

## Compromiso afectivo de los estudiantes universitarios: Definición y propuestas de mejora

**Isabel Olmedo-Cifuentes**Universidad Politécnica de Cartagena (España) **Inocencia M. Martínez-León**Universidad Politécnica de Cartagena (España) **M. Camino Ramón-Llorens**Universidad Politécnica de Cartagena (España) **Noelia Sánchez-Casado**Universidad Politécnica de Cartagena (España) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93810>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Mayo 2024 • Aceptado: Julio 2024

**Resumen:** Este trabajo estudia cómo determinados aspectos sociodemográficos y variables como la experiencia universitaria, motivación y satisfacción académicas influyen en el compromiso afectivo de los estudiantes universitarios.

**Método:** Para contrastar las hipótesis planteadas, se realiza un estudio empírico con las encuestas realizadas a 191 estudiantes de una universidad pública española. Las variables son analizadas con una regresión lineal jerárquica.

**Resultados:** Según los estudiantes encuestados, el compromiso afectivo de los estudiantes está determinado principalmente por la satisfacción académica y la experiencia universitaria, no teniendo la motivación académica influencia significativa. Además, el alumnado más joven tiene un mayor compromiso, así como aquellos que estudian titulaciones más próximas a las ciencias sociales. A su vez, las diferencias entre estudiantes que han considerado abandonar sus estudios y los que no son estudiadas. Así, el compromiso afectivo de los que abandonarían está determinado por la experiencia universitaria, la satisfacción académica y el curso en el que se encuentran; mientras que los que no abandonarían presentan resultados similares a la muestra global.

**Discusión:** Algunas recomendaciones son propuestas a las instituciones universitarias para mejorar el compromiso afectivo, siendo clave el estímulo de una experiencia universitaria positiva.

**Palabras clave:** Compromiso afectivo; experiencia universitaria; satisfacción académica; motivación académica; educación superior.

### **ENG Affective commitment of university students: Definition and proposals for improvement**

**Abstract:** This paper studies how certain sociodemographic aspects along with variables such as university experience, academic motivation, and academic satisfaction influence university students' affective commitment.

**Method:** Empirical research based on 191 surveys of students from a Spanish public university was conducted to test the proposed hypotheses. Variables were analyzed with a hierarchical linear regression.

**Results:** Student affective commitment is mainly determined by academic satisfaction and university experience, with academic motivation not having a significant influence. It is also observed that the youngest students have higher affective commitment, as well as those who study degrees closer to the social sciences. The differences between students who have considered dropping out of their studies and those who have not are analyzed. The affective commitment of the former is determined by university experience, academic satisfaction, and the course in which they are; while those who have not considered quitting their studies present similar results to the global sample.

**Discussion:** Some recommendations are suggested to university institutions to improve affective commitment, where the stimulus of a pleasant university experience is critical.

**Keywords:** Affective commitment; university experience; academic satisfaction; academic motivation; higher education.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 3.1. Muestra. 3.2. Instrumentos. 3.3. Procedimiento. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Implicaciones prácticas. 7. Limitaciones de estudio y futuras líneas de investigación. 8. Referencias.

**Cómo citar:** Olmedo-Cifuentes, I.; Martínez-León, I. M.; Ramón-Llorens, M. C.; Sánchez-Casado, N. (2025). Compromiso afectivo de los estudiantes universitarios: Definición y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación* 36(3), 301-311

## 1. Introducción

El compromiso organizativo es un concepto ampliamente utilizado en la gestión de empresas, pero usado en menor medida en el ámbito educativo. Éste se puede definir como el apego emocional de un empleado con su organización. Es importante no confundir el compromiso organizativo con la implicación laboral, que se refiere a una forma de motivación intrínseca para lograr que un empleado esté altamente involucrado con el trabajo que realiza. Es decir, una persona puede estar muy implicada con su trabajo (le gusta), pero puede no estar comprometida con los valores y acciones de la organización para la que trabaja, y viceversa. Lo ideal es que tanto la implicación como el compromiso sean elevados. Sin embargo, la literatura en español desarrollada en entornos educativos suele estudiar el compromiso del estudiante refiriéndose a su implicación (engagement) (López-Aguilar et al., 2021; Morcillo-Martínez et al., 2021), pero no a su compromiso organizativo (commitment).

Las universidades, en su necesidad de diferenciar su servicio como plataformas de innovación, desarrollo, emprendimiento y bienestar social (Doña & Luque, 2019), deben introducir prácticas que favorezcan el desarrollo del compromiso organizativo entre sus estudiantes. Los beneficios de este compromiso se extrapolan del mundo empresarial y se reflejan en que los estudiantes más comprometidos puedan servir de ejemplo para otros estudiantes (actuales y futuros), desarrollos la intención de continuar sus estudios en la misma universidad (máster, doctorado), o se conviertan en embajadores de la misma durante su desarrollo profesional, emitiendo comentarios positivos y contratando sus egresados.

En base a lo anterior, resulta de interés identificar los aspectos concretos que pueden generar o mejorar el compromiso organizativo de los estudiantes. Por ello, este trabajo tiene cuatro objetivos. Primero, diferenciar el concepto de implicación (engagement) y compromiso (commitment) en el ámbito educativo. Segundo, proponer algunos aspectos que pueden generar compromiso afectivo entre los estudiantes universitarios (experiencia universitaria, motivación y satisfacción académicas) y sobre los que las universidades puedan incidir y gestionar. Tercero, identificar la importancia y significatividad de dichas variables en la creación de compromiso afectivo, diferenciando la muestra entre estudiantes que se han planteado abandonar sus estudios universitarios y los que no. Cuarto, señalar los principales retos y actuaciones que pueden desarrollar las universidades para mejorar el compromiso afectivo de sus estudiantes.

## 2. Marco teórico

En la literatura en español, los términos *engagement* o *commitment* se suelen traducir como compromiso, pero representan realidades diferentes, tal y como se refleja en los estudios de Bal et al. (2013), Cole et al. (2012) o Arredondo-Salas et al. (2022), entre otros. Por un lado, *employee engagement* o implicación laboral del trabajador se define como un estado mental positivo caracterizado por el vigor (energía), la dedicación y la absorción que tiene un empleado hacia su trabajo (Schaufeli & Bakker, 2004). Por el contrario, *organizational commitment* o compromiso organizativo se refiere al grado en que las personas están emocionalmente unidas, se identifican y participan en una organización (Cole et al., 2012; Meyer & Allen, 1997), de manera que ésta forma parte de su identidad.

Esta diferenciación también se refleja en las medidas empleadas para estimar cada variable. En el caso de la implicación laboral, es habitual el uso de la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli et al., 2006); mientras que, en el caso del compromiso organizativo, se suele optar por la medida propuesta por Allen y Meyer (1990) que diferencia entre compromiso afectivo, normativo y de continuidad.

Estos estudios se infieren al ámbito de la educación, tanto en el caso del alumnado como del profesorado. No obstante, en la literatura se habla de compromiso del estudiante cuando, en realidad, se refieren a su implicación con los estudios, de acuerdo con la aproximación que utilizan para medir el término (López-Aguilar et al., 2021; Morcillo-Martínez et al., 2021). Otra medida que se refiere a implicación dentro del ámbito educativo es la propuesta por Fredricks y McColskey (2012), que estima este concepto a través de la implicación conductual, emocional y cognitiva, aspectos a los que se añade un cuarto factor, el de agencia, propuesto por Veiga (2016). Para evitar confusiones, desde este trabajo se recomienda que se diferencien bien los términos en español y se identifiquen como implicación del estudiante y compromiso organizativo del estudiante.

Este estudio trata de identificar los antecedentes del componente afectivo del compromiso organizativo del alumnado (en adelante, compromiso afectivo). Éste se define como el vínculo psicológico de un individuo sobre la dedicación y responsabilidad que siente hacia una organización (Klein et al., 2012). En el caso de los estudiantes, su compromiso afectivo se refiere al apego positivo que sienten "hacia su universidad basado en sentimientos de inspiración, pertenencia, orgullo e identificación", que contribuyen a que tengan "un sentido de preocupación por la universidad y el deseo de mantener la relación existente" con ella (Cownie, 2019; p. 7).

Este compromiso afectivo puede hacer que los estudiantes intenten persistir en sus estudios y no abandonarlos, pudiendo ser un elemento relevante para que las universidades puedan reducir sus tasas de abandono, una de las principales dificultades del sistema educativo universitario español (Constante-Amores et al., 2021). De hecho, la decisión de abandonar los estudios no es sólo una cuestión de los resultados educativos y el rendimiento académico obtenido, sino también de la integración o apego del estudiante con la institución (Credé & Niehorster, 2012), lo cual incrementa la probabilidad de retener y fidelizar a los estudiantes. Además, el compromiso afectivo puede ser una herramienta de diferenciación de otras universidades que le permita obtener una ventaja competitiva, dado que los estudiantes comprometidos recomendarán la universidad en su entorno, potenciarán su visibilidad y reputación, defenderán la institución cuando alguien difunda rumores negativos sobre ella e, incluso, se plantearán seguir sus estudios en la misma (Kareva, 2011). Se puede decir que estos estudiantes serán embajadores del buen hacer de la universidad, siempre que su compromiso afectivo sea elevado.

Así, este trabajo trata de ahondar en la teoría del compromiso organizativo (Allen & Meyer, 1990) aplicado en el ámbito universitario. Al analizar algunos factores que pueden generar compromiso afectivo entre el alumnado universitario, los centros universitarios podrán obtener información útil sobre cómo mejorar dicho compromiso y las herramientas para gestionarlo. Entre las variables consideradas están la experiencia universitaria, la motivación y la satisfacción académicas, cuya vinculación se estudia en las hipótesis que se exponen a continuación.

Se entiende la *experiencia universitaria* como el conjunto de vivencias emocionales, académicas y psicosociales, tanto positivas como negativas, a las que se enfrentan los estudiantes durante sus años de vinculación universitaria. Así, de acuerdo con la perspectiva positiva de la psicología educativa (Seligman, 1999), la integración social y académica del estudiante en la comunidad universitaria facilitan un mayor grado de autoeficacia y de desarrollo psicológico positivo, logrando una trayectoria formativa exitosa, mayor motivación, satisfacción y compromiso, así como menores tasas de abandono (Juárez & Silva, 2017).

Si el compromiso afectivo del alumnado es una actitud de apego con la institución, el hecho de que el estudiante tenga una percepción positiva de su experiencia universitaria, así como una interacción y un apoyo social satisfactorios (Credé & Niehorster, 2012), influirá positivamente en la generación de dicho compromiso. De acuerdo con la teoría del intercambio social (Blau, 1964), cuando la universidad actúa de forma voluntaria a favor de otra parte (en ese caso, el estudiantado), mejorando su adaptación a los diferentes desafíos a los que se enfrentan en sus estudios (Credé & Niehorster, 2012), existirá la expectativa de que esa experiencia sea correspondida con un compromiso afectivo del alumnado. Igualmente, esa experiencia universitaria positiva puede hacer que los estudiantes se sientan parte de un grupo de acuerdo con los valores y comportamientos de la universidad (teoría de la identidad social; Tajfel, 1982), incrementando su compromiso afectivo hacia la misma. Por ello, se plantea la siguiente hipótesis:

*H1. La experiencia universitaria se asocia positivamente al compromiso afectivo del alumnado.*

Otro factor que puede influir directamente en el compromiso afectivo del estudiantado es la motivación académica, definida como “lo que mueve e impulsa a una persona a lograr un objetivo” (Perret, 2016, p. 15). En el ámbito académico, la motivación se define como el proceso que activa, guía, y mantiene la conducta de los estudiantes en el tiempo, siendo clave las expectativas y metas (Sandoval-Muñoz et al., 2018). Así, podemos determinar que la motivación intrínseca es aquella que hace que el estudiante tenga interés por la materia, por aprenderla y por ponerla en práctica, alcanzando unos logros o resultados que permiten su propia satisfacción y desarrollo personal e intelectual; mientras que la motivación extrínseca es aquella que mueve al estudiante a cambio de obtener una recompensa, evitar un castigo o sentirse aprobado socialmente (Núñez et al., 2010). Según esto, la motivación interna y externa del alumnado sobre su aprendizaje, resultados y aprobación social puede incidir en su compromiso afectivo. Esto es, una predisposición psicológica positiva del alumnado hacia una organización afectará de manera positiva al orgullo, identificación y participación de éste en las actividades de la universidad. Esta idea se basa en la teoría de las expectativas de Vroom (1964). Además, una parte de esa motivación interna del estudiante puede proceder de su deseo o necesidad de sentirse identificado con un determinado grupo, como los estudiantes de una universidad, de un área de conocimiento o una titulación. Cubrir ese deseo de pertenecer o sentirse parte de ese grupo les brindará beneficios emocionales y sociales, de acuerdo con la teoría del intercambio social (Blau, 1964). Teniendo en cuenta estas teorías, se plantea la siguiente hipótesis:

*H2. La motivación académica se asocia positivamente al compromiso afectivo del alumnado.*

Finalmente, se ha considerado la satisfacción académica como un aspecto que puede influir en el compromiso afectivo del alumnado, dado que se define como un estado emocional placentero o positivo que resulta de su valoración de la experiencia educativa (Sánchez-Cardona et al., 2021) y del contexto académico (Meneghel et al., 2019). Entre los aspectos más destacables se encuentran la calidad académica y pedagógica de la enseñanza (Byrne & Flood, 2003), los aspectos estéticos de la infraestructura física, y la calidad de los servicios del personal administrativo (Sánchez-Cardona et al., 2021) y del profesorado (Meneghel et al., 2019). De hecho, la satisfacción académica puede afectar al compromiso afectivo del estudiante porque se relaciona con su integración social, ajuste académico (Baker et al., 2003), persistencia (Ahmed et al., 2019), e intención de permanecer en la universidad (Barrientos-Illanes et al., 2021).

De la revisión meta-analítica de García del Junco y Brás dos Santos (2008) sobre la dependencia entre la satisfacción profesional y el compromiso organizativo en diferentes entornos, estos autores concluyeron que las dos variables están recíprocamente relacionadas de forma positiva y significativa, dándose efectos

de retroalimentación entre ambas. No obstante, otros estudios identifican un efecto de la satisfacción laboral sobre el compromiso organizacional en determinados contextos (Guerrero-Bejarano et al., 2021). En cualquier caso, se considera que, si la universidad desarrolla acciones para que su alumnado esté satisfecho con el ambiente educativo, lo que aprende en las clases o la vida académica, entre otros aspectos (Lent et al., 2007), incidirá en el compromiso afectivo de sus estudiantes, tratando de generar un intercambio social (Blau, 1964). Igualmente, la satisfacción académica puede incidir en que los estudiantes sientan que son parte de la comunidad universitaria, formando esto parte de su identidad personal (Tajfel, 1982). Por ello, se plantea la siguiente hipótesis:

*H3. La satisfacción académica se asocia positivamente al compromiso afectivo del alumnado.*

### 3. Metodología

#### 3.1. Muestra

Para contrastar las hipótesis planteadas, se elaboró y distribuyó un cuestionario online entre abril y mayo de 2021 a 759 estudiantes universitarios que cursaban asignaturas del área de Organización de Empresas en una universidad pública española compuesta por varias escuelas tecnológicas y una empresarial. A pesar de ser una universidad donde casi la totalidad de sus estudios se imparten de forma presencial, un año después del inicio de la pandemia, aún continuaba ofreciendo la mayoría de sus titulaciones en enseñanza semipresencial y a distancia. De forma voluntaria y anónima, 191 estudiantes respondieron el cuestionario (tasa de respuesta del 25,16%). Esta muestra de estudiantes está formada por 106 hombres y 85 mujeres, con una edad media de 21,8 años, donde el 47,1% realizaba sus estudios en ingeniería (industrial, telecomunicaciones, mecánica, o agroalimentaria, entre otras), el 46,1% estudiaba titulaciones de ciencias sociales (administración y dirección de empresas, y turismo), y un 6,8% realizaba estudios de máster. Respecto al curso que estaban realizando, un 33,3% se encontraba en 1º, un 15,2% en 2º, un 21,6% en 3º, y un 23,1% en 4º. El 6,8% restante estaba cursando un máster.

#### 3.2. Instrumentos

Experiencia universitaria. Para cuantificar la experiencia vivida por los estudiantes universitarios se consideraron los estudios de Juárez y Silva (2017) y Soto-Hernández (2015), obteniendo un total de 15 ítems. Para validar la medida, primero se hizo un análisis factorial exploratorio de los ítems, que se agruparon en 4 factores (quedando 14 ítems; KMO=.899, Barlett p=.000): adaptación a la enseñanza online (5), integración del estudiante (4), desarrollo de los estudios (3), y apoyo de la universidad (2). Estos factores encajan dentro de los propuestos por Llanes Ordóñez et al. (2021): personales (integración del estudiante), contextuales (adaptación a la enseñanza y desarrollo de estudios) e institucionales (apoyo de la universidad), determinantes de la motivación y satisfacción académicas. Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) cuyos resultados muestran que la experiencia universitaria debía estimarse con 9 ítems, tal y como se muestra en la Tabla 1. En ella, se observa que la variable tiene validez convergente ( $AVE>0.5$ ) y discriminante ( $AVE>$ correlaciones al cuadrado de los factores) (Hair et al., 2009).

Tabla 1. Medida de la variable experiencia universitaria tras el AFC

Ítems	Carga factorial	Factor / Dimensión	Fiabilidad compuesta (CR)	Varianza media extraída (AVE) en diagonal Correlaciones al cuadrado			
				1	2	3	4
EU1. Me ha resultado fácil adaptarme a la enseñanza online impuesta	.867	<b>1. Adaptación a la enseñanza online</b>	.910	<b>.935</b>			
EU3. Me he adaptado bien a la relación online con el profesorado	.843						
EU15. Mi experiencia en la universidad es positiva.	.909	<b>2. Integración del estudiante</b>	.880	<b>.716</b>			
EU6. Siento que pertenezco a la comunidad universitaria.	.696						
EU14. Sigo teniendo tiempo para hacer lo que me gusta.	.643	<b>3. Desarrollo de los estudios</b>	.889	<b>.799</b>			
EU10. He entregado regularmente los trabajos y actividades de evaluación continua (la mitad o más).	.833						
EU9. He asistido regularmente a clase (la mitad o más).	.823	<b>4. Apoyo de la universidad</b>	.884	<b>.794</b>			
EU5. El profesorado me ha apoyado con los diferentes problemas que he tenido con las asignaturas.	.892						
EU4. La universidad me ha apoyado en todo momento con los diferentes problemas técnicos y administrativos que he tenido.	.754						

Motivación académica. Se empleó la escala del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015) compuesto por 20 ítems sobre metas de aprendizaje (8), logro académico (6) y aprobación social (6). Al realizar un análisis factorial exploratorio, se mantuvieron los tres factores, pero con 18 ítems ( $KMO=.915$ , Barlett  $p=.000$ ), y el análisis factorial confirmatorio redujo el número de ítems a 8, tal y como se muestra en la Tabla 2. La misma tabla muestra que la variable cuenta con validez convergente y discriminante (Hair et al., 2009).

Tabla 2. Medida de la variable motivación académica tras el AFC

Ítems	Carga factorial	Factor / Dimensión	Fiabilidad compuesta (CR)	Varianza media extraída (AVE) en diagonal Correlaciones al cuadrado		
				1	2	3
MA6. Me gusta aplicar mis conocimientos.	.912	1. Metas de aprendizaje	.928	<b>.766</b>		
MA5. Soy muy curioso/a.	.852					
MA2. Me gusta aumentar mis conocimientos.	.803					
MA1. Es interesante resolver problemas/tareas.	.614					
MA4. Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	.850	2. Logro académico	.817	<b>.626</b>	<b>.694</b>	
MA8. Quiero terminar mis estudios.	.647					
MA16. Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	.899	3. Aprobación social	.886	<b>.078</b>	<b>.265</b>	<b>.797</b>
MA18. Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.	.751					

Satisfacción académica. Para esta variable se empleó una escala de 7 ítems, previamente utilizada por Lent et al. (2007) para conocer la percepción de los estudiantes sobre los contenidos y ambiente educativo del título elegido. Se realizó un análisis factorial exploratorio, obteniendo un único factor ( $KMO=.915$ , Barlett  $p=.000$ ) que explicaba el 70,55% de la variable.

Compromiso afectivo. Se utilizó una escala de 8 ítems propuesta por Kareva (2011) (basada en Meyer y Allen, 1991) para medir el compromiso afectivo. Igualmente, se realizó un análisis factorial exploratorio cuyo resultado fue un único factor ( $KMO=.890$ , Barlett  $p=.000$ ) que explicaba el 61,57% de la variable.

Todas las variables se evaluaron con escalas tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Para conocer si el compromiso afectivo de los estudiantes era diferente entre aquellos que se habían planteado abandonar sus estudios en algún momento, se introdujo en el cuestionario una pregunta dicotómica (sí/no). Igualmente se midieron variables sociodemográficas como la edad, género (codificada: 1-hombre; 2-mujer), titulación (codificada: 1-titulaciones STEM; 2-titulaciones Ciencias Sociales; 3-másteres) y curso (codificada: 1-primero y segundo; 2-tercero y cuarto; 3-máster).

### 3.3. Procedimiento

Se validaron las medidas de experiencia universitaria y motivación académica mediante análisis factorial exploratorio con SPSS 24 y confirmatorio con AMOS 18. Para obtener un valor global de las cuatro variables analizadas, se realizó una media aritmética de sus ítems y un análisis descriptivo (media y desviación típica), fiabilidad según el estadístico alfa de Cronbach, y sus correlaciones bivariadas (Tabla 3) utilizando SPSS 24.

Se contrastaron las hipótesis propuestas mediante una regresión lineal jerárquica con SPSS 24. Se estimó la regresión de forma sucesiva, incluyendo primero las variables demográficas, y sucesivamente las tres variables que influirán en el compromiso afectivo de los estudiantes (experiencia universitaria, motivación y satisfacción académicas), generando 4 modelos.

Para evitar el posible sesgo derivado del método común (common method bias/variance) por utilizar la misma encuesta y método de valoración (escala Likert de 5 puntos) para recoger los datos, se tomaron las medidas recomendadas para minimizarlo: diferenciar las secciones de la encuesta, indicar el anonimato y tratamiento global de las respuestas, y señalar su naturaleza subjetiva (Podsakoff et al., 2003). Además, se aplicó el test de un factor de Harman (Podsakoff et al., 2003) sin hallar factores que explicaran la mayor covarianza entre las variables, indicando un impacto limitado del sesgo del método común en los resultados.

## 4. Resultados

La validez de las medidas se incluye en la Tabla 2, y el análisis descriptivo, de fiabilidad y correlaciones de las variables aparecen recogidos en la Tabla 3. En general, destaca la baja valoración media de las variables (máxima puntuación 5), quizás fruto del contexto de recogida de los datos (saliendo de la pandemia).

A partir de las correlaciones (Tabla 3), se observa que:

- Edad se correlaciona positivamente con el curso y titulación, y negativamente con el compromiso afectivo.

- Género se correlaciona positivamente con titulación (refleja que hay más hombres en titulaciones STEM que mujeres) y con experiencia universitaria (las mujeres presentan una mejor experiencia universitaria que los hombres).
- Titulación se correlaciona positivamente con todas las variables consideradas, siendo curso y experiencia universitaria con las que presenta una mayor correlación (ambas con un coeficiente de 0,392).
- Curso sólo se correlaciona positivamente con edad y titulación.
- El resto de variables (experiencia universitaria, motivación académica, satisfacción académica y compromiso afectivo) se correlacionan positivamente entre sí.

En la Tabla 4 aparecen los resultados de las tres regresiones jerárquicas planteadas: una para el total de la muestra, y dos para las muestras de estudiantes que se habían planteado abandonar sus estudios y los que no. Cada regresión presenta cuatro modelos.

Cabe destacar que los valores de los factores de inflación de varianza (FIV) de todas las variables independientes están muy por debajo del límite aceptable de 10 (Hair et al., 2009; Tabachnick & Fidell, 2001) (Tabla 4), siendo mínima la posible existencia de multicolinealidad.

Tabla 3. Descriptivos de las variables

Variable	Media (DT)	Alfa de Cronbach	Correlaciones							
			Edad	Género	Titul.	Curso	EU	MA	SA	CA
Edad	21,8 (4,68)	-	-							
Género	1,45 (0,50)	-	-.018	-						
Titulación	1,60 (0,62)	-	.220**	.159*	-					
Curso	1,58 (0,62)	-	.694**	-.050	.392**	-				
Experiencia universitaria (EU)	2,88 (.90)	.880	.002	.161*	.392**	.044	-			
Motivación académica (MA)	3,36 (.83)	.865	-.086	.053	.204**	.025	.595**	-		
Satisfacción académica (SA)	2,83 (1,19)	.930	-.064	.088	.265**	.023	.774**	.607**	-	
Compromiso afectivo (CA)	2,39 (.94)	.906	-.194**	.069	.303**	-.104	.706**	.503**	.722**	-

Nota: \*\* Nivel de significación p<0,01 (test de 2 colas) / \* Nivel de significación p<0,05 (Test de 2 colas).

De la muestra total, se deduce del modelo 1 que las variables demográficas que inciden en el compromiso afectivo de forma significativa son la edad (relación negativa) y la titulación (relación positiva). Al introducir experiencia universitaria en el modelo 2, las variables demográficas pierden importancia (principalmente titulación) pero se mantienen significativas. En el modelo 3 entra la motivación académica siendo significativa y, al introducir la satisfacción académica en el modelo 4, se refleja la importancia que tiene sobre el compromiso afectivo (coeficiente estándar de 0,413 y p=0,000) y cómo la motivación académica pierde su significatividad. Este modelo 4 es el considerado para contrastar las hipótesis planteadas, de manera que se cumplen las hipótesis 1 (experiencia universitaria) y 3 (satisfacción académica), y se rechaza la hipótesis 2 (sobre motivación académica) en presencia de la variable satisfacción académica. Igualmente cabe destacar que este modelo sobre compromiso afectivo de los estudiantes estaría afectado por la edad y la titulación como variables demográficas, teniendo más compromiso afectivo los más jóvenes y los que estudian ciencias sociales. De hecho, este modelo explica el 61,7% ( $R^2$ ) de la variación del compromiso afectivo de los estudiantes, generando un mayor incremento en ese nivel de explicación la variable experiencia universitaria (38,3%).

En los resultados, existen mínimas diferencias (en el valor de los coeficientes estandarizados) entre el modelo general y el modelo que sólo considera a los estudiantes que no se han planteado dejar sus estudios. En este caso, el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) del modelo es de 66,9%, aportando la experiencia universitaria el 36,4%.

En el caso de los estudiantes que sí se han planteado abandonar sus estudios, existen diferencias mínimas que afectan a que la única variable sociodemográfica que influye en su compromiso afectivo es el curso y, en ningún caso, la motivación académica incide en ese compromiso, tal y como refleja la no significatividad del estadístico F en el modelo 3 (falta de capacidad explicativa de esta variable). De este modo, el compromiso afectivo de este tipo de estudiantes vendría determinado igualmente por la experiencia universitaria y la satisfacción académica, influyendo en él negativamente el curso en el que se encuentra (a mayor curso, menor compromiso afectivo). Este modelo explica el 42,6% ( $R^2$ ) de la variación del compromiso afectivo, por lo que existen otras variables no identificadas en esta investigación que afectan a dicho compromiso, y que tienen más influencia entre el colectivo que ha pensado en abandonar su carrera universitaria en algún momento.

Tabla 4. Regresión jerárquica para predecir el compromiso afectivo de los estudiantes con su universidad

Variables	General (N=191) Coeficientes estandarizados				Se han planteado abandonar (N=73) Coeficientes estandarizados				No se han planteado abandonar (N=118) Coeficientes estandarizados			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
<b>Paso 1:</b>												
Edad	-.196**	-.186**	-.168**	-.136**	-.116	-.087	-.058	-.024	-.290**	-.256**	-.246**	-.204**
Género	-.003	-.062	-.059	-.049	-.147	-.074	-.074	-.082	.076	-.059	-.044	-.024
Titulación	.395***	.109*	.113*	.130**	.157	-.014	-.014	.049	.457***	.168**	.182**	.162**
Curso	-.122	-.050	-.064	-.087	-.303*	-.232	-.255	-.280*	-.010	.021	.014	-.012
<b>Paso 2:</b>												
Experiencia universitaria					.676***	.611***	.337***	.511***	.481***	.354**	.676***	.542***
Motivación académica					.107*	.018			.069	.000		
<b>Paso 3:</b>												
Satisfacción académica											.190**	.099
FIV máx.	2.213	2.227	2.254	3.019	2.449	2.471	2.626	2.645	2.220	2.223	2.226	.422***
Sig. F	.000	.000	.087	.000	.018	.000	.539	.062	.000	.000	.018	.000
R <sup>2</sup>	.170	.548	.555	.617	.159	.391	.394	.426	.241	.596	.616	.669
R <sup>2</sup> Ajustado	.152	.535	.540	.602	.110	.345	.339	.364	.214	.578	.596	.648
Incremento de R <sup>2</sup>		.383	.005	.062		.235	-.006	.025		.364	.018	.052

Nota: Nivel de significación: \*p&lt;.10. \*\*p&lt;.05. \*\*\*p&lt;.01. Variable dependiente: compromiso afectivo.

## 5. Discusión y conclusiones

Este trabajo propone diferenciar los términos de implicación (engagement) y compromiso (commitment) en el ámbito educativo. En particular, la implicación del estudiante se refiere a la energía, dedicación y grado de absorción que tiene el estudio para el individuo; mientras que el compromiso de los estudiantes se refiere al apego emocional e identificación del individuo con la universidad, así como su participación en la misma. Por tanto, ambos representan realidades diferentes.

Se considera el compromiso afectivo más ligado al apego emocional, lo que permite considerarlo una herramienta que pueden utilizar las universidades para mejorar la persistencia de los estudiantes en sus estudios y reducir las tasas de abandono, además de ser una fuente de ventaja competitiva. En concreto, los estudiantes comprometidos aportarían recomendaciones en su entorno (visibilidad y reputación) y defienden la buena imagen de la institución. Las variables consideradas para crear y gestionar el compromiso afectivo entre el alumnado universitario son la experiencia universitaria, la motivación y la satisfacción académicas, junto con una serie de aspectos demográficos (edad, género, titulación y curso).

En base al estudio empírico, se observa que el compromiso afectivo está correlacionado con todas las variables consideradas excepto con género y curso. Por tanto, el apego emocional sería indistinto para hombres y mujeres, al igual que sería independiente del curso. Todas las correlaciones son positivas, excepto entre edad y compromiso afectivo; de manera que, a mayor edad, menor compromiso afectivo. Esto puede deberse a que las mayores obligaciones profesionales y familiares reducen su compromiso afectivo con la universidad. Estos resultados coinciden con otros estudios (Dorien et al., 2010; Jaime, 2020, entre otros), que indican que el compromiso afectivo de los empleados disminuye a medida que aumenta la edad.

Al realizar la regresión lineal jerárquica, se obtuvo que el compromiso afectivo está influenciado significativamente por la edad (relación negativa) y la titulación (relación positiva), así como de forma positiva por la experiencia universitaria (Credé & Niehorster, 2012) y la satisfacción académica (García del Junco & Brás dos Santos, 2008; Mwesigwa et al., 2020). Aunque la satisfacción académica es la variable con más incidencia sobre el compromiso afectivo; el mayor incremento en la explicación del compromiso afectivo del alumnado se produce con la experiencia universitaria. Otro aspecto a destacar es cómo la significatividad de la variable motivación académica sobre compromiso afectivo desaparece al introducir la satisfacción académica, aunque su influencia ya era limitada. Esto puede estar relacionado con el efecto mediador de la satisfacción académica sobre la motivación y el compromiso afectivo expuesto por Eby et al. (1999) o, en general, el efecto mediador que la satisfacción puede tener sobre el compromiso afectivo (Mwesigwa et al., 2020).

Estos resultados cambian ligeramente al dividir la muestra entre aquellos estudiantes que habían considerado abandonar sus estudios universitarios y los que no. Así, la regresión aplicada a los estudiantes que no se habían planteado dejar sus estudios, muestra un modelo de relaciones significativas y positivas similar a los resultados globales expuestos. Sin embargo, la regresión aplicada a los estudiantes que sí se habían planteado dejar sus estudios universitarios presenta dos diferencias: 1) para su compromiso afectivo, la edad y la titulación no son significativas, pero sí el curso, que presenta una relación negativa (a cursos más avanzados, menor compromiso afectivo); 2) no existe un efecto directo significativo de la motivación académica sobre el compromiso afectivo de este alumnado. Por tanto, este trabajo aporta cómo se configura el compromiso afectivo entre los estudiantes universitarios que tienen intención de abandono, en la línea de lo expuesto por Maluenda-Albornoz et al. (2021).

Así, el compromiso académico de los universitarios puede reducir su abandono. Para ello, se recomienda a las instituciones universitarias que presten especial atención a la experiencia universitaria y a la satisfacción académica del alumnado por su mayor influencia positiva sobre el compromiso afectivo, al menos en la muestra analizada. Este trabajo entiende la experiencia universitaria como el conjunto de vivencias emocionales, académicas y psicosociales, positivas y negativas, a las que se enfrentan los estudiantes durante sus años universitarios. De hecho, la experiencia universitaria del alumnado puede generar efectos sobre su bienestar, salud, y calidad de vida, influyendo decisivamente en su proceso de desarrollo y aprendizaje personal y profesional (Juárez & Silva, 2017), así como en su rendimiento académico (Feldman et al., 2008) y persistencia.

## 6. Implicaciones prácticas

Para mejorar el compromiso afectivo de los estudiantes, las universidades pueden incidir en la experiencia universitaria y la satisfacción académica. En el caso de la *experiencia universitaria*, las instituciones de educación superior deben planificar e implementar, especialmente en los inicios de curso, actividades de apoyo, adaptación, integración y socialización (Juárez & Silva, 2017) que incidan directamente en esta percepción.

Se recomienda mejorar la comunicación efectiva con los estudiantes a través de medios de comunicación que formen parte de su entorno más cotidiano (redes sociales, servicios de mensajería instantánea, podcasts) o a través de programas de tutorización en los que resuelvan dudas sobre el mundo académico, reciban orientación personalizada y/o ayuda en las posibles adversidades que surjan a lo largo de su periplo universitario, especialmente en su primer año académico (Credé & Niehorster, 2012). Además, se puede potenciar el liderazgo de un/a estudiante a través de la participación, escucha, herramientas de gestión de conflictos, o fomento de la autodisciplina favoreciendo la aparición de líderes que ayuden al resto del alumnado en momentos de dificultad, aislamiento, sobrecarga de trabajo o conflicto, creando una fuerza colectiva de apoyo (Credé & Niehorster, 2012). Los medios y recursos educativos, así como la tecnología educativa (plataformas virtuales de docencia tipo Moodle) también pueden ser elementos útiles para conectar con los estudiantes. Así, se fomentará la interacción tanto en el ámbito educativo, como social y lúdico, consiguiendo el apoyo y la integración académica y social del alumnado con la comunidad universitaria y su entorno.

Otra recomendación sería la creación de ayudas económicas especiales para facilitar los recursos necesarios (tarjetas de datos, ordenadores, etc.), que permitan a los estudiantes tener un acceso a la docencia online. Estas medidas ya fueron utilizadas en los cursos académicos donde la docencia a distancia vino impuesta.

La inclusión de horarios de interacción entre el alumnado en el horario semanal, dinamizados por coaches/especialistas/orientadores para lograr su máxima participación y mejorar su experiencia universitaria, así como la realización de actividades lúdicas como la celebración de fiestas patronales o la participación en actividades transversales como foros de empleo, conferencias o visitas a empresas, también favorecerían una experiencia universitaria positiva.

La *satisfacción académica*, al ser la variable más influyente en el compromiso afectivo del alumnado universitario y la peor valorada respecto a su media, es otro reto pendiente de mejorar. Para lograrlo, se hace imprescindible desarrollar una experiencia educativa (Sánchez-Cardona et al., 2021) y un contexto académico adecuados (Meneghel et al., 2019). De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe permitirles alcanzar sus expectativas y responder a sus necesidades (De la Fuente et al., 2020), así como conseguir su desarrollo personal y vocacional (Duffy et al., 2012) a través de la implementación de actividades académicas y pedagógicas de calidad. Por tanto, para incrementar la satisfacción académica del alumnado es indispensable otorgar formación al profesorado para que éste utilice metodologías que permitan desarrollar su actividad docente de forma más atractiva, efectiva, e ilusionante. La estimulación intelectual derivada de los estudios, el entusiasmo que generan determinadas temáticas y asignaturas, los conocimientos y habilidades aprendidos o la satisfacción con los estudios escogidos son reflejo de la actividad del profesorado, y conforman la satisfacción del estudiantado.

La satisfacción académica también requiere que el personal administrativo ofrezca servicios de calidad (Sánchez-Cardona et al., 2021), por lo que es esencial proporcionarles cursos de formación y medios. Las infraestructuras atractivas y actualizadas son también claves (Sánchez-Cardona et al., 2021), realizando inversiones selectivas y estratégicas.

No debemos ignorar que la satisfacción académica predice la persistencia del estudiante (Schertzer & Schertzer, 2004) y su bajo nivel puede ser una señal temprana del posible abandono de los estudiantes (De la Fuente et al., 2020).

En definitiva, estos resultados son relevantes para la comunidad universitaria, comunidades autónomas y organismos estatales, pues permiten proponer acciones que generan compromiso afectivo a través de la estimulación de la experiencia universitaria y la satisfacción académica en las distintas titulaciones y universidades, promoviendo todos los aspectos positivos que ello conlleva, y desarrollando estrategias que ayuden en su mejora.

## 7. Limitaciones de estudio y futuras líneas de investigación

A pesar de que las conclusiones y recomendaciones están limitadas por la muestra utilizada (191 casos/estudiantes encuestados), son un primer paso en el desarrollo del compromiso afectivo de los estudiantes universitarios a través de estrategias y acciones que estimulen la experiencia universitaria y la satisfacción académica. Por ello, un estudio longitudinal de las variables y su relación con datos de abandono real aportaría más rigor a las conclusiones.

Otra limitación es que el estudio se ha desarrollado en una institución universitaria que imparte estudios tecnológicos y de empresa, y no tiene un carácter generalista. La colaboración con otras instituciones y profesorado en el periodo de recogida de datos fue complicada por la sobrecarga de trabajo e incertidumbre generada por la crisis del COVID-19. Por ello, sería conveniente replicar este estudio en otras universidades, ya que algunas de las conclusiones y recomendaciones aquí obtenidas pueden servir de base para comprobar las relaciones entre las variables estudiadas y los efectos de las recomendaciones propuestas. Asimismo, se propone la evaluación de otras variables, como la inteligencia, habilidades sociales o factores socioeconómicos como el perfil familiar o nivel económico.

## 8. Referencias

- Ahmed, Z., Asim, M., & Pellitteri, J. (2019). Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 286–293. <https://doi.org/doi:10.1016/j.ijme.2019.04.003>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Arredondo-Salas, A. Y., Vargas-Vizcarra, M. E., Corisapra-Quintana, J., Bustamante-Carpio, J. A. y Corisapra-Quintana, F. de M. (2022). Engagement y satisfacción académica: rol mediador del compromiso afectivo en estudiantes de negocios. *Comuni@cción*, 13(2), 117-126. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.689>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Upperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206–221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bal, P. M., Kooij, D. T., & De Jong, S. B. (2013). How do developmental and accommodative HRM enhance employee engagement and commitment? The role of psychological contract and SOC strategies. *Journal of Management Studies*, 50(4), 545–572. <https://doi.org/10.1111/joms.12028>

- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley and Sons.
- Byrne, M., & Flood, B. (2003). Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the Course Experience Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 135-145. <https://doi.org/10.1080/02602930301668>
- Cole, M. S., Walter, F., Bedeian, A. G., & O'Boyle, E. H. (2012). Job burnout and employee engagement: A meta-analytic examination of construct proliferation. *Journal of Management*, 38(5), 1550-1581. <https://doi.org/10.1177/0149206311415252>
- Constante-Amores, A.; Florenciano-Martínez, E.; Navarro-Asencio, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XXI*, 24(1), 17-44, <http://doi.org/10.5944/educXXI.26889>
- Cownie, F. (2019). What drives students affective commitment towards their university? *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 674-691. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1394988>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences, *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi:10.1007/s10648-011-9184-5>
- De la Fuente, J., Sander, P., Kauffman, D. F., & Yilmaz Soylu, M. (2020). Differential effects of self- vs. external-regulation on learning approaches, academic achievement, and satisfaction in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 543884. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543884>
- Doña, L., & Luque, T. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior*, 48(191) 1-24. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.191.851>
- Dorien, F., KanFen, R., Jansen, M., Dikkers, J., & De Lange, A. H. (2010). Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197-225. <https://doi.org/10.1002/job.665>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13, 469-479.
- Durán-Aponte, E., & Arias-Gómez, D. (2015). Validez del cuestionario de metas académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>
- Eby, L. T., Freeman, D. M., Rush, M. C., & Lance, C. E. (1999). Motivational bases of affective organizational commitment: A partial test of an integrative theoretical model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 463-483. <https://doi.org/10.1348/096317999166798>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). *The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments*. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, United States of America: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)
- García del Junco, J., & Brás dos Santos, J. M. (2008). Satisfacción profesional y compromiso organizativo: un meta-análisis. *Revista Europea de Dirección y Economía de La Empresa*, 17(3), 61-78.
- Guerrero-Bejarano, M. A., Manosalvas-Vaca, C., Salvador-García, R., Carhuanchó-Mendoza, I. M., Maino-Isaías, A. A., & Silva-Siu, D. R. (2021). La mediación de la satisfacción laboral en la relación del estilo de liderazgo y el compromiso organizacional. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 235-265. <https://doi.org/10.17162/au.v1i2.657>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., Tatham, R.L. (2009). *Multivariate Analysis*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Jaime, J. (2020). Edad y antigüedad laboral de los profesionales de enfermería como antecedentes del compromiso afectivo en los hospitales privados de Jalisco, México. *3c Empresa: Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(4), 53-71.
- Juárez, A., & Silva, C. (2017). Escala de experiencia universitaria (EExU) || College experience scale (EExU). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(1), 26-33. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.1600>
- Kareva, V. (2011). The influence of classroom communication on student commitment to the university. *European Scientific Journal*, 7(26), 90-104. <https://bit.ly/3GwHUzF>
- Klein, H.J., Molloy, J.C., & Brinsfeld, C.T. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds. *Academy of Management Review*, 37(1), 130-151. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0018>
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H.B., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Llanes Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J. L. & Montané-López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45-68. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26491>

- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), art. 5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
- Maluenda-Albornoz, J., Gutiérrez, A. B., Galve-González, C., Flores-Oyarzo, G., Infante-Villagrán, V., & Díaz-Mujica, A. (2021). Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes universitarios chilenos. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 81-91. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp81-91>
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application (advanced topics in organizational behavior)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 64-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-z)
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, Á., García-Notario, A., & Contreras-Jordán, O. R. (2021). Validación de la Versión Española de la Escala de Compromiso Académico para Educación Primaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22769>
- Mwesigwa, R., Tusiime, I., & Ssekiziyivu, B. (2020). Leadership styles, job satisfaction and organizational commitment among academic staff in public universities. *Journal of Management Development*, 39(2), 253-268. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2018-0055>
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Perret, R. (2016). *El Secreto de la Motivación*. México: Ricardo Perret Erhard. <https://bit.ly/3Uo17cJ>
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J., & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Sánchez-Cardona, I., Ortega-Maldonado, A., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2021). Learning goal orientation and psychological capital among students: A pathway to academic satisfaction and performance. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1432-1445. <https://doi.org/10.1002/pits.22505>
- Sandoval-Muñoz, M.J., Mayorga-Muñoz, C.J., Elgueta-Sepúlveda, H.E., Soto-Higuera, A.I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme Sandoval, S.V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- 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), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schertzer, C. B., & Schertzer, S. M. (2004). Student satisfaction and retention: a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79-91. [https://doi.org/10.1300/j050v14n01\\_05](https://doi.org/10.1300/j050v14n01_05)
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54(8), 559-562. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.537>
- Soto-Hernández, V. J. (2015). Estudiantes de primera generación en Chile: Una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173. [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2016.v27.n3.47562](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n3.47562)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001) (4th ed.). *Standard & hierarchical regression in SPSS (includes example write-ups)*. In Using multivariate statistics (pp. 159-170). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.