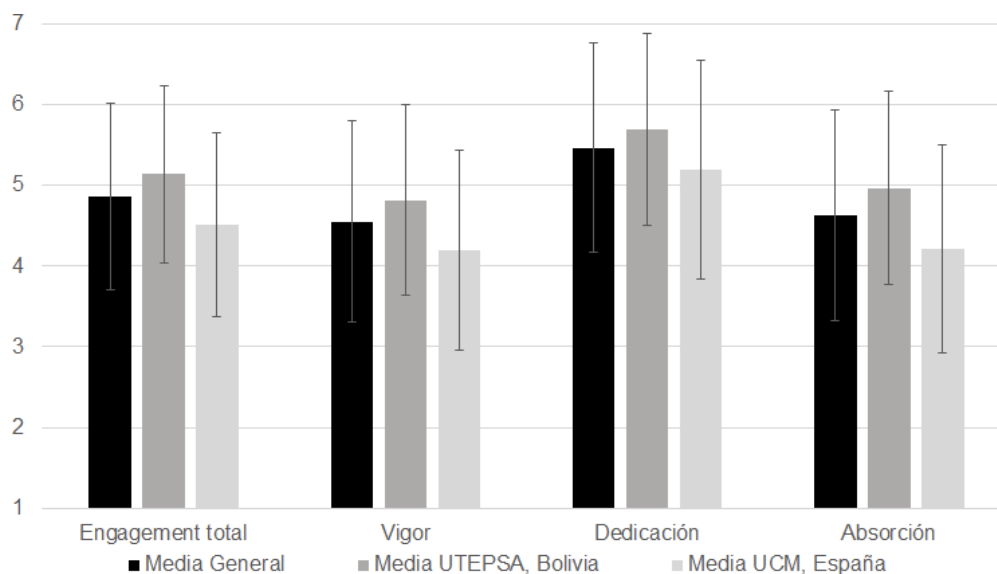
Respecto al resto de tamaños del efecto, la mayoría son considerados pequeños, con valores de  $d$  entre .20 y .49. Los ítems 3, 8, 9 y 14 presentan tamaños medianos (entre .50 y .79) y no se ha encontrado ninguno grande ( $d > .80$ ).

También se ha valorado el *engagement* y sus tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción).

Los análisis revelan que un 23.5% de los participantes obtuvieron una media de *engagement* por debajo del punto teórico de corte (4), mientras que solo un 18.7% mostró valores muy altos ( $> 6$ ). El 16.2% de los estudiantes de UTEPSA se sitúa por debajo del punto teórico de corte, mientras que en la UCM este porcentaje asciende al 32.1%. En cuanto a los valores muy altos de *engagement* ( $> 6$ ), un 25.9% de los participantes de UTEPSA los alcanzan, mientras que en la UCM solo un 7.3%.

La Figura 3 muestra las medias y desviaciones típicas del *engagement* y sus tres dimensiones. Asimismo, en la Tabla 5 se detallan las diferencias de medias entre las dos universidades.



Figura 3. Medias y desviaciones típicas del *engagement* y sus dimensiones en función del total de participantes y ambos contextos

También se han identificado diferencias estadísticamente significativas en todos los valores (Tabla 5). Además, se observa un tamaño del efecto mediano en el valor total del *engagement* y en el factor de absorción.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del *engagement* y sus dimensiones en función de la universidad

Ítems	UTEPSA, Bolivia		UCM, España		Diferencias	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
<i>Engagement</i>	5.14	1.10	4.52	1.14	< .001**	.534
Vigor	4.82	1.18	4.20	1.24	< .001**	.496
Dedicación	5.69	1.19	5.20	1.36	< .001**	.383
Absorción	4.97	1.20	4.21	1.29	< .001**	.586

#### 4. Discusión y conclusiones

El *engagement* se destaca como una variable crucial para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sandoval-Muñoz et al., 2018), dado su vínculo con diversos aspectos educativos de relevancia, tales como el rendimiento académico, la consecución de objetivos o el abandono, entre otros (Carmona-Halty et al., 2019; Fonseca y García, 2016; López-Aguilar et al., 2021).

Por tanto, fomentar el compromiso de los estudiantes es de vital importancia. Sin embargo, para alcanzar este objetivo es imprescindible una evaluación exhaustiva. En línea con el primer objetivo de investigación es fundamental seleccionar o validar los instrumentos pertinentes que permitan realizar esta valoración.

Para cumplir con ello fue empleada la escala de López-Aguilar et al. (2021), adaptándola mediante un proceso de validación en el contexto de Bolivia. En un inicio, la validación de contenido fue satisfactoria en el análisis de cuatro jueces expertos, los cuales recomendaron leves cambios de palabras y frases.

En cuanto al AFE, ha revelado en contra de expectativas previas una estructura bifactorial en línea con algunos estudios previos que sugieren la existencia de dos dimensiones del *engagement* (Cachón-Zagalaz et al., 2018): una relacionada con la "Predisposición al estudio" (dimensiones de vigor y dedicación presentes en la escala original) y otra sobre la "Satisfacción con los estudios" (absorción).

La estructura bifactorial se obtuvo a partir de una rotación oblicua (Oblimin), tal cual recomienda la bibliografía, dado que los factores están relacionados. Sin embargo, Ferrando y Lorenzo-Seva (2014) alegan que algunos ítems con un alto grado de complejidad podrían estar asociados con más de una dimensión, afectando a la estructura factorial; observaciones coherentes con las anotadas en la validación de contenido por los y las juezas. Por otro lado, la rotación ortogonal (Varimax) en el AFE simplifica el análisis de los factores y dio como resultado el modelo de tres dimensiones, aunque aplicar este tipo de rotación puede conducir a estimaciones incorrectas de los pesos factoriales.

Igualmente, este modelo trifactorial ha sido respaldado en diferentes países latinoamericanos (Carmona Halty et al., 2017; Moreno Navarro, 2019; Sánchez-Cardona, 2016), pudiendo ser reconocido mediante el AFC, confirmando la estructura anticipada, mostrando mejores índices de ajuste para medir el *engagement* que el modelo bidimensional. Asimismo, Pasapera y Zapata (2023), en su revisión sistemática, concluyen que el modelo tridimensional propuesto por Schaufeli y Bakker (2003) fue el más utilizado (90% de los casos).

Así que se puso a prueba el modelo trifactorial de la escala analizada mediante AFC, dando excelentes índices de ajuste, comprobando así la validez de la estructura interna del constructo.

En relación con la segunda y tercera interrogante, se procedió a investigar la existencia de los niveles de compromiso en ambas instituciones y sus posibles diferencias.

Resalta que el nivel general de compromiso académico en la UTEPSA es significativamente superior al de la UCM, mostrando tamaños de efecto medianos en absorción y vigor, y pequeños en dedicación.

Estos hallazgos se reflejan en las diferencias estadísticamente significativas presentes en 16 de 17 ítems. Las discrepancias más notables se observan en el ítem 8, vinculado con el interés por asistir a clase, y el ítem 3, sobre la percepción positiva del tiempo dedicado al estudio. El ítem 15 no exhibe diferencias significativas, haciendo alusión a la constancia y determinación al enfrentar desafíos como estudiantes.

En Bolivia todos los ítems revelan una tendencia positiva ( $> 4$ ) y modas elevadas (6 y 7, excepto en el ítem 1). Además, un 25.9% de los y las participantes muestra niveles muy altos de *engagement* ( $> 6$ ). En contraste, el 16.2% muestra una tendencia negativa. Si bien este último dato no debe pasar desapercibido, se puede concluir que en general UTEPSA exhibe valores aceptables en cuanto al compromiso académico.

Por el contrario, la UCM muestra valores más bajos. Varios ítems presentan una media por debajo de 4. Además, 1 de cada 3 participantes muestra niveles negativos de *engagement*, mientras que sólo el 7.3% del total se encuentra en valores muy altos, lo que sugiere una mayor necesidad de intervención.

Esto muestra una gran disparidad entre ambos contextos y aunque no se ha realizado un análisis detallado de las posibles causas se plantean algunas ideas que orientarán investigaciones futuras:

1. Contexto cultural y educativo. Dos países diferentes pueden exhibir contrastes en su cultura educativa. Por ejemplo, expectativas académicas, realidad del entorno universitario, actitudes de la población hacia la educación o estrategias de aprendizaje que arrastran de niveles precedentes.
2. Sistema educativo y recursos (UTEPSA, privada; UCM, pública). Sistema modular (una asignatura por mes en UTEPSA) frente a sistema cuatrimestral (varias asignaturas simultáneamente).
3. Variables socioeconómicas. Las disparidades socioeconómicas entre ambos países podrían afectar a la relevancia percibida de su título universitario.
4. Programas de estudio. La relevancia percibida de su currículo para su futuro profesional podría incidir en su compromiso.
5. Oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Contextos que enfatizan más la participación activa y el aprendizaje práctico podrían influir en el involucramiento del estudiante.

Estos resultados subrayan la importancia de continuar evaluando el *engagement* de manera más precisa para comprender mejor las causas. Esto implica la necesidad de desarrollar o identificar instrumentos que sean más adecuados para abordar estas consideraciones en futuras investigaciones.

Asimismo, los valores identificados sugieren la implementación de intervenciones destinadas a mejorar el *engagement*. Algunas ideas planteadas son:

- Desarrollar programas de orientación académica y fortalecer el apoyo a los Servicios de Orientación Universitaria, para proporcionar información y asistencia al estudiantado.
- Programas de *mentoring* en los cuales estudiantes de cursos superiores o profesionales puedan orientar a los y las nuevas.
- Establecer programas dirigidos al desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado, que abarquen técnicas de estudio, gestión del tiempo y otras habilidades relevantes.
- Apoyo emocional. Atender a las emociones académicas vinculadas al proceso de aprendizaje del estudiantado, fomentando el bienestar general en la institución.
- Estimular la participación estudiantil mediante la promoción de actividades extracurriculares, como clubes o asociaciones y eventos, alentando al estudiantado a que lideren sus propios proyectos.
- Promover el empleo de metodologías activas que coloquen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la diversidad y la inclusión para promover la equidad académica, creando un entorno donde toda la comunidad se sienta parte.
- Realizar monitoreo del *engagement* a lo largo de los distintos cursos académicos, para identificar qué aspectos podrían influir de manera más significativa en el compromiso estudiantil.

En conclusión, a pesar de la creciente atención hacia el constructo del compromiso académico, los valores detectados no parecen haber generado acciones concretas por parte de las instituciones educativas. En este estudio se evidencia la presencia de un número considerable de estudiantes con niveles subóptimos de *engagement*, lo cual podría perjudicar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es probable que esta situación se reproduzca en muchas otras universidades.

Por ende, futuras investigaciones se enfocarán en mejorar el proceso de recolección de datos, dado que una de las limitaciones de este estudio ha sido la dificultad para identificar las causas subyacentes a esos niveles de *engagement*. El objetivo es lograr una evaluación más precisa que posibilite la implementación de intervenciones psicoeducativas. Se busca valorar la efectividad de estas intervenciones en distintas situaciones y contextos, con el fin de desarrollar materiales que la comunidad educativa pueda utilizar para mejorar el compromiso de los estudiantes.

Además, algunos autores como Kinsella et al. (2023) sugieren la implementación de herramientas tecnológicas en investigaciones futuras, respaldándose en estudios basados en el análisis de redes sociales de los estudiantes (Tinto, 2023). En este sentido, Fredricks (2022) también aporta que en la actualidad existen nuevas metodologías para evaluar el *engagement*, las cuales brindan acceso a registros de datos e información en tiempo real sobre el desempeño del estudiantado en las actividades de aprendizaje y su interacción en el entorno universitario. Esto podría superar la limitación de utilizar métodos convencionales, puntuales y estáticos para recolectar datos de un constructo tan dinámico. Una evaluación más precisa permitirá a su vez implementar intervenciones más precisas.

Tampoco se deben obviar las limitaciones asociadas al grupo de participantes, pudiendo no ser representativo, como se observa en la participación desigual en función del sexo o el número reducido de participantes.

Por último, sería sumamente provechoso replicar este estudio en distintas universidades. Más allá del valor intrínseco de la replicación en el desarrollo de la buena ciencia (Sánchez-San José et. al, 2021), en esta ocasión también permitiría: (a) comprender si otras instituciones requieren el mismo apoyo, (b) profundizar en el entendimiento de este constructo, y (c) analizar las posibles discrepancias entre instituciones y culturas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Manrique, I., & Mesa, C. G. G. D. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, 25(2), 113-121. DOI: dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3
- Cajas Bravo, V., Paredes Pérez, M. A., Pasquel Loarte, L., & Pasquel Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. DOI: dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10(1017), 1-5. DOI: dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017
- De la Cruz Pérez, M. A., Resendiz Chávez, J., Romero Palencia, A., & Domínguez Aguirre, G. Á. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. DOI: doi.org/10.48102/pi.v25i2.104
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. Recuperado el 21 de mayo de 2023 de [shorturl.at/chwAZ](http://shorturl.at/chwAZ)
- Estrada Carrera, F. M. L., Quiñónez Alvarado, E. S., y Pantoja Rodríguez, J. P. (2017). El docente universitario como promotor del pensamiento crítico, competencia del investigador. *Aula de Encuentro*, 19(2). DOI: doi.org/10.17561/ae.v19i2.3
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175. DOI: dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. DOI: doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004
- Fredricks, J. A. (2022). The measurement of student engagement: Methodological advances and comparison of new self-report instruments. En A. L. Reschly, y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 597-616). Springer International Publishing. Recuperado el 14 de noviembre de 2023 de [bit.ly/46vy3W0](http://bit.ly/46vy3W0)
- García Cano, L. (2021). *El engagement (implicación) de los estudiantes colombianos en sus carreras universitarias* [Tesis para optar al título de doctor, Universidad de Sevilla]. Recuperado el 18 de noviembre de 2023 de [bit.ly/garciacano](http://bit.ly/garciacano)
- García de Yébenes Prous, M. J., Rodríguez Salvanés, F., y Carmona Ortells, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología Clínica*, 5(4), 171-177. DOI: dx.doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007
- Gaskin, J. & Lim, J. (2016). Model Fit Measures. *Gaskination's StatWiki*, 37(3), 814-822. Recuperado el 28 de mayo de 2023 de [bitlyws/FRvd](http://bitlyws/FRvd)
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G., y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930-937. Recuperado el 28 de mayo de 2023 de [bit.ly/3onOqDm](http://bit.ly/3onOqDm)
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555. DOI: dx.doi.org/10.15581/004.35.535-555
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. DOI: 10.1080/10705519909540118
- Jang, A., & An, M. (2022). Korean Version of the 17-Item Utrecht Work Engagement Scale for University Students: A Validity and Reliability Study. *Healthcare*, 10(4), 642. DOI: doi.org/10.3390/healthcare10040642
- Kinsella, M., Moloney, D., Nestor, N., Wyatt, J., Last, J., & Rackard, S. (2023). Fostering Student Engagement in a Digitally Mediated Environment: Attitudes and Experiences of Student Advisers. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 4(3), 91-121. Recuperado el 18 de noviembre de 2023 de [bit.ly/3N4JZXV](http://bit.ly/3N4JZXV)

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. DOI: doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., y Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-19. DOI: doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169
- Maluenda, J., Flores, G., Varas, M., y Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 145-161. DOI: doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8
- Martínez, I., Meneghel, I., y Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111-119. DOI: doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003
- McGartland, D., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. Recuperado el 21 de mayo de 2023 de bit.ly/40YUhyK
- Moreno Navarro, V. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Utrecht de engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis para optar al título de graduado, Universidad de Trujillo]. Recuperado el 28 de mayo de 2023 de bit.ly/3MWGUuU
- Pasapera, M. Y. V., & Zapata, L. D. C. (2023). Una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista de Investigación y Cultura "UCV Hacer"*, 12(1), 49-57. Recuperado el 19 de noviembre de 2023 de bit.ly/49VQar2
- Quiroga Gómez García, D. V., y Pelaez Somoza, M. (2021). Autoeficacia y Engagement Académico en estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz. Un estudio correlacional. *Fides et Ratio-Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 21, 17-34. Recuperado el 16 de noviembre de 2023 de bit.ly/40U5Vuw
- Raykov, T., & Shrout, P. E. (2002). Reliability of scales with general structure: Point and interval estimation using a structural equation modeling approach. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 195-212. DOI: doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\_3
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2022). Jingle-Jangle Revisited: history and further evolution of the Student Engagement Construct. En A. L. Reschly, y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 597-616). Springer International Publishing. Recuperado el 14 de noviembre de 2023 de bit.ly/40WSBp9
- Sánchez-Cardona, I., Rodríguez-Montalbán, R., Toro-Alfonso, J., y Velázquez, I. (2016). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 121-134. Recuperado el 28 de mayo de 2023 de bit.ly/sanchezcardona2016
- Sánchez-San José, I., Enguíanos, D., Ariza, P., Iglesias-Soilán, I., Aroztegui, J., y Fernández, J. (2021). La réplica como garantía científica de que un programa de intervención psicoeducativa funciona: un caso de un proyecto educativo sobre masculinidades y feminidades. En M. Molero-Jurado, A. Martos-Martínez, A.B. Barragán-Martín, y M. Simón-Márquez (Coords.), *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas* (pp. 119-126). Dykinson. Recuperado el 21 de mayo de 2023 de bit.ly/sanchezsanjose2021
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., y Riquelme Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79. DOI: dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2003). *UWES Utrecht work engagement scale preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. Recuperado el 21 de mayo de 2023 de bit.ly/schaufeli2003
- Smith, R. A., & Tinto, V. (2022). Unraveling student engagement: Exploring its relational and longitudinal character. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251221098172. DOI: doi.org/10.1177/15210251221098172
- Tinto, V. (2021). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. DOI: doi.org/10.3316/inforgmit.593199291602507
- Tinto, V. (2022). Exploring the character of student persistence in higher education: The impact of perception, motivation, and engagement. En A. L. Reschly, y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 597-616). Springer International Publishing. Recuperado el 14 de noviembre de 2023 de bit.ly/tinto2022
- Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking engagement and student persistence. *Student Success*, 14(2), 1-7. DOI: doi.org/10.5204/ssj.3016
- Valero Ancco, V. N., Calderon Quino, K. M., Pari Orihuela, M., y Arpasi Mamani, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238-1248. DOI: doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273
- Williams, E. A., Zwolak, J. P., Dou, R., & Brewster, E. (2019). Linking engagement and performance: The social network analysis perspective. *Physical Review Physics Education Research*, 15, 020150. DOI: doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020150