

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ENGAGEMENT ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA**



**PRESENTADA POR
CRISTHIAN ANTONY ISAIAS PACHECO TAYPE**

**ASESOR
BENIGNO PECEROS PINTO**

TESIS

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA**

LIMA – PERÚ

2023



Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**ENGAGEMENT ACADÉMICO Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADA POR:
CRISTHIAN ANTONY ISAIAS PACHECO TAYPE**

**ASESOR:
DR. BENIGNO PECEROS PINTO
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4865-3874>**

**LIMA, PERÚ
2023**

DEDICATORIA

A Dios, quien iluminó siempre mi camino, a mis padres que confiaron en mí en cada paso de mi vida, a mis hermanos de quienes aprendí mientras crecía, a Nathy y Knox quienes son los mejores compas y a los maestros que he tenido durante todo este proceso que aún continúa.

INDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
INDICE DE CONTENIDOS.....	iii
INDICE DE TABLAS Y FIGURAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
REPORTE DE TURNITIN.....	ix
INTRODUCCION.....	ix
CAPÍTULO I MARCO TEORICO.....	11
1.1 Bases teóricas.....	11
1.1.1 <i>Autoeficacia</i>	11
1.1.3 <i>Engagement</i> académico.....	15
1.2 Evidencias empíricas	18
1.3 Planteamiento del problema.....	19
Formulación del problema.....	22
1.4 Objetivos de la investigación	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos	22
1.5 Hipótesis	23
Hipótesis general.....	23
Hipótesis específicas	23
CAPÍTULO II METODO.....	26
2.1 Tipo y diseño de investigación.....	26
2.2 Participantes.....	26
2.3 Medición.....	30
2.3.1 <i>Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA)</i>	30
2.3.2 <i>Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S)</i>	31
2.3.3 Ficha sociodemográfica	32
2.4 Procedimiento	32
2.5 Análisis de los datos	32
2.5.1 Análisis descriptivo.....	32
2.5.2 Análisis de normalidad e inferencial.....	32
2.6 Aspectos éticos.....	33
CAPITULO III RESULTADOS	34
3.1. Análisis descriptivo de las variables.....	34
3.2. Análisis de la normalidad de datos.....	35

3.3. Análisis inferencial.....	35
Contraste de hipótesis	35
CAPÍTULO IV DISCUSION	41
CONCLUSIONES	49
RECOMENDACIONES	47
REFERENCIAS.....	50
ANEXOS	58

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Convivencia.....	24
Tabla 2 Filial.....	25
Tabla 3 Ciclo.....	25
Tabla 4 Género.....	26
Tabla 5 Ocupación	26
Tabla 6 Paternidad.....	26
Tabla 7 Elección de carrera.....	27
Tabla 8 Cambio de carrera y género.....	27
Tabla 9 Reprobado curso y género.....	28
Tabla 10 Ocupación actual y género.....	28
Tabla 11 Covid-19 y género	29
Tabla 12 Estadísticos descriptivos.....	33
Tabla 13 Análisis de la normalidad de datos.....	34
Tabla 14 Correlación de autoeficacia académica y <i>engagement</i> académico.....	35
Tabla 15 Correlación de las dimensiones de <i>engagement</i> y autoeficacia.....	36
Tabla 16 Niveles de <i>engagement</i>	36
Tabla 17 Niveles de autoeficacia.....	37
Tabla 18 Autoeficacia y ciclo.....	38
Tabla 19 <i>Engagement</i> y género	39

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito determinar la correlación entre el *engagement académico* y la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima. La presente investigación es de diseño empírico de tipo no experimental de estrategia asociativa correlacional simple, respecto a su temporalidad es de cortetransversal, ya que analizó las variables en el presente para determinar su situación. La muestra estuvo conformada por 229 estudiantes de una universidad privada de Lima cuyas edades oscilan entre 17 y 36 años. Para la técnica de recolección de datos se empleó la Escala de autoeficacia percibida en situaciones académica (EAPESA) adaptada al contexto peruano (Domínguez-Lara, 2012) y la Utrecht Work *Engagement* Scale-Student (UWES-9S) adaptada al contexto peruano (Domínguez-Lara, 2020). Los resultados del estudio evidencian que si existe relación positiva, grande, significativa y directamente proporcional entre la autoeficacia académica y *engagement académico*. Así mismo se encontró que las dimensiones de autoeficacia tienen una relación muy significativa, media y directamente proporcional entre la autoeficacia académica y las dimensiones vigor, dedicación y absorción.

PALABRAS CLAVES: Autoeficacia académica, *engagement académico*, universitarios, privada

ABSTRACT

The purpose of this research work was to determine the connection between academic commitment and academic self-efficacy in students of a Private University of Lima. The present investigation is of an empirical design of a non-experimental type of simple correlational associative strategy, with respect to its temporality it is cross-sectional, since it analyzed the variables in the present to determine its situation. The sample consisted of 229 students from a private university in Lima whose ages ranged between 17 and 36 years. For the data collection technique, the Perceived Self-Efficacy Scale in Academic Situations (EAPESA) adapted to the Peruvian context (Domínguez-Lara, 2012) and the Utrecht Work *Engagement* Scale-Student (UWES-9S) adapted to the Peruvian context (Domínguez-Lara, 2012) were used. -Lara, 2020). The results of the study show that there is a positive, large, significant and directly proportional relationship between academic self-efficacy and academic commitment. Likewise, it was found that the dimensions of self-efficacy have a very significant, average, and directly proportional relationship between academic self-efficacy and the dimensions of vigor, dedication, and absorption.

KEYWORDS: Academic self-efficacy, academic commitment, university, private

RESUMEN DE INFORME DE SIMILITUD

Reporte de similitud	
NOMBRE DEL TRABAJO TESIS	AUTOR CRISTHIAN ANTONY ISAIAS PACHECO TAYPE
RECuento DE PALABRAS 12073 Words	RECuento DE CARACTERES 69489 Characters
RECuento DE PÁGINAS 61 Pages	TAMAÑO DEL ARCHIVO 461.4KB
FECHA DE ENTREGA Jun 2, 2023 11:39 AM GMT-5	FECHA DEL INFORME Jun 2, 2023 11:41 AM GMT-5
<p>● 15% de similitud general El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos</p> <ul style="list-style-type: none">• 13% Base de datos de Internet• Base de datos de Crossref• 10% Base de datos de trabajos entregados• 4% Base de datos de publicaciones• Base de datos de contenido publicado de Crossref <p>● Excluir del Reporte de Similitud</p> <ul style="list-style-type: none">• Material bibliográfico• Coincidencia baja (menos de 10 palabras)• Material citado• Fuentes excluidas manualmente	

Dr. MR to

DR. BENIGNO PECEROS PINTO

ASESOR

INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza la relación entre las variables ya mencionadas; *engagement* académico y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima. Para ello se desarrolló una metodología de diseño empírico de tipo no experimental de estrategia asociativa correlacional simple y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 229 estudiantes de una universidad privada de Perú.

Lo fundamental sobre la presente investigación entre la relación de autoeficacia y *engagement* académico aplicado a estudiantes de una universidad privada de Lima no solo es demostrar la correlación que pueden presentar ambas variables; sino también, poder implementar en base a los resultados obtenidos, programas estratégicos para disminuir la deserción que puedan presentar los estudiantes en la institución. Logrando consigo una mejora continua, la cual busca a mediano plazo poder difundir los programas propuestos a no solo a una institución, sino alcanzar mayor difusión a nivel nacional obteniendo un menor porcentaje de abandono estudiantil durante la etapa universitaria.

A continuación, en el capítulo I se presenta el marco teórico que da respaldo a esta investigación, abordando teorías que explican el funcionamiento de cada una de las variables empleadas en esta investigación. Así mismo, se incluye la evidencia empírica, donde se reportan los antecedentes de ambas variables y su relación. Del mismo modo, se exponen los objetivos y las hipótesis de la investigación, que posteriormente serán contrastadas.

En el segundo capítulo se desarrolla la metodología, el tipo y diseño del estudio, la muestra empleada, el proceso de medición, los instrumentos psicométricos empleados respaldados por su validez y confiabilidad. Además, se evidencia el proceso de recolección de datos, el análisis tanto descriptivo como de normalidad e inferencial, y se presentan los aspectos

éticos, por los cuales ha sido regido la presente investigación.

En el tercer capítulo se exponen los resultados de esta investigación como la normalidad de distribución de los datos, la determinación sobre de uso de las pruebas paramétricas o no paramétricas. Posteriormente se realizará el análisis inferencial para determinar si existe relación entre la autoeficacia académica y el *engagement* académico; así como, la contrastación de las hipótesis planteadas para el presente estudio.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se presenta a la discusión donde se contrastaron los resultados de la investigación con el soporte teórico de autores como Bandura, Schaufeli, Salanova, Schunk entre otros. Así mismo se dará el respaldo a estos resultados mediante la evidencia empírica previamente encontrada y desarrollada en los capítulos anteriores.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1 Bases teóricas

1.1.1 *Autoeficacia*

Para McCombs (1989), el estudio de variables de autoconcepciones en el ámbito académico estuvo ligado desde sus inicios a inconsistencias conceptuales y limitado al criterio psicométrico, el cual fue deslindado de la autoestima, para ser abordado directamente con el constructo de autoeficacia. Este parte de la propuesta teórica de Rotter y Bandura con la teoría del aprendizaje Social (1966) y la teoría sociocognitiva (1977) respectivamente. Esta última es tomada para la elaboración de una de las primeras escalas de autoeficacia académica (Palenzuela, 1982).

Para Bandura (1995) la autoeficacia implica aquellas creencias que tiene el individuo respecto a sus propias habilidades, las cuales tomará como recursos para organizar y ejecutar sus acciones, estas creencias son la referencia para conocer cómo piensa, siente y se motiva el sujeto. En sintonía con Bandura, Reeve (2003) la señala como la capacidad, que tiene el hombre para planificar y desenvolver sus capacidades para afrontar las presiones del medio ante la ejecución una tarea. En consonancia con esta idea Chávez (2016) agrega que la autoeficacia compromete una valoración de las propias capacidades analizando si es capaz o no de llevar una tarea, lo cual indica predicción con el éxito.

Pajares y Schunk (2001) señalan que la autoeficacia es la percepción o creencia individual de las capacidades propias ante un suceso específico. Esta convicción de autoeficacia influencia notablemente a la persona, ya que sus actos se basan en sus pensamientos, sentimientos y comportamiento; asimismo, se destaca su carácter prospectivo en el accionar humano. Dentro de la senda investigativa que se desarrolló en esta teoría se enfatizó en explicar los factores personales o las cogniciones del individuo y su interrelación

con el ambiente (Schunk, 2012).

Existen muchos tipos de autoeficacia, este estudio está enfocado en el ámbito ligado a la educación denominado autoeficacia académica. Bandura (1977) pone énfasis en que el estudiante cree tener la capacidad de solucionar eficientemente los problemas que pueda presentar su medio (académico), la cual puede tener resonancia en la motivación del individuo ante su capacidad para resolver problemas pese a su complejidad. Se consideran también las convicciones individuales determinadas sobre la potencialidad de un alumno para ordenar, ajustar y efectuar acciones para obtener los índices deseados de desempeño académico (Feldman et al., 2016).

Teoría sobre el modelo social cognitivo para la autoeficacia.

La propuesta de Bandura (1977) se diseña bajo 3 factores que determinan el funcionamiento del ser humano: comportamiento, cognición y el ambiente. Éstas tienen interrelación entre sí, lo cual es denominado determinismo recíproco; es decir, la influencia simultánea de estos tres factores en la persona hace que esta tenga la capacidad de actuar en su medio; y el ambiente hacia la persona.

Del mismo modo, Bandura (1986) plantea que cada individuo tiene un sistema interno que lo dispone regularmente al control de sus pensamientos, su afectividad, sus voluntades y sus actos. Ellos generan un sistema de referencia basándose en su conducta. Por lo tanto, la perciben, ajustan y valoran, lo cual trae como consecuencia la interpretación de las personas sobre los efectos de sus actos, generándose así creencias personales, las cuales pueden afectar desempeños posteriores.

Partiendo de esta premisa Bandura (1977) señala una tríada que tiene como elementos a la conducta, ambiente y pensamiento, denominada determinismo recíproco los cuales están interrelacionados determinando a las creencias originadas en el pensamiento como el inicio

para gestar control y la suficiencia individual, los cuales son productos de su entorno familiar e interpersonal. Por lo tanto, el sujeto, reacciona a su ambiente y tiene la capacidad de transformarlo (Bandura, 1977).

Fuentes fundamentales de la autoeficacia Bandura.

Bandura (1997) señala a cuatro fuentes fundamentales para la autoeficacia:

La primera hace referencia a la experiencia de triunfo o derrota en la ejecución de tareas. El éxito fortalece mientras que el fracaso debilita. No obstante, el solo visualizar el éxito puede desalentar a la búsqueda de mejora cuando el resultado no es el esperado y el solo visualizar fracaso implica la reducción o extinción de conductas en pro de la realización de las tareas.

Como segundo punto, las experiencias vicarias dadas por modelos sociales sostienen que a través de la contemplación del éxito de otras personas el sujeto se coteja y se visualiza en la misma situación. Dichos modelos inspiran al sujeto a optar por nuevas conductas que permiten mejorar su desempeño.

La persuasión verbal es una fuente más, ya que quienes son persuadidos verbalmente sobre tener habilidades requeridas para determinadas actividades tienen mayor predisposición a ejecutar acciones con tal de concretar sus objetivos, así mismo la constancia de sus acciones será notable respecto a quienes dudan de sus capacidades. Por otro lado, quienes han recibido una persuasión negativa sobre si mismos tienden a abandonar, rendirse o evitar actividades que les resulten desafiantes, quedando relegada la posibilidad de desarrollar nuevas potencialidades.

Finalmente, las reacciones fisiológicas, que son indicadores de las personas para conocer su estado físico y psicológico y; de esta forma evaluar sus habilidades e identificar si se genera tensión o estrés; señales de bajo desempeño o vulnerabilidad del sujeto. En adición a esto el humor también es considerado en la percepción de la autoeficacia personal.

Dimensiones de la autoeficacia.

Bandura (1999) señala 3 dimensiones:

Magnitud: Es el grado de dificultad (inferior, medio, superior) que se da en la tarea que la persona siente que puede enfrentar y alcanzar.

Fuerza: Es el nivel de seguridad de la persona cuando tiene un objetivo trazado, para este se considera la magnitud (fuerza). En consecuencia, mientras mayor fuerza tengan las acciones realizadas habrá más probabilidad de que esta ejecución sea exitosa

Generalidad: Originado por el sentimiento eficaz que pueda tener el individuo en busca de realizar una determinada actividad satisfactoriamente. Podría estar condicionado y relacionado a la dificultad de la labor, la personalidad y el aprendizaje, así como el momento actual.

1.1.2 Autoeficacia académica

La autoeficacia académica es catalogada como lo que piensan los alumnos sobre su capacidad para desarrollar actividades en el ámbito educativo (Bandura, 1995).

Factores de la Autoeficacia.

Schunck (1995) señala que existen 5 factores:

El primero de ellos es el establecimiento de metas, el cual refiere al refuerzo cognitivo y significativo ligado a los objetivos que se propone y alcanzan; ya que los educandos que cumplen sus propósitos experimentan la autoeficacia para cumplirlos.

El segundo se relaciona a la manera en que se procesa la información, lo cual implica la seguridad sobre las dificultades que se presenten para entender los diferentes cursos, tareas, responsabilidades, etc. Esta seguridad favorece al afrontamiento y solución de adversidades mediante la exploración de opciones a la misma.

El tercero se basa en la contemplación de arquetipos, lo cual implica el impacto generado sobre los pares y modelos, dicha acción es significativa para adoptar conductas que favorezcan su desempeño académico.

El cuarto abarca el conocimiento de los resultados (retroalimentación), el cual dependiendo de si es positiva o negativa permite al estudiante conocer su rendimiento. Lo que lo hace consciente de sus acciones ante la obtención de resultados ya sean positivos o negativos.

Finalmente, los premios que actúan como reforzadores para incrementar una conducta que el sujeto quiere que se habitué; además contribuyen a la motivación.

1.1.3 *Engagement académico*

Deslinde conceptual del *engagement* académico.

El primer indicio del *engagement* fue notificado en 1990 por William Khan en un artículo de la *Academy of Management Journal* denotándolo como el uso de los mismos componentes de la estructura organizacional para sus roles laborales (Gallup, 1990). El término fue utilizado por Gallup, una organización, a fines de los noventa.

En el último siglo se ha efectuado un cambio de paradigma partiendo de la influencia de la psicología positiva, la cual tiene como foco el crecimiento adecuado y las potencialidades del sujeto y no en las deficiencias (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Partiendo de esto la psicología positiva, tiene como concepción del hombre como un ser singular, con capacidad para tomar decisiones conscientemente, en facultad de su libertad y asumiendo la responsabilidad de esta; asimismo posee convicción para dar la iniciativa y determinismo ante variedad de opciones que se le puedan presentar (Alarcón, 2009). Considerando lo dicho sobre psicología positiva el *engagement* surge en el ámbito laboral como respuesta a su antagonista principal: El *burnout* (Salanova et al., 2000).

Debido a que no existe, en el español, una traducción exacta del *engagement* es

necesario mencionar que es un concepto que se distingue de “implicación en el trabajo” (*work involvement*), “compromiso organizacional” (*organizational commitment*) o “la adicción al trabajo” (*workaholism*), lo cual se denota en la utilización de esta palabra anglosajona hasta la actualidad (Salanova & Llorens, 2008). Distinto de los mencionados anteriormente el *engagement* se caracteriza por ser un estado afectivo-cognitivo más constante sin un foco específico hacia donde se orienta (objeto, evento, situación).

Salanova et al., (2000) lo destaca como un término motivacional optimista ligado al trabajo y la vida, destacado por sus dimensiones (vigor, dedicación y absorción). Por otro lado al considerarse como el opuesto del *burnout*, Maslach (2001) señala al *engagement* como un vocablo que se distingue por un compromiso intenso, el cual hace referencia a la energía y la pasión que los colaboradores experimentan hacia donde ejercen su empleo. Similar al *burnout*, esta condición; también, es desarrollada por los alumnos, catalogándose como *engagement* académico (Schaufeli et al., 2002). En adición a esto, puede ser visto como el producto de un exitoso desenvolvimiento y una óptima adaptación en el contexto universitario (Horstmanshof, 2007).

Entonces, el *engagement* académico, es uno de los términos dentro de la órbita de la psicología positiva al tener de foco las habilidades, potencialidades, entrega entre otros que comprometen el éxito académico (Schaufeli & Bakker, 2003).

Dimensiones del *engagement*.

Las dimensiones del *engagement* son:

El vigor se entiende como el antagonista del agotamiento, por tanto, es la energía. Este es expresado con altos niveles de energía y persistencia psicológica a medida que se estudia y el afán de esforzarse en las actividades a pesar que existan contratiempos u obstáculos durante la realización de esta. (Martínez & Salanova, 2003).

La dedicación, es entendida como el antípoda a la despersonalización o cinismo del *burnout*. Es la habilidad de expectante y motivado con el fin de desenvolverse en la realización de las labores pertinentes; se resalta por un individuo que tiene sentimientos de significancia y competitividad, por tal motivo se considera relevante en el aspecto académico (Martínez & Salanova, 2003).

La absorción, hace referencia a la focalización que la persona tenga en su actividad, particularizándose por “perder la noción del tiempo” debido a la alta satisfacción generada por el estudiante durante la ejecución de su trabajo académico (Parra, 2010).

Entonces se puede afirmar que los estudiantes con mayor estándar de *engagement* tienen disposición a realizar acciones con el fin obtener energía y resistencia mental necesaria durante su jornada académica (vigor), a su vez se destaca su entusiasmo, motivación y retos durante la ejecución de actividades académicas (dedicación), y podría focalizarse en sus actividades de estudio (absorción) (Schaufeli et al., 2002).

Consecuencias del *engagement*.

En esta línea los estudiantes con *engagement* demuestran capacidad cognitiva, inspiración y estrategias académicas en su rendimiento académico (Borges et al., 2012). Lo cual favorece a ser un estudiante emocionalmente inteligente puesto que tendrá mejor visión sobre su carrera y manifestará comportamientos académicos que faciliten su compromiso (Drummond, 2014). Dicho compromiso llevará al estudiante a tener disposición a orientar su esfuerzo para concretar sus objetivos académicos, logrando así una mayor satisfacción académica (McIlveen et al., 2013). Además, diversas investigaciones denotan que estudiantes con índices más altos de *engagement* son del sexo femenino, quienes desarrollan mayores actividades dentro de la universidad, a su vez tenían mejores calificaciones (Parada & Pérez, 2014).

1.2 Evidencias empíricas

Domínguez-Lara et al., (2021) realizaron una investigación cuantitativa cuyo objeto fue estudiar la similitud de la edición de 17 ítems y la edición de 9 ítems de la *Utrecht Work Engagement Scale – Student* (UWES-S) y la UWES-3S, haciendo un análisis interno y externo. Este último fue asociado a variables psicológicas, entre ellas autoeficacia académica, la cual fue evaluada con la Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA). En dicho estudio participaron 497 universitarios de Arequipa, la edad promedio fue de 20,4. Se encontró que las 3 versiones de la UWES-S tienen asociación significativa con la autoeficacia académica.

Martínez-Uribe et al., (2020) ejecutaron un estudio que tuvo como objetivo estudiar variables intrínsecas de la persona y académicas (autoeficacia académica), las cuales serían predictoras del *engagement* académico en alumnos de una universidad privada de Lima. Fueron 1078 estudiantes hombres y mujeres con edades entre 16 a 30. La autoeficacia académica fue evaluada con la Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA) y para conocer el *engagement* se usó la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-S). Como resultado del estudio se encontró que mientras exista mayor compromiso existirá mayor percepción de autoeficacia.

Pérez et al., (2018) evaluaron la relación entre autoeficacia, *engagement* académico y autoestima en una población de 188 estudiantes universitarios de diversas carreras ligadas a la salud con edad promedio de 32 años siendo el 75% mujeres. Se aplicó la Escala de Autoeficacia general, la Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S) y para la variable autoestima que es ajena a esta investigación la Escala de Autoestima de Rosenberg. Se encontró correlaciones positivas entre la autoeficacia y las dimensiones vigor dedicación y absorción.

Ahmed et al. (2017) estudio los vínculos entre el apoyo de los profesores, la eficacia académica, la resiliencia académica y la participación académica (*engagement*). Se obtuvieron 350 respuestas de los estudiantes de un total de cinco universidades privadas en el Reino de Bahrein. Los resultados sugieren que las perspectivas personales como la autoeficacia pueden ayudar a desarrollar creencias positivas sobre capacidades, destrezas y habilidades personales, por lo tanto, permite predecir el *engagement*.

Papa (2015) investigó el impacto de la autoeficacia académica y docente en el *engagement student* y resultados académicos. Los participantes fueron elegidos de tres clases de introducción a la psicología en la Midsized University in the Western U.S. en total 244 con edad promedio de 19,5 años. Se usaron los cuestionarios College Academic Self-Efficacy Scale (CASES) para autoeficacia y the Student Course *Engagement* Questionnaire (SCEQ) para evaluar *engagement*. Los resultados muestran que cambios en la autoeficacia académica se relacionan positivamente con el *engagement student*.

1.3 Planteamiento del problema

La educación universitaria en los últimos años ha tenido nuevos lineamientos desde la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y la Ley universitaria en 2014. A partir de la creación de este nuevo ente regulador se ha ido mejorando la calidad de la educación impartida en centros de estudio superior. Sin embargo, considerando al Covid-19 como eje del contexto actual se han ejecutado cambios en la realidad universitaria. Dichos parámetros y las medidas que toman las autoridades hacen que el estudiante lidie con cambios tecnológicos, metodológicos, sanitarios y psicológicos, lo cual lo lleva a experimentar menor deseo por seguir estudiando, ya sea por condiciones adversas o intrínsecas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Los alumnos de educación universitaria no solo desarrollan competencias; también, aprenden a responder a las demandas académicas; como las evaluaciones, la presentación de trabajos grupales, asignaciones individuales, la falta de tiempo y la calificación obtenida. La adaptación a estas actividades será óptima mientras mayor sea el nivel de *engagement* académico (Vélez & Roa, 2005). Así se reduciría la tasa de deserción 17,6 % (SUNEDU, 2020).

El *engagement* tiene un papel como planificación de afrontamiento, con sus dimensiones vigor, dedicación y absorción, el cual proviene de niveles elevados de autoeficacia (Martínez & Salanova, 2003). Dicho rol es influenciado por las condiciones externas (Parra, 2010) como las cifras de conectividad del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) que señalan que solo el 40,1% de hogares tenía acceso a internet a nivel nacional y en Lima metropolitana el 62,9%. En adición a ello el Perú ocupa el puesto 113 del ranking de velocidad de conexión global (SpeedTest) con 3,31 Mbps. Además, Murillo (2020) menciona que los profesores que pueden adaptar la tecnología a un sentido pedagógico son minoría, lo cual dificulta al estudiante tanto en la asimilación de contenido como reducción del compromiso.

De acuerdo con Parra (2010) el desarrollo del *engagement* se da bajo 3 variables: alcanzar un nivel socioeconómico, la satisfacción con la carrera (dimensiones del *engagement* académico) y la inteligencia emocional la cual genera mejor respuesta a situaciones estresantes. En adición a esto, el compromiso se relaciona positivamente con el rendimiento académico especialmente en la población femenina quienes tienen mayores niveles de *engagement* (Shaufeli et al., 2002).

En el informe bienal de la SUNEDU (2020) se señala que el 17,6 % de estudiantes no concluyen sus estudios universitarios debido a varios factores, pero entre ellos destaca el poco rendimiento o la eficacia que pueda tener el estudiante (INEI, 2018). Esto resalta la importancia

de la autoeficacia al ser la variable que mayor predicción tiene sobre el desempeño académico (García-Fernández et al., 2010). Además, se relaciona significativamente con el desempeño y éxito académico (Guay et al., 2010).

En consiguiente, la autoeficacia efectúa un papel fundamental al empezar una tarea, así como el proceso a la realización de esta. Esto genera la percepción de cada individuo respecto a sus destrezas con el propósito de finalizar sus metas la cual oscila entre positiva o negativa (Alegre, 2013 & Chigne, 2017).

En un estudio de Domínguez-Lara (2019) aplicado a estudiantes de psicología en Lima se señalan que los estudiantes de ciclos superiores tienen mejores niveles respecto a los primeros, lo cual indica que la autoeficacia se va desarrollando al igual que el *engagement*. De esta manera se relaciona autoeficacia y *engagement* a sus dimensiones vigor (energía), absorción (entusiasmo) y dedicación (concentración) puesto que se van desarrollando a medida que el sujeto se desenvuelve en el ámbito universitario (Tortul, 2017).

La importancia de esta investigación radica en continuar el estudio de la relación de ambas variables con respecto al éxito académico en el contexto universitario actual, ya que existen pocas investigaciones a nivel nacional de las mismas. De esta manera obtener nuevos datos para contrastar o reafirmar las investigaciones existentes a nivel nacional y contribuir en la confiabilidad del resultado en dicha muestra. Además de la detección y diagnóstico del estudiante de dicha universidad en su relación alumno-institución y su percepción personal (autoeficacia).

Dicho resultado permitirá diseñar programas de prevención ante la deserción, así como estrategias para mejorar los niveles del *engagement* y autoeficacia. Esto influirá en la población estudiantil de dicha institución, ya que generará mejores expectativas en cuanto a su

aprendizaje, capacidades, desenvolvimiento y compromiso; a su vez, favorecerá el éxito académico del alumnado.

La presente investigación contó con el recurso humano necesario para su ejecución, dispositivos con acceso a la internet; de donde se obtuvieron los datos y la bibliografía necesaria para sustentarla. En esta línea, también las bases de datos de libre acceso (repositorios nacionales e internacionales, libros digitales, revistas digitales) de donde se pudo buscar y obtener los instrumentos (UWES-9 y EAPESA), los cuales cuentan con las propiedades psicométricas requeridas para la aplicación en el ámbito nacional. Para la recopilación de datos se diseñó un cuestionario de Google, esto a su vez facilitó la aplicación remota y el procesamiento de los datos. Dicho procedimiento también evitó el riesgo de contagio de COVID-19 tanto a los participantes como al investigador. Finalmente; la vital asesoría brindada por la universidad y el seguimiento con el fin de ejecutar el trabajo.

Formulación del problema

Bajo las condiciones establecidas el problema se plantea: ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y *engagement* académico en estudiantes de una universidad privada de Lima?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la relación entre autoeficacia académica y *engagement* académico en universitarios de una universidad privada de Lima.

Objetivos específicos

Describir la relación entre la dimensión vigor de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

Describir la relación entre la dimensión dedicación de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

Describir la relación entre la dimensión absorción de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

Describir los niveles de autoeficacia académica y *engagement* académico en universitarios de una universidad privada de Lima.

1.5 Hipótesis

Hipótesis general

H: Existe una relación positiva y directa entre el *engagement* académico y la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad particular de Lima; es decir que, a mayor *engagement* académico existiría mayor autoeficacia.

Hipótesis específicas

H1: Es probable que exista relación entre la dimensión vigor de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

H2: Es probable que exista relación entre la dimensión dedicación de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

H3: Es probable que exista relación entre la dimensión absorción de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

H4: Es probable que existan niveles en autoeficacia académica y *engagement* académico en universitarios de una universidad privada de Lima.

H5: Es probable que existan diferencias en los niveles de autoeficacia académica y *engagement* académico en universitarios de una universidad privada de Lima, de acuerdo al sexo y ciclo.

CAPÍTULO II MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de diseño empírico de tipo no experimental, puesto que no se manipuló ninguna variable. Además, es de estrategia asociativa ya que se considerará a dos variables para el presente estudio. En cuanto a su tipo es correlacional simple, ya que se analizará la relación estadística entre ambas variables. Respecto a su temporalidad es de corte transversal, ya que analizó las variables en el presente para determinar su situación (Ato et al., 2013).

2.2 Participantes

El presente estudio se ejecutó mediante muestreo no probabilístico por cuotas, ya que se evaluará en las filiales de una misma universidad para llegar a la cantidad de data necesaria, lo cual, facilita la accesibilidad a la recolección de datos. En adición a esto, dado que no hay pretensiones de universalizar la data obtenida se pudo optar por elegir un tipo de población con características específicas. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La muestra estuvo conformada por 229 estudiantes universitarios cuyas edades oscilan entre los 17 y 36 años ($M=22.59$, $D.E.=2.69$). Además, los estudiantes dedican en promedio 3,80 horas al estudio fuera de su horario de clase ($D.E.=2.32$)

Tabla 1

Convivencia de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Convivencia	<i>f</i>	%
Ambos padres	109	47.60
Un solo padre	74	32.31
Otros familiares	29	12.66
Otras personas no familiares	3	1.31
Solo	14	6.11
Total	229	100

En la tabla 1 podemos apreciar que la población en mayor porcentaje vive con ambos

padres con 47.60%, seguido de quienes viven con un solo padre con 32.31%, con otros familiares un 12.66%, con otras personas no familiares 1.31% y solos el 6.11%.

Tabla 2

Filial de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Filial	<i>f</i>	%
Lima	165	72.05
Norte	34	14.85
Sur	30	13.10
Total	229	100

La filial que tuvo mayor cantidad de participantes fue la de lima con el 72,05% seguida de la Filial Norte con el 14.85% y por último la filiar Sur con el 13.10% de la población de este estudio (Tabla 2).

Tabla 3

Ciclo de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Ciclo	<i>f</i>	%
3	12	5.24
4	7	3.06
5	11	4.80
6	13	5.68
7	20	8.73
8	45	19.65
9	58	25.33
10	50	21.83
11	10	4.37
12	3	1.31
Total	229	100

En cuanto a la tabla 3 podemos apreciar la distribución de participantes por ciclo notamos que los estudiantes denoveno ciclo tuvieron mayor participación con el 25.33%, seguido del décimo ciclo con el 21.83%, luego el octavo con 19.65, el séptimo con 8.73%, el sexto con el 5.60%, el tercero con 5.24%, el quinto con 4.80%, el decimoprimeros con 4.37%, el cuarto con 3.06% y el decimosegundo con 1.31% de participación.

Tabla 4*Género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima*

Género	<i>f</i>	%
Masculino	63	27.51
Femenino	166	72.49
Total	229	100

Podemos ver que la participación femenina tuvo predominancia con un 72.49% mientras que a participación masculina obtuvo el 27.51% del total de la población (tabla 4).

Tabla 5*Ocupación de los estudiantes de una Universidad privada de Lima*

Ocupación	<i>f</i>	%
Solo estudiando	148	64.63
Trabajando y estudiando	81	35.37
Total	229	100

Respecto a su ocupación actual los resultados nos muestran que el 64.63% de la población de este estudio se encuentra solo estudiando. Por otro lado, el 35.37% se encuentra trabajando y estudiando (tabla 5).

Tabla 6*Paternidad de los estudiantes de una Universidad privada de Lima*

Paternidad	<i>f</i>	%
Si	11	4.80
No	218	95.20
Total	229	100

En cuanto a la paternidad de los estudiantes como se puede denotar en la tabla 6 solo el 4.80% tienen hijos mientras que el 95.20% no los tiene.

Tabla 7

Elección de carrera y género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Género		¿La carrera que estas estudiando actualmente fue tu primera opción?	
		Si	No
Masculino	<i>f</i>	29.00	34.00
	%	46.03 %	53.97 %
Femenino	<i>f</i>	79.00	87.00
	%	47.59 %	52.41 %
Total	<i>f</i>	108.00	121.00
	%	47.16 %	52.84 %

En cuanto a si la carrera que está estudiando actualmente fue su primera opción podemos observar que el 52.84% no la considero como primera alternativa mientras que el 47.16% si la tenía. A su vez el porcentaje de varones que no consideró a su carrera actual como primera opción es 53.97%, lo cual es ligeramente mayor al de las mujeres con el 52.41%; dichos valores se invierten cuando la carrera fue su primera opción teniendo más porcentaje el sexo femenino con un 47.59% seguido de los varones con el 46.03% (tabla 7).

Tabla 8

Cambio de carrera y género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Género	carrera?	¿Te has cambiado de	
		Si	No
Masculino	<i>f</i>	12.00	51.00
	%	19.05 %	80.95 %
Femenino	<i>f</i>	28.00	138.00
	%	16.87 %	83.13 %
Total	<i>f</i>	40.00	189.00
	%	17.47	82.53%

En tanto al cambio de carrera se muestra que en la tabla 8 solo el 17.47% de la población se cambió de carrera mientras que el 82.53% ha continuado con su elección. Notamos que quienes más se cambiande carrera son los hombres con el 19.05% mientras que las mujeres en menor medida con el 16.87%. En tanto quienes menos se cambian de carrera de carrera son las mujeres con el 83.13% seguidas de los hombres con el 80.95%.

Tabla 9*Reprobación curso y género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima*

Género		Reprobado curso	
		Si	No
Masculino	<i>f</i>	41.00	22.00
	%	65.08 %	34.92 %
Femenino	<i>f</i>	81.00	85.00
	%	48.80 %	51.20 %
Total	<i>f</i>	122.00	107.00
	%	53.28 %	46.72 %

Respecto a si ha reprobado algún curso podemos notar que del total de varones el 65.08% ha jalado algún curso en la universidad mientras que en las mujeres el 48.80% reprobó alguna materia en algún momento. A su vez, podemos apreciar que del total de participantes femeninas el 46.72% no reprobó ningún curso; mientras que en los varones solo el 34.92% no reprobó alguna vez (tabla 9).

Tabla 10*Ocupación actual y género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima*

Género		Ocupación actual	
		Solo estudiando	Trabajando y estudiando
Masculino	<i>f</i>	40.00	23.00
	%	63.49 %	36.51 %
Femenino	<i>f</i>	108.00	58.00
	%	65.06 %	34.94 %
Total	<i>f</i>	148.00	81.00
	%	64.63 %	35.37 %

En relación con la ocupación actual de los estudiantes, la cual se observa en la tabla 10; se puede apreciar que el 63.49% de varones se encuentra solo estudiando. Así mismo, observamos que el 65.6% de estudiantes femeninas se han dedicado a sus estudios. Por otro lado, tenemos por resultados que el 36.51% de varones y el 34.94% de mujeres se encuentran laborando y estudiando.

Tabla 11

		<i>Contagio Covid-19 y género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima</i>	
		Contagio covid-19	
Género		Si	No
Masculino	<i>f</i>	16.00	47.00
	%	25.40 %	74.60 %
Femenino	<i>f</i>	46.00	120.00
	%	27.71 %	72.29 %
Total	<i>f</i>	62.00	167.00
	%	27.07 %	72.93 %

Finalmente, como apreciamos en la tabla 11 se puede indicar que el 25.40% de la población masculina presentó contagio del COVID – 19, y el 74.60% no llegó a infectarse con el virus. Mientras que la población femenina, alcanzo un 27.71% de contagio ante el COVID –19, y el 72.29% no presentó contagio de dicha enfermedad. Lo cual denota que hubo mayor contagio por parte del sexo femenino.

2.3 Medición

2.3.1 *Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA)*

El instrumento fue creado por Palenzuela en 1983 tiene como objetivo conocer los niveles de autoeficacia de estudiantes. La escala está constituida por diez ítems y tiene cuatro alternativas de respuesta; su calificación es de sumatoria aritmética, es decir a mayor puntuación, mayor es la autoeficacia académica. Además, es unidimensional.

Se utilizó la versión adaptada a estudiantes peruanos elaborada por Domínguez-Lara (2012). La población fue de 249 personas con un promedio de edad de 19,95 en la ciudad de Lima. En dicha adaptación se eliminó el ítem 9 ya que no consiguió el nivel de homogeneidad mínimo requerido para su admisión, es decir, 0.20 (Likert, 1932). Este hallazgo también fue encontrado por Palenzuela (1983), quien detecto mayor fiabilidad de la escala al eliminar el ítem número 9.

Validez y confiabilidad.

En cuanto a su validez de contenido, de acuerdo con el V de Aiken por encima de 0.70; el valor mínimo fue 0.781 y el máximo, 0.938. En tanto a la validez de constructo, el análisis factorial devela que el instrumento denota una estructura unidimensional, un factor que explica el 55.261% de la varianza total del instrumento, dando cuenta de validez de constructo. En tanto a la confiabilidad se calculó el coeficiente alfa de Cronbach obteniéndose 0.89 con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916. Respecto a sus valores normativos se cuenta con baremos que tienen las categorías de baja, promedio y alto de acuerdo con el percentil obtenido $P_c > 25$: bajo; $25 < P_c < 75$: promedio y $P_c > 75$: alto (Domínguez-Lara, 2014).

2.3.2 Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S)

Dicho instrumento fue creado en primera instancia para el ámbito organizacional Schaufeli (2003). En el 2006 el propio autor hace una adaptación en el contexto académico y en español, su composición describe 9 ítems de tipo Likert de siete alternativas que va como máximo de 6 "siempre" y como mínimo 0 "nunca" las cuales, evalúan las tres dimensiones del *engagement* académico: vigor, absorción y dedicación, cada variable compuesta por tres ítems (Schaufeli & Bakker, 2003).

Validez y confiabilidad.

La versión adaptada a estudiantes peruanos fue realizada por Domínguez-Lara et al., 2020 evaluando a 321 jóvenes de una universidad de Cajamarca con edades entre 17 y 41 años con 22,5 años de edad promedio. Dicha escala está compuesta 9 enunciados divididas en 3 dimensiones: vigor (1,2,5), absorción (6,8,9) y dedicación (3,4).

En cuanto a la validez del constructo, el modelo presento tres factores con índices de ajuste adecuados de: CFI = .981; RMSEA = .112, IC 90 % [.093-.133]; WRMR = .800), así como cargas factoriales elevadas ($> .70$) en todas las dimensiones (Domínguez-Lara, 2020).

Respecto a su confiabilidad el instrumento obtuvo $\omega = .929$ lo cual evidencia niveles adecuados de confiabilidad para la utilización del instrumento considerando a las 3 dimensiones.

2.3.3 Ficha sociodemográfica

Para la presente investigación se creó un cuestionario sociodemográfico para recolectar información resaltante de los estudiantes como: edad, sexo, paternidad, ocupación actual, filial de la universidad, carrera, ciclo, horas de estudio, contagio covid-19. La información requerida se ubicó en una escala ordinal y nominal.

2.4 Procedimiento

Para empezar con la recolección de datos se definió las variables a estudiar: autoeficacia académica y *engagement* académico. Seguido de ello se buscó la institución donde se puede realizar la aplicación de los cuestionarios validados. Una vez elegida la sede de aplicación y los instrumentos se procedió a crear una ficha sociodemográfica para conocer algunos datos específicos de la población. Posteriormente se importaron los instrumentos al formato de *Google forms*. La recolección de datos se realizó de forma virtual mediante un enlace compartido a estudiantes de la universidad elegida.

2.5 Análisis de los datos

2.5.1 Análisis descriptivo

Para dar respuesta a los objetivos específicos, se ejecutaron los análisis descriptivos para las variables cuantitativas en las cuales se precisó la media y desviación estándar; en cuanto a las variables nominales y ordinales se realizó un estudio de frecuencia con el fin de lograr definir los porcentajes, dicho proceso se realizó empleando las tablas de contingencia.

2.5.2 Análisis de normalidad e inferencial

Los datos recolectados han sido evaluados y distribuidos en una matriz de excel donde se exparto la información recolectada del cuestionario de Google y luego se importó al

programa estadístico Jasp versión 14.1. En cuanto a la determinación de la normalidad de los datos se aplicó la prueba Shapiro Wilk debido a que la muestra es mayor a 60 participantes, conocido ello se determinó que pruebas paramétricas o no paramétricas se emplearon.

2.6 Aspectos éticos

En el presente estudio se ha respetado el código de ética de la Universidad de San Martín de Porres (2015) considerando los principios a protección del participante, previamente se informó de los fines y el procedimiento a desarrollar, señalándoles el tiempo aproximado de la realización de las pruebas. Así mismo se enfatizó la confidencialidad al obtener la data, se les brindó la alternativa de elegir si deseaban participar en la investigación; también, si podrán declinar en cualquier momento de la evaluación si así lo desearan. Esto se confirmó a través de la rúbrica en el consentimiento informado, en la cual se respetará la libre elección del participante.

CAPITULO III RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo de las variables

Tabla 12

	<i>Estadísticos descriptivos</i>			
	Autoeficacia total	Vigor	Dedicación	Absorción
Media	26.71	10.76	14.47	12.48
Desviación estándar	5.05	3.58	3.12	3.23
Shapiro-Wilk	0.97	0.98	0.91	0.97
P-value de Shapiro-Wilk	< .001	< .001	< .001	< .001

En la tabla 12 se puede apreciar a la variable autoeficacia, la cual tiene una media de 26.71, una desviación estándar de 5.05, una curtosis de -0.72 y una asimetría de -0.03. Así mismo se puede apreciar que en la dimensión vigor de *engagement* académico tiene una media de 10.76, una desviación estándar de 3.58, una curtosis de -0.14 y una asimetría de -0.39; en tanto la dimensión dedicación presenta una media de 14.47, una desviación estándar de 3.12, una curtosis 1.02 y una asimetría de -1.01. La dimensión absorción, presenta una media de 12.48, desviación estándar 3.23, una curtosis de 0.42 y una asimetría de -0.55. Por último, el *engagement* académico tiene una media de 37.71, una desviación estándar de 8.85 una curtosis de 0.81 y una asimetría de -0.68. Se puede apreciar también que las tanto las dimensiones de la variable *engagement* académico y la variable unidimensional de autoeficacia académica presentan una asimetría negativa, por tanto no reúne requisitos de normalidad.

3.2. Análisis de la normalidad de datos

Tabla 13

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Autoeficacia	Vigor	Dedicación	Absorción
N		229	229	229	229
Parámetros normales a,b	Media	26,71	10,76	14,47	12,48
	Desv. Estándar	5,054	3,581	3,118	3,226
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,076	,094	,131	,092
	Positivo	,076	,073	,129	,052
	Negativo	-,055	-,094	-,131	-,092
Estadístico de prueba		,076	,094	,131	,092
Sig. Asintótica (bilateral)		,003c	,000c	,000c	,000c

a La distribución de prueba no es normal.

b Se calcula a partir de datos.

c Corrección de significación de Lilliefors.

Como primera parte del análisis de los datos se halló la normalidad de los datos para ello se trabajó con la suma de las dimensiones de la variable *Engagement* académico y la variable unidimensional Autoeficacia académica. Para dicha labor se utilizó el estadístico *Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors*. Se ha encontrado que todas las dimensiones de *engagement* tienen el valor de 000c y la variable autoeficacia presenta un resultado de ,003c por lo que presenta una distribución no normal, tal y como se muestra en la tabla 12, por tal motivo se optó por pruebas no paramétricas de análisis estadístico.

3.3. Análisis inferencial

Contraste de hipótesis

Para la interpretación de los coeficientes de correlación se ha utilizado los puntos de corte de Cohen (1998), 10= baja ; 30= media; 50= grande o fuerte.

Hipótesis general.

H: Existe una relación positiva y directa entre el *engagement* académico y la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad particular de Lima; es decir que, a mayor *engagement* académico existiría mayor autoeficacia

Tabla 14

Correlación de autoeficacia académica y engagement académico.

Variable	1
1. Autoeficacia académica	—
2. <i>Engagement</i> académico	0.56***

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$,

Para la interpretación de la magnitud de las correlaciones se ha utilizado los puntos de corte de Cohen (1988).

En la tabla 14 se encontró una relación positiva, grande (0.56), significativa (0.001) y directamente proporcional entre la autoeficacia académica y *engagement* académico ($\rho = .56$; $p < .001$)

Hipótesis específicas.

H1: Es probable que exista relación entre la dimensión vigor de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

H2: Es probable que exista relación entre la dimensión dedicación de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

H3: Es probable que exista entre la dimensión absorción de *engagement* académico y la autoeficacia académica en universitarios de una universidad privada de Lima.

Tabla 15*Correlación entre dimensiones de engagement académico y autoeficacia académica*

Variable	1		2		3	
1. Vigor	—					
2. Dedicación	0.61	***	—			
3. Absorción	0.68	***	0.69	***	—	
4. Autoeficacia académica	0.50	***	0.47	***	0.48	***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la tabla 15, se encontró una relación positiva muy significativa, media y directamente proporcional entre la autoeficacia académica y las dimensiones vigor ($\rho=.50; p < .001$), dedicación ($\rho= .47; p < .001$) y absorción ($\rho=.48; p < .001$) de la variable *engagement* académico. Por tanto, a mayor vigor, dedicación y absorción (dimensiones del *engagement*) habrá mayores niveles de autoeficacia.

H4: Es probable que existan niveles altos en autoeficacia académica y *engagement* académico en universitarios de una universidad privada de Lima.

Tabla 16*Niveles de engagement de los estudiantes de una Universidad privada de Lima*

<i>Engagement</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bajo	54	23.58
Medio	109	47.60
Alto	66	28.82
Total	229	100.00

Para determinar los niveles de *engagement* académico se crearon baremos ya que no hay una propuesta de estos para la población estudiada, se emplearon 20 puntos de cortes de grupos homogéneos y para determinar los niveles se utilizaron los percentiles de 0pc a 25pc como bajo, 25pc a 75pc como medio y 75pc a más como alto. Partiendo de esto podemos notar que el nivel medio de *engagement* es el que más porcentaje tiene con un 47.60% seguido del nivel alto con 28.82 % y finalmente y el nivel bajo con el 23.58% de la población (tabla 16).

Tabla 17

Niveles de autoeficacia de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Autoeficacia	<i>f</i>	%
Baja	56	24.45
Promedio	117	51.09
Alta	56	24.45
Total	229	100.00

Para conocer los niveles de autoeficacia de los estudiantes de una universidad privada de Perú se procedió a utilizar los baremos sugeridos por Domínguez-Lara (2014). En base a esto notamos que la mayor parte de la población tiene autoeficacia promedio con un 51.09%, seguida de la baja y alta autoeficacia cada una con el 24.45% del total de la población (tabla 17)

H5: Es probable que existan diferencias en los niveles de autoeficacia académica y *engagement* académico en universitarios de una universidad privada de Lima, de acuerdo al sexo y ciclo.

Tabla 18

Autoeficacia y ciclo de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

Autoeficacia	Ciclo	<i>f</i>	%
Baja	3	3	5.36
	4	1	1.79
	5	4	7.14
	6	1	1.79
	7	6	10.71
	8	15	26.79
	9	8	14.29
	10	12	21.43
	11	4	7.14
	12	2	3.57
	Total	56	100.00
	Promedio	3	6
4		6	5.13
5		4	3.42
6		6	5.13
7		10	8.55
8		21	17.95
9		39	33.33
10		23	19.66
11		2	1.71
12		0	0.00
Total		117	100.00
Alta		3	3
	4	0	0.00
	5	3	5.36
	6	6	10.71
	7	4	7.14
	8	9	16.07
	9	11	19.64
	10	15	26.79
	11	4	7.14
	12	1	1.79
	Total	56	100.00

En cuanto a la autoeficacia según el ciclo académico del estudiante notamos que los ciclos que tienen más estudiantes con alta autoeficacia son el noveno y décimo, seguidos. De igual manera quienes tienen más alumnos con autoeficacia promedio son el noveno y décimo ciclo.

Siendo los estudiantes de séptimo y octavo ciclo los que concentran la mayor cantidad de estudiantes con niveles bajos de autoeficacia (tabla 18).

Tabla 19

Engagement y género de los estudiantes de una Universidad privada de Lima

<i>Engagement</i>	Género	<i>f</i>	%
Bajo	Masculino	10	18.52
	Femenino	44	81.48
	Total	54	100.00
Medio	Masculino	34	31.19
	Femenino	75	68.81
	Total	109	100.00
Alto	Masculino	19	28.79
	Femenino	47	71.21
	Total	66	100.00

Por último, podemos ver en la tabla 19 que quienes tienen mayores niveles de *engagement* son las mujeres con el 71.21% de estudiantes con niveles altos de *engagement* seguido de los varones con el 28.79%. En cuanto al nivel medio de *engagement* las mujeres tienen el 68.81% mientras que los varones el 31.19% de esta categoría. Respecto al nivel bajo de *engagement* el sexo femenino obtiene el 81.48% del total de esta categoría mientras que los hombres el 18.52%.

CAPÍTULO IV DISCUSIÓN

En la presente investigación se estudió la relación entre las variables de autoeficacia académica y *engagement* académico. La muestra evaluada estuvo conformada por 229 estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima, cuya edad media fue de 22.59 años. Asimismo, cabe resaltar que, al ser un estudio realizado durante la emergencia sanitaria a nivel mundial, nos brinda la posibilidad de poder contrastar información con antecedentes propios de la población peruana. A continuación, se argumenta los resultados en base a evidencias empíricas que contienen similitud con lo obtenido y se contrasta con la recopilación de información propuesta en la base teórica del presente estudio.

Los resultados hallados permiten confirmar la hipótesis de investigación que planteaba que existiría una relación significativa y directamente proporcional entre autoeficacia académica y *engagement* académico (tabla 14). Estos resultados son congruentes con los datos obtenidos en el estudio de Fernández et al., (2021), quienes en una muestra de 497 estudiantes universitarios de la ciudad de Arequipa analizaron la relación de variables psicológicas entre ellas la autoeficacia académica y *engagement* académico. Dicho resultado es relevante para este estudio puesto que, para su realización, se emplearon los mismos instrumentos psicométricos (UWES-S y EAPESA) utilizados por los autores en su investigación.

Diversos estudios demuestran que los resultados de la tabla 18 son similares puesto que se llega a la conclusión que los estudiantes de estudios superiores tienden a presentar mayores niveles de *engagement* académico si su autoeficacia académica se presenta con mayores niveles (Pérez et al., 2018; Ahmed et al., 2018). Estos estudios se condicen con el realizado por Papa (2015), quien nos demostró resultados similares, con una población de 244 estudiantes, al llegar a la conclusión de que, a mayor autoeficacia académica del estudiante, sus niveles de *engagement* presentarán variaciones positivas de manera significativa. Lo que implica un mejor desarrollo de sus actividades académicas, mejores hábitos para el desempeño universitario

mejor compromiso por parte del individuo ante su rol como estudiante.

Bajo esta línea, los resultados entregados por Martínez-Uribe et al., (2020); se relacionan con la investigación realizada. Además, dicho resultados se asemejan a lo planteado por Ahmed et al., (2018), quienes obtuvieron resultados similares en una muestra de universitarios de 5 universidades del Reino de Bahrein, donde los estudiantes con mayores niveles de *engagement* y autoeficacia académica tenían mejor desempeño académico y mejor pronóstico en orientación al éxito en el contexto universitario, lo cual indica que las perspectivas personales como la autoeficacia contribuyen al desarrollo de creencias positivas sobre capacidades, destrezas y habilidades personales, por lo tanto, permite predecir el *engagement*.

Los estudiantes que tienen mayores niveles de *engagement* y autoeficacia tienen mayores posibilidades de comprometerse en su labor académica y obtener oportunidades que facilitarán su posterior inserción a un mundo laboral competitivo (Shaufeli et al., 2002). Es así que podemos decir que en base a los resultados (tabla 16 y 17) los estudiantes evaluados en esta casa de estudio con altos niveles de autoeficacia académica y *engagement* tendrán mejores posibilidades respecto a los demás universitarios con niveles menores. Esto va en consonancia con lo expuesto por Horstmanshof (2007), quien señala que dichas variables son predictoras del éxito académico y posteriormente laboral. Además, esto favorece notablemente al estudiante puesto que tendrá mejor visión sobre su carrera y manifestará comportamientos académicos que faciliten su compromiso (Drummond, 2014).

En este sentido, como podemos ver en la tabla 15 se halló relación significativa entre la dimensión de vigor y autoeficacia académica, debido a que entre mayor energía presenta el individuo ante sus funciones académicas pese al contratiempo que se ha presentado en esta coyuntura, el estudiante ha persistido en sus ocupaciones, demostrando que mantiene interés y motivación ante su objetivo primordial que se presenta en el aprendizaje hacia su carrera,

trayendo consigo satisfacción y compromiso, en su ambiente académico (McIlveen et al., 2013).

También se encontró la relación entre la dimensión dedicación de *engagement* y autoeficacia académica (tabla 15), lo cual implica que el estudiante tenga la expectativa y motivación para el desarrollo de sus actividades. Esto hará que pueda optar por mejores estrategias para el desarrollo de las mismas, así como alternativas de solución en caso se presentarán dificultades para la obtención de los resultados esperados (Martínez & Salanova, 2003).

Así mismo se halló relación entre la dimensión absorción de *engagement* y autoeficacia académica (tabla 15), lo cual implica el “dejarse llevar” por el estudiante ante sus labores académicas y el disfrute de estas al generarse un compromiso mayor al de una tarea eventual o rutinaria. Esto da a notar una mejor experiencia particular del alumno ante la resolución de sus actividades académicas y por tanto genera mejor comprensión de los contenidos, lo cual se refleja en sus resultados y tiene como producto mayor satisfacción por parte del mismo (Martínez & Salanova, 2003).

Observando los resultados (tabla 15) denotamos que las tres dimensiones del *engagement* académico tienen relación muy significativa y directamente proporcional con la autoeficacia académica, sin embargo, la dimensión que obtiene mejor relación es la dimensión vigor ($\rho=,50$). Dicha dimensión relacionada a la energía que el estudiante tenga respecto a sus posibilidades en el ámbito académico favorece al desarrollo del *engagement* académico ya que al tener componentes de carácter fisiológico (energía, resistencia mental) va a tener mejor predisposición a desarrollar las siguientes dos dimensiones que implican componentes cognitivos y conductuales.

Además, estudios muestran que los alumnos con mayores niveles de *engagement* son mujeres ya que son quienes en su mayoría desarrollan más actividades dentro de la universidad

y mayor dedicación a sus estudios lo cual conlleva a que obtengan mejores calificaciones (Parada & Pérez, 2014). Esto, también se refleja en los resultados obtenidos (tabla 18) en este estudio ya que quienes obtuvieron mayores puntajes de *engagement* fueron las mujeres respecto a los varones. Esto implica el mayor detalle a las actividades realizadas por las mujeres respecto a los varones en el ámbito académico, además de generar mayor compromiso ante su formación profesional y mejor preparación para la asunción de responsabilidades académicas.

Como se hace mención en los resultados de la tabla 19, la población femenina al presentar mayores niveles de *engagement*, lo cual nos demuestra el compromiso a pesar de los obstáculos que se pudieron manifestar pese a mayores índices de contagio ante el COVID como se puede visualizar en la tabla 11. Así mismo podemos destacar ello, ya que esta enfermedad se le conoce por sus síntomas que logran interponerse ante la normalidad de ejecución de sus funciones o labores cotidianas del individuo. Sin embargo, este no sería el caso puesto que la población femenina supo manejar la situación con determinación y compromiso por sus funciones académicas, bajo el contexto de emergencia sanitaria.

Por lo tanto, como todos los antecedentes tienen consonancia con los resultados obtenidos podemos considerar que el *engagement académico* tiene relación muy significativa y directamente proporcional con la autoeficacia académica, lo que implica que un estudiante con altos niveles de autoeficacia va a tener mejor percepción respecto a sus capacidades y habilidades en su desempeño académico. Así mismo sus creencias relacionadas al desempeño y sus resultados le permitirán tener mejores resultados para posteriores metas o proyectos que el estudiante se trace a lo largo de su vida académica (Schunk, 2012).

A su vez podemos afirmar basándonos en la teoría de aprendizaje cognitivo social de Bandura (1977) los resultados (tabla 16) implican que los estudiantes tienen una buena adaptación a su ambiente, así mismo tienen buenos recursos cognitivos lo cual les da mejores resultados en la búsqueda de soluciones alternativas de existir obstáculos y ejecutan conductas

que contribuyen notablemente a su rendimiento académico. Por tanto, se sienten capaces, tienen las actitudes y competencias para afrontar nuevos desafíos y actúan orientados a sus objetivos logrando mayor nivel académico y compromiso hacia su labor (*engagement*) a medida que van avanzando los ciclos académicos (Domínguez-Lara, 2019; Tortul, 2017).

Por tanto los estudiantes que obtuvieron mayores niveles de autoeficacia académica tienen a su disposición las 4 fuentes fundamentales de la autoeficacia planteadas por Bandura (1977) quien menciona a la primera como las experiencias de éxito o fracaso, seguida de las experiencias obtenidas por la captación de modelo (vicarios), la persuasión verbal; la cual conlleva al convencimiento del individuo a la realización de actividades y las reacciones fisiológicas que se dan cuando la persona está esforzándose y esto se expresa tanto en su estado físico como psicológico llevando como resultado a una mayor satisfacción y convicción ante el desarrollo de sus labores académicas (Bandura, 1995).

En consonancia con esta idea los estudiantes que obtuvieron más niveles altos de autoeficacia (tabla 18) estuvieron en el noveno y décimo ciclo. Dicho producto va en sintonía con la propuesta por Borges et al., (2012), quien señala que a medida que el estudiante se ve inmerso en la vida académica va desarrollando mejores habilidades y también confianza en sí mismo, lo cual se denota en los resultados. En consonancia con esto, Domínguez-Lara en el 2019 en un estudio de autoeficacia a universitarios obtuvo resultados similares, donde quienes tenían mayores niveles de dicha variable estaban en ciclos más avanzados respecto a los que estaban en los primeros años de la vida universitaria.

Si nos enfocamos en base a los resultados figurados (tabla 8 y 9) el alumnado evaluado que presenta mayores porcentajes en relación con cambio de carrera y cursos reprobados son la población masculina, lo cual nos daría indicio que sus niveles de autoeficacia son bajos. Puesto que la primera fuente de la autoeficacia se debería al éxito o fracaso en la ejecución de tareas según Bandura (1995). Si bien presentaron cambios de carrera, esto posiblemente traería

consigo que la población indicada no tuvo los resultados esperados en un inicio de nivel académico superior. Por lo tanto, desisten y proceden al cambio de carrera, podemos deducir que esta circunstancia se consideraría como un fracaso, lo cual va reduciendo o acabando con conductas que pudieran aportar a las tareas que en un futuro tendrían que realizar en su nuevo inicio académico.

De esta manera, demostramos nuevamente que, a menor nivel de autoeficacia presentada, los niveles de *engagement* académico disminuyen, ya que el hecho de no desarrollar una función de manera positiva trae consigo una perspectiva negativa sobre el alcance de objetivos propuestos por el individuo (Alegre, 2013 & Chigne, 2017). Por tanto, el individuo tendrá menor probabilidad de lograr el éxito académico. Así mismo sentirá menor satisfacción durante la realización de sus actividades académicas lo que podría generar que adopte conductas negativas o que posteriormente desarrolle el síndrome de burnout.

Amenazas y limitaciones

En el presente estudio se encontraron amenazas a la validez interna relacionadas a factores orgánicos ya que el contexto del COVID 19 influye en los resultados de la investigación, partiendo de si la persona ha sido contagiada o está padeciendo de la enfermedad, sintomatología de carácter psicológico como ansiedad, estrés, depresión o si el participante esté atravesando un período de duelo; así mismo las motivaciones que tuvo cada evaluado en cuanto a su formación universitaria y el agotamiento de la virtualización actual, podrían resultar generadores de sesgos en los resultados.

Además, dentro factores estimulares y situacionales tenemos al *Sar Cov 2* como eje contextual, lo cual llevó a realizar la evaluación de forma digital (*google form*), esto a su vez dificultó el seguimiento de dicha aplicación ya que esta fue efectuada bajo los distractores que se le presentaron a cada participante mientras ejecuta los cuestionarios, también la conectividad a internet. En adición a esto las amenazas a la validez externa radica en que el estudio es no

probabilístico por conveniencia, lo cual determinó que la muestra no podrá generalizarse a otras poblaciones similares. La pérdida de participantes también significó una amenaza ya sea por falta de concentración en la resolución de las pruebas, abandono de la misma, problemas de conectividad o carencia de datos móviles para la resolución de los cuestionarios.

CONCLUSIONES

Partiendo del análisis realizado en la presente tesis se presentan las siguientes conclusiones:

Primera conclusión: Respecto al objetivo general se confirma la hipótesis de investigación que existe una relación muy significativa y directamente proporcional entre engagement académico y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Segunda conclusión: Se ha encontrado que en la muestra evaluada prevalecen los niveles medios de engagement académico, seguidos de los niveles altos y por último los niveles bajos.

Tercera conclusión: Se ha encontrado que en la muestra evaluada prevalecen los niveles medios de autoeficacia académica, seguidos de los niveles altos y por último los niveles bajos.

Cuarta conclusión: Con respecto al tercer objetivo, en el estudio se ha encontrado que existe relación muy significativa y directamente proporcional entre las dimensiones del *engagement* académico (vigor, dedicación y absorción) y la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos y su relación en futuras investigaciones se recomienda validar y analizar psicométricamente ambas variables en muestras representativas de población peruana.

Así mismo, se recomienda tener mejores condiciones para el desarrollo del trabajo y tratar de subsanar las amenazas a la validez externa e interna que se presentaron en la realización de esta investigación. En adición a esto se recomienda utilizar otras metodologías como tipos de estudio explicativos con ecuaciones estructurales para tener mayor acuracidad en los resultados y estos puedan contribuir con mayor precisión a las instituciones donde se realicen las investigaciones.

Por último, se recomienda la creación de baremos actualizados para ambas variables, de esta manera se podrá tener mejor referencia de los resultados obtenidos y así poder implementar programas académicos que fortalezcan tanto la autoeficacia académica como el *engagement* académico.

REFERENCIAS

- Ahmed U, Umrani WA, Pahi MH y Shah SMM (2017). Engaging PhD students: Investigating the role of supervisor support and psychological capital in a mediated model. *Iranian Journal of Management Studies*, 10 (2): 283-306. <https://doi.org/10.22059/ijms.2017.220219.672364>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Ato, Manuel, López, Juan J., & Benavente, Ana (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3),1038-1059. ISSN: 0212-9728. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Alarcón, G. (2009). "The Development of the Wright Work Engagement Scale". *Browse all Theses and Dissertations*. 318. <https://core.ac.uk/download/pdf/36753864.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. EE. UU.: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154–196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of

adolescents. <http://bit.ly/2Ei449v>

Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., y Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>

Borges del Rosal, Á., Hernández-Jorge, C. M., y González Sierra, M. A. (2012). ‘Achievement predictors in secondary students’ sample. *Quality & Quantity*, 46(6),1687–1697. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9547-5>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., y Schaufeli. (2001). The Job Demands Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Domínguez-Lara, S. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-UCSP*. 2. 27.

Domínguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>

Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., y Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12094>

- Fernández, M., Seperak, R., y Domínguez-Lara, S. (2021). Análisis psicométrico de una medida ultra-breve para el engagement académico: UWES-3S. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13, 25-37.
https://www.researchgate.net/publication/351088312_Analisis_psicometrico_de_una_medida_ultra-breve_para_el_engagement_academico_UWES-3S
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E., y Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736005.pdf>
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M. A., Rosas, E. y Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Medicina*, 24(1), 7-17. <http://www.scielo.org.co/pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
https://www.researchgate.net/publication/5937401_Future_time_orientation_predicts_academic_engagement_among_first-year_university_students
- Instituto nacional de estadística e informática (2020). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2020*. Lima: INEI.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tics.pdf
- Lavas Ani, M. G., Ejes, J., y Afosare, M. (2009). He relationship between academic ser efficacy

and academic engagement with academic achievement. *Journal of Psychology*, 13(3), 289–305. <https://psycnet.apa.org/record/2012-03145-004>

Martinez, I y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*. núm. 330, 361-384. http://www.want.uji.es/wpcontent/uploads/2017/03/2003_Mart%C3%ADnez-Salanova.pdf

Martínez-Uribe, P., Cassaretto-Bardales, M., y Tavera-Palomino, M. (2020). Variables predictoras del compromiso laboral y académico en trabajadores y estudiantes de una universidad peruana. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 7 - 19. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI18-1.vpcl>

Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

McCombs, B. (1989). *Motivation and lifelong learning* Educational Psychologist, Washington, DC: American Psychological Association

McIlveen, P., Beccaria, G., y Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 229-236. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.005>

Momeni K. y Radmehr F. (2018). Prediction of academic engagement Based on Self-Efficacy and Academic Self-handicapping in Medical Students. *RME*. 2018; 10 (4) :41-50 <http://rme.gums.ac.ir/article-1-692-en.html>

Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). The Covid-19 and the Educational Gaps. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 1113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación. Unesco Covid-19. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement, en R. Riding y S. Rayner (eds.), *Perception*, Londres: Ablex Publishing, pp. 239-266.

Palenzuela, D. (1982): Variables moduladoras del rendimiento académico: Hacia un modelo de motivación cognitivo-social. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, 1982.

Papa, L. (2015) "The Impact of Academic and Teaching Self-Efficacy on Student Engagement and Academic Outcomes" (2015). All Graduate Theses and Dissertations. 4361. <https://digitalcommons.usu.edu/etd/4361>

Parada, M., & Pérez, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199 - 215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412014000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). How college affects students: A Third Decade of

Research. San Francisco: John Wiley and Sons.

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282637>

Pérez, M. C., Molero, M. M., Barragán, A. B., Martos, A., Simón, M. M., y Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 161–172.

<https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª ed). México: McGraw Hill Interamericana

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (número completo).

Salanova, M. & Bresó, E. (2003) Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.

<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf>

Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29, 59-67.

Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiro, J. y Grau R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 16. 117-134.

Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students A Cross-national Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481. <https://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of

- burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33(5), 464 – 481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/251.pdf>
- Schunk, D. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *The Plenum series in social clinical psychology. Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (p. 281–303). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa (Sexta edición)*. México D.F.: Pearson.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppintroarticle.pdf>
- Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2018). Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana. Lima: SUNEDU; 2018.
- Tortul, María Candela y Schönfeld, Fátima (2017). Autoeficacia y engagement académico en estudiantes secundarios de Entre Ríos. IX Congreso Internacional de Investigación y

Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Ugwu, F., Onyishi, I. y Tyoyima W.(2013). Exploring the relationships between academic burnout, selfefficacy and academic engagement among nigerian college students. *The African Symposium* Volume 13, No. 2, 37-45.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., y Ferradás, M. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965001.pdf>

Vélez Van, M. y Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. En: PSIC. *Educación Médica*. 2(8), 1-10. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

ANEXOS

ANEXO A

Ficha sociodemográfica

Edad: _____ Género: M () F () Otro ()

¿Con quienes vives?

() Ambos padres () Un solo padre () Otros

familiares () Otras personas no familiares () Solo

¿Tienes hijos? Si () No ()

¿Actualmente te encuentras?

() Solo estudiando () Estudiando y trabajando

¿A que filial de la USMP perteneces?

() Norte () Lima () Sur

¿Qué carrera estudias?: _____

Ciclo: _____

¿Cuántas horas al estudio dedica fuera de horario de clases?: _____

¿La carrera que estudias actualmente fue tu primera opción? Si () No ()

¿Te has cambiado de carrera? Si () No ()

En la universidad. ¿Alguna vez has jalado algún curso? Si () No ()

¿Te has contagiado de covid-19? Si () No ()

ANEXO B

Consentimiento informado

Estimados participantes, los saluda el alumno Cristhian Pacheco Taype estudiante de IX ciclo de Psicología de la Universidad San Martín de Porres. La finalidad de esta investigación es conocer la relación entre el engagement académico y la autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada para lo cual solicito tu participación con fines exclusivamente académicos.

Si eres un estudiante de la USMP y estas cursando entre III y XII ciclo, solicito tu participación en estos cuestionarios. Destaco que estos serán confidenciales así que la obtención de los datos quedará en el anonimato. Así mismo, de no poder concluir con responder todas las preguntas no habría ninguna repercusión. La resolución le tomara aproximadamente entre 7 a 10 minutos.

A continuación, se le presentará una ficha de datos y 2 cuestionarios para los cuales, solicito su honestidad.

Si tuviera alguna duda sobre la resolución del cuestionario, puede enviar un mensaje al siguiente correo: crithian_pacheco@usmp.pe

En base a lo anterior: ¿Acepta participar voluntariamente en el presente

estudio? Si

No

ANEXO C

From: Sergio Domínguez <sdominguezmpcs@gmail.com>
Sent: Tuesday, January 24, 2023 9:05:28 AM
To: CRISTHIAN ANTONY ISAIAS PACHECO TAYPE <cristhian_pacheco@usmp.pe>
Subject: Re: Solicitud de autorización de uso de instrumentos

Estimada Cristhian, muchas gracias por el interés. Te envío la escalas trabajadas en Perú, clave, y artículos donde fueron usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, el UWES no tiene baremos.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
Perfil CONCYTEC: https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766
Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/
ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>
SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57195581666>)
Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=idSLecAAAAAJ&hl=es>

El mié, 18 ene 2023 a las 6:40, CRISTHIAN ANTONY ISAIAS PACHECO TAYPE (<cristhian_pacheco@usmp.pe>) escribió:

Buena día,

Dr. Sergio Alexis Domínguez Lara,

Me presento, soy Cristhian Antony Isaias Pacheco Taype, bachiller en Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, el motivo por el cual le escribo es porque me encuentro en el proceso de tesis para mi licenciatura, motivo por el cual solicito su autorización para el uso de las adaptaciones de los siguientes instrumentos, de los cuales usted es autor:

- Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA)
- Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S)

Sin otro particular me despido, gracias por su tiempo

Saludos cordiales.