

El compromiso académico en una muestra pre-profesional mexicana de docentes frente a aula

Academic commitment in a Mexican pre-professional sample of teachers in the classroom

Lucia Rodríguez Guzmán¹ 

Jesús Salvador Hernández Romero^{2,3*} 

Arlene Oramas Viera^{2,3} 

¹Universidad de Guanajuato. México.

²Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores. La Habana, Cuba.

³Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Cuba.

*Autor para la correspondencia: insatinv@infomed.sld.cu

RESUMEN

Introducción: La labor docente tiene un reconocido carácter estresante y un potencial impacto negativo en la salud psicológica de quienes la desempeñan. El compromiso académico es un constructo que tomado del ámbito laboral expresa la relación del estudiante con su tarea, puede constituir un predictor del desempeño estudiantil, pero esencialmente su presencia es indicador de la obtención, durante esta etapa de prácticas frente a un aula, de la adquisición de recursos personales para el afrontamiento de las demandas emocionales de la tarea y proteger el bienestar del futuro docente.

Objetivo: Describir los niveles de vigor, dedicación, absorción y compromiso académico en una muestra preprofesional que simultanea el rol de estudiante y de docente frente a aula.

Métodos: Se realiza un estudio descriptivo con un diseño transversal en los tres grupos docentes del 6to semestre de la Licenciatura en Educación, de la Universidad de Guanajuato, México. La muestra fue de



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

64 sujetos de los tres grupos, grupo A: 19, grupo B: 16 y grupo C: 29. Se utilizó la versión abreviada en 9 ítems de la Escala de *Engagement Académico (UWESS-9)*.

Resultados: Predominan valores altos de dedicación, absorción, *engagement* total y medios de vigor. Existen diferencias significativas entre los grupos siendo el grupo B, significativamente, el de mayor absorción y el A el de menor.

Conclusiones: Los resultados apuntan a un posible desbalance entre las demandas y los recursos disminuyendo la dimensión energética pero no la actitudinal.

Palabras clave: compromiso académico; *engagement* estudiantil; vigor, dedicación; absorción; muestra preprofesional; docentes

ABSTRACT

Introduction: The teaching job has a recognized stressful character and a potential negative impact on the psychological health of those who perform it. Academic commitment is a construct that, taken from the work environment, expresses the student's relationship with his or her task. It can be a predictor of student performance, but essentially its presence is an indicator of the acquisition, during this stage of classroom practice, of personal resources to cope with the emotional demands of the task and to protect the well-being of the future teacher.

Objective: To describe the levels of vigor, dedication, absorption and academic commitment in a pre-professional sample that simultaneously plays the role of student and classroom teacher.

Methods: A descriptive study with a cross-sectional design was carried out in three groups of teachers of the 6th semester of the Bachelor's Degree in Education at the University of Guanajuato, Mexico. The sample consisted of 64 subjects from the three groups, group A: 19, group B: 16 and group C: 29. The abbreviated 9-item version of the Academic Engagement Scale (UWESS-9) was used.

Results: High values of dedication, absorption, total engagement and average vigor predominated. There are significant differences between groups with group B having significantly the highest absorption and group A the lowest.

Conclusions: The results point to a possible imbalance between demands and resources decreasing the energetic dimension but not the attitudinal one.

Keywords: Academic commitment; student engagement; vigor, dedication; absorption; pre-professional sample; teachers



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Recibido: 29/10/2022

Aceptado: 1/03/2023

Introducción

El *engagement* o compromiso psicológico expresa la relación de la persona con la actividad que realiza, a nivel energético y actitudinal. Se operacionaliza a través de tres componentes: vigor, dedicación y absorción. El vigor se caracteriza por energía elevada y resistencia mental durante la tarea, el deseo de invertir esfuerzos o recursos individuales incluso con los obstáculos que puedan aparecer; la dedicación es el aspecto actitudinal manifestado en sentimiento de significación, entusiasmo, orgullo y atribución de reto a la actividad. La absorción se produce cuando la concentración en la tarea es total y se experimenta un disfrute, la percepción del tiempo se hace menor.^(1,2) Tradicionalmente, se ha estudiado el compromiso psicológico con el trabajo, empleando incluso el término en inglés *work engagement* para su identificación.

Sin embargo, investigar en el contexto académico desde el enfoque de la psicología de la salud ocupacional y el análisis de sus exigencias, similares a las de la actividad laboral, ha posibilitado extrapolar modelos teóricos para comprender los procesos y variables que intervienen en el desempeño y el bienestar del estudiante universitario. El estudio del constructo compromiso académico o *engagement* estudiantil es una expresión de ello, ubicándolo en el ámbito educativo, centrándose en el estudiante como futuro profesional.⁽³⁾

Su introducción en el campo de la psicología educativa ha contribuido al desarrollo de esta área, se perfeccionan modelos e instrumentos para su estudio, pues el *engagement* académico se considera uno de los factores más importantes a la hora de predecir un buen aprendizaje por parte de los estudiantes, así como su éxito educativo.^(4,5,6) Surge así la *Utrecht Work Engagement Scale* para estudiantes, validada en todas sus versiones.^(7,8,9,10,11)

La categoría de trabajo, construida socialmente, se puede aplicar al ámbito de las tareas de los estudiantes universitarios o en formación técnica profesional,^(12,13) pero la importancia de los estudios sobre el *engagement* con muestras preprofesionales no se limita a ello. Por ejemplo, en relación con la



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

prevención del síndrome de *burnout*, existen acciones que se deben realizar en la etapa de formación preprofesional: como el desarrollo de las competencias específicas necesarias para el desempeño posterior, la adecuación de las expectativas y el ideal profesional, el desarrollo de las competencias emocionales y las creencias de autoeficacia, la idea es proporcionar recursos psicológicos que permitan afrontar las demandas de la futura profesión.⁽¹⁴⁾

Estudios predictivos en muestras preprofesionales sobre *burnout* y *engagement* estudiantil, el futuro desempeño y el bienestar del profesional no son frecuentes, requieren diseños longitudinales y el control de múltiples variables. No obstante, aunque no se ha constatado empíricamente, se deduce que un compromiso estudiantil, predictor de mejor desempeño académico, puede facilitar creencias de eficacia, que constituyen algunas de las variables individuales que actúan como recurso personal protector del síndrome de *burnout* y facilitador del compromiso psicológico con el trabajo, operacionalizado en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción.

Las creencias de eficacia, tales como la autoeficacia y la eficacia colectiva percibida, son variables mediadoras del estrés, que actúan además como generadoras de espirales positivas, de ganancia, o también denominadas virtuosas, pues el impacto positivo que tienen en el *engagement* condiciona a su vez un buen desempeño y se incrementan las propias creencias de eficacia, generándose así espirales ascendentes de mejora continuada en el tiempo.^(2,15)

El contexto académico del futuro profesional de la educación es diferente al ámbito laboral en donde ejercerá su profesión, pero la labor docente tiene un reconocido carácter estresante, por las demandas propias de la tarea: emocionales, mentales y físicas y las condiciones en que esta se realiza. Un buen desempeño estudiantil le permitirá adquirir creencias de autoeficacia que formaran parte del arsenal de recursos psicológicos personales para afrontar el estrés laboral ulterior.

Múltiples factores inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios,^(16,17,18,19) sin embargo, a decir de *Salanova*, la creencia de eficacia junto con la percepción del contexto, influirá en el desempeño del futuro profesional.⁽²⁰⁾

En los años, 2020 y 2021, la situación derivada de la pandemia de la COVID-19 en el mundo provocó interrupciones en los procesos académicos con cambios impredecibles, generándose incertidumbres y demandando nuevas competencias para asumir las exigencias de un proceso de enseñanza sustentado en las tecnologías y el escenario virtual, lo cual fue un reto asumido por estudiantes y profesores. En 2022, hay un regreso a las aulas, pero en una realidad diferente, pues aún persiste el riesgo de contagio y se han producido transformaciones socioeconómicas y en las dinámicas sociolaborales y organizacionales



que pueden generar cambios en las relaciones y modos de vivenciar la tarea estudiantil, incluso la vocación profesional.

El presente estudio describe el compromiso psicológico a través de las dimensiones vigor, dedicación y absorción, en una muestra preprofesional de Licenciatura en Educación. Estos estudiantes, en la etapa final de su formación académica, el 6to año, deben realizar las prácticas para el ejercicio de la profesión en escuelas primarias como docente frente a un aula, con un grupo a su cargo y un tutor que los acompaña en el desempeño. Alternan las prácticas en el horario de la mañana y la docencia en el horario vespertino durante el primer semestre del curso, en el segundo, son solamente las prácticas y asisten a la universidad a las sesiones de tutorías para el trabajo final de tesis. Desempeñan el rol de estudiante y el rol de docente frente a aula.

Producto de la COVID-19, el cronograma docente tuvo atrasos y rezago en las clases cuando se detectaban casos de contagio en el grupo. Se observaron algunas conductas de riesgo como quitarse el cubrebocas, conversar sin mantener la distancia y asistir al aula con síntomas respiratorios, lo que fomentó la incidencia de la enfermedad en los grupos, conjuntamente con problemas de ventilación y hacinamiento en las aulas. Esta situación en su conjunto generó en algunos estudiantes y profesores síntomas de ansiedad y depresión.

El estudio, permite describir, en los grupos evaluados y ante las situaciones antes descritas, la relación de estos futuros docentes con su profesión y determinar situaciones disfuncionales en las dimensiones energéticas y actitudinal, que puedan ser objeto de cambios con el fin de garantizar que el futuro egresado obtenga, no solo las competencias técnicas requeridas para su ejercicio profesional, sino también recursos personales para afrontar las demandas de la tarea como docente. Describir los niveles de vigor, dedicación, absorción y compromiso académico en una muestra preprofesional docente que simultanean el rol de estudiante y de docente frente a aula fue el objetivo propuesto.

Métodos

Se realizó un estudio descriptivo con un diseño transversal en los tres grupos docentes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación, de la Universidad de Guanajuato, México; que desempeñaban el rol de estudiantes y de docentes frente a aula.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

El muestreo fue por conveniencia, no probabilístico. Los criterios de inclusión fueron: estar presente el día de la recogida de la información, antes del inicio de las actividades docentes y la voluntariedad para responder el cuestionario.

Garantizar la sinceridad en las respuestas exigió conservar estrictamente el anonimato, por lo que no se controlaron datos sociodemográficos, solo la clase a la que pertenecían. Cada grupo tiene una matrícula de 40 estudiantes, con predominio del sexo femenino (106). La muestra quedó conformada por 64 sujetos de los tres grupos distribuidos como sigue: grupo A: 19, grupo B: 16 y grupo C: 29. Las edades de la población oscilan entre los 21 y 23 años.

Se empleó como técnica la versión abreviada en 9 ítems de la Escala de *Engagement* Académico o *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (UWESS-9), confeccionada por *Schaufeli y Bakker* en el año 2003.⁽⁸⁾ Inicialmente se realizó un análisis de su fiabilidad.

Este instrumento de medida tiene todos sus ítems referidos a las tareas de los estudiantes y a la relación que éstos tienen con sus estudios. La escala presenta 9 reactivos que expresan las manifestaciones de las dimensiones del constructo: vigor, absorción y dedicación ante los estudios, para las cuales el estudiante debe responder en base a la frecuencia de ocurrencia en el tiempo de éstas, utilizando una de las 7 alternativas en formato *Likert* (0 = Ninguna vez, 1 = Pocas veces al año, 2 = Una vez al mes o menos, 3 = Pocas veces al mes, 4 = Una vez por semana, 5 = Pocas veces por semana, 6 = Todos los días).

Si bien *Schaufeli y Bakker*⁽⁸⁾ ofrecen una traducción al idioma español, dicha versión fue revisada para asegurar su comprensión por parte de la muestra mexicana y colegiada con versiones validadas en el contexto latinoamericano.⁽²¹⁾

Para su análisis e interpretación se establecen tres rangos según los valores posibles de respuesta de la escala total y cada dimensión:

- ✓ Rango bajo: ≤ 2
- ✓ Rango medio: $\geq 2,1$ y ≤ 4
- ✓ Rango alto: $\geq 4,1$

Resultados

En la tabla 1 se observan los estados del análisis de la fiabilidad del instrumento.

Tabla 1- Estadísticas de fiabilidad por dimensiones y total



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Alfa de Cronbach	Dimensiones			Total (9 ítems)
	Vigor (1,2 y 5)	Dedicación (3,4 y 7)	Absorción (6,8 y 9)	
	,811	,855	,774	

Fuente: Base de datos de la investigación.

En los ítems (tabla 2) los valores de tendencia central más elevados fueron, en el ítem 7, “*estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera*”, en el 3 “*estoy entusiasmado(a) con mi carrera*” y en el 4 “*mis estudios me inspiran cosas nuevas*”, de la dimensión dedicación. Los valores centrales más bajos corresponden al ítem 1 “*mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía*” de la dimensión vigor, nótese que es el único con una moda de 3 correspondiente a una frecuencia de “*pocas veces al mes*”; le sigue con bajos valores centrales el ítem 9 “*me dejo llevar cuando realizo mis tareas como estudiante*”, el ítem 6 “*soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios*”, ambos de la dimensión absorción y los ítems 2 “*me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o voy a clases*” y 5 “*cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar*”, correspondientes al vigor. Los reactivos tienen una distribución en su totalidad asimétrica con sesgo hacia la derecha de la media, nótese el ítem 7 con curtosis elevada y asimetría < 0 . En algunos reactivos la dispersión es mayor como el 8, 9 y 2 pero la tendencia es hacia los valores a la izquierda de la media.

Tabla 2- Medidas de tendencia central y de distribución de los ítems

	Ítems								
Tendencia central	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Media	3,02	4,00	4,98	4,86	4,28	3,91	5,25	4,50	3,95
Mediana	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	6,00	5,00	4,00
Moda	3	5	6	6	5	5	6	6	4
Desviación estándar	1,517	1,522	1,339	1,344	1,327	1,669	1,425	1,522	1,618
Varianza	2,301	2,317	1,793	1,805	1,761	2,785	2,032	2,317	2,617
Rango	6	6	5	6	6	6	6	5	6
Mínimo	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Máximo	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asimetría*	-,027	-1,03	-1,39	-1,12	-1,44	-2,19	-,630	-,906	-,758
Curtosis*	-,850	,330	1,851	1,740	1,431	4,172	-,519	-,128	,294

*error estándar de asimetría: 0,299; error estándar de curtosis: 0,590

Fuente: Base de datos de la investigación.

Las medidas de tendencia central de las dimensiones indican que la dedicación tiene los valores más elevados, nótese que la moda coincide con el valor máximo posible y el vigor presenta los valores



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

medios más bajos relativamente. La distribución de los valores para las dimensiones y el puntaje total es similar al de los ítems (tabla 3).

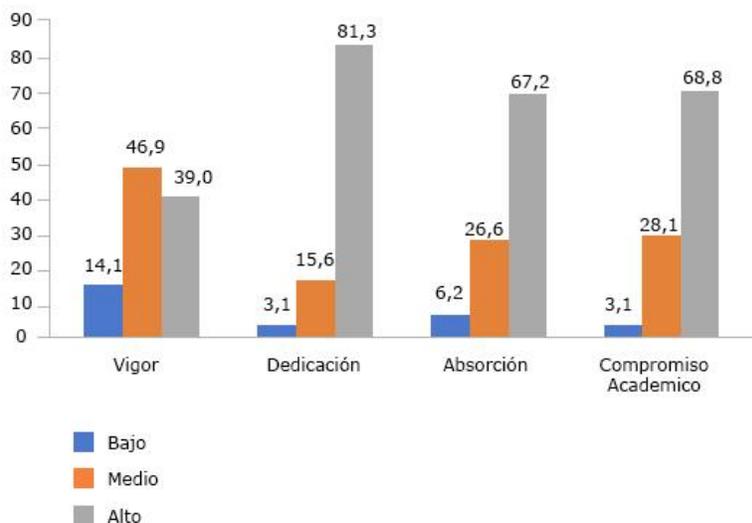
Tabla 3- Medidas de tendencia central y de distribución de dimensiones y total

	Dimensiones			Total
	Vigor (1,2 y 5)	Dedicación (3,4 y 7)	Absorción (6,8 y 9)	
Media	3,7656	5,0313	4,4219	4,4063
Mediana	4,0000	5,6667	4,6667	4,7222
Moda	5,00	6,00	5,00	5,67
Desviación estándar	1,24252	1,20656	1,28791	1,13695
Varianza	1,544	1,456	1,659	1,293
Rango	5,33	5,00	5,33	5,11
Mínimo	,67	1,00	,67	,89
Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00
Asimetría *	-,638	-1,606	-,989	-,975
Curtosis*	-,154	2,128	,595	,604

*error estándar de asimetría: 0,299; error estándar de curtosis: 0,590.

Fuente: Base de datos de la investigación.

La descripción por rangos (figura 1) evidencia frecuencias más elevadas de dedicación y absorción en el rango alto, pero en la dimensión de vigor predomina el mayor valor relativo en el rango medio. Nótese como el 61 % de los sujetos se encuentra en niveles medios o bajos de vigor.



Fuente: Base de datos de la investigación.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Fig. 1- Distribución de sujetos según dimensiones y valor total de compromiso académico (se expresa en %).

El análisis del comportamiento de las tres dimensiones y el valor total por grupo (tabla 4) mostró que existen diferencias significativas en los valores de absorción entre los grupos, siendo el grupo B, significativamente, el de mayor absorción y el A el de menor –Prueba *Post hoc Scheffe* = 0,024895. No existen diferencias significativas entre los grupos en las restantes dimensiones y congruentemente, en el puntaje total tampoco. No obstante, puede observarse que el grupo B tiene los valores medios más altos en la dedicación, el vigor y en el puntaje total.

Tabla 4- Comparación de las dimensiones y el valor total según los grupos

Variables de estudio	Grupo	Tendencia central		Prueba de homogeneidad de varianzas		ANOVA	
		Media	DS	Estadístico de <i>Levene</i> (gl: 2,61)	Sig.	F (2,61)	Sig.
Vigor	A	3,4912	1,302	,790	,458	,766	,469
	B	4,0000	1,445				
	C	3,8161	1,085				
Dedicación	A	4,8421	1,135	,872	,423	,671	,515
	B	5,3125	,848				
	C	5,0000	1,362				
Absorción	A	3,9123	1,387	1,541	,222	,943	,025
	B	5,0833	,819				
	C	4,3908	1,285				
Engagement Total	A	4,0819	1,188	,684	,508	1,768	,179
	B	4,7986	,9101				
	C	4,4023	1,182				

Fuente: Base de datos de la investigación.

Discusión

Los valores obtenidos en el coeficiente de consistencia interna son muy buenos, para las tres dimensiones y la escala total. El cuestionario es confiable en esta muestra y coincide con valores similares de consistencia interna con este instrumento, constatados en estudiantes universitarios chilenos, en diversos estudios.^(8,22)

La evaluación del *engagement* académico requiere instrumentos propios, si bien la operacionalización del constructo en sus tres dimensiones para la actividad laboral se adecua al contexto preprofesional, no



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

es así con los reactivos. Este problema fue resuelto con la Escala de *Engagement* Académico confeccionada por *Schaufeli y Bakker*,^(12,23) pero nótese que en los estudios es frecuente encontrarla nombrada como *Utrecht Work Engagement Scale for Students*, lo cual puede resultar inexacto e incluso contradictorio. El constructo en muestras preprofesionales debe denominarse *engagement* académico o estudiantil, de modo similar al proceso del *burnout* estudiantil y así debe estar reconocido en el instrumento para su medición.

La dedicación es la dimensión que obtiene las puntuaciones más elevadas, con un predominio de valores en el rango alto. Un estudio en 541 estudiantes universitarios pertenecientes a cinco facultades de una universidad pública del norte de Chile, sobre el *engagement* estudiantil empleando la versión de 17 ítems del *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (UWESS-17), reportó las medias más altas en los ítems "estoy orgulloso/a de la carrera que estudio." ($m = 6,43$; $DS = ,934$), "creo que mi carrera tiene significado" ($m = 6,37$; $DS = ,996$) y "estoy entusiasmado/a con mi carrera" ($m = 6,25$; $DS = 1,079$), todos ellos pertenecientes al factor dedicación. Por su parte, la media más baja se observó en el ítem "me es difícil "desconectarme" de mis estudios" ($m = 3,70$; $DS = 1,368$) correspondiente al factor absorción.⁽²²⁾

En otro estudio en 564 estudiantes de primer y segundo curso de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, en España, se encontraron los ítems de mayor tendencia central: "estoy orgulloso de estar cursando esta titulación universitaria", seguido de "estoy entusiasmado con los estudios universitarios que estoy realizando" ambos de la dimensión dedicación, y "estoy implicado e inmerso en los estudios que estoy cursando" de la dimensión absorción. Por el contrario, los puntajes más bajos corresponden a los ítems: "cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas de clase" y "me siento feliz cuando estoy realizando las tareas de clase".⁽⁵⁾

Los resultados obtenidos en el estudio realizado y en los referidos anteriormente nos revelan la existencia de una disfuncionalidad que se expresa a nivel energético, con las puntuaciones de vigor disminuida. La interpretación de este resultado remite a lo reportado en la literatura sobre las condiciones exteriores en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y la identificación por los estudiantes de aquellos obstáculos más importantes para el desempeño, tales como: la falta de tiempo entre exámenes, períodos de exámenes demasiado concentrados, planes de estudios demasiado condensados, demasiadas asignaturas, excesiva competitividad y mala relación con compañeros de estudio, las malas relaciones también con los profesores, falta de apoyo por parte de estos, falta de planificación, entre otros, es decir aspectos organizacionales y sociales.⁽²⁰⁾



También existen condiciones interiores inherentes al alumno u otros obstáculos de tipo personal, tales como: ansiedad anticipatoria ante los exámenes, falta de habilidades de planificación, carencias en la formación previa, etc. Sin embargo, también se reportan facilitadores organizacionales como el buen funcionamiento de los servicios de la universidad, sociales como la cohesión entre compañeros, apoyo social de amigos y familiares, y personales como optimismo y responsabilidad.⁽²⁰⁾

En el contexto actual investigado, caracterizado por los cambios debidos a la pandemia de la COVID-19, las condiciones descritas anteriormente justifican los resultados en cuanto a la dimensión energética. Los comportamientos de riesgo, las condiciones de las aulas y la amenaza de un peligro real para la salud, la vida propia y de familiares, son fuentes generadoras de estrés que actúan además de modo simultáneo con los cambios impredecibles en el cronograma docente con las altas dosis de incertidumbre que lo acompaña. Esta situación actúa sinérgicamente, pues está presente en el contexto universitario y también en las aulas donde laboran como docentes en su práctica profesional.

Todo esto se traduce en situaciones de estrés crónico, provoca movilizar de modo constante recursos para afrontar lo cotidiano que se torna impredecible y trae como consecuencia un desgaste si no se cuenta con procesos de recuperación adecuados. Esto explica bajos niveles de vigor. Satisfactoriamente la actitud de dedicación se mantiene conservada, y se constata además dosis de disfrute, lo cual permite que los niveles de compromiso sean adecuados en la muestra.

Consecuentemente, es válido traer a colación la importancia de la dimensión de absorción, pues esta es fuente de emociones positivas, placenteras, de disfrute personal en la tarea, que permite una concentración mantenida. Se reconoce la existencia de un espiral positivo ascendente, dado por la comprensión de una secuencia de experiencias psicológicas más que por un estado afectivo aislado, donde experimentar emociones positivas, probablemente generará mayor interés por la tarea, mayores niveles de motivación y *engagement*. Por otra parte, mayores niveles de *engagement* conducen al desarrollo de emociones positivas, continuando así el ciclo ascendente.⁽²⁴⁾

Congruentemente, las diferencias encontradas entre los grupos de clase estudiados son interesantes para considerar el papel que desempeñan factores de tipo grupal en el proceso de *engagement* estudiantil. Las características socioculturales de los grupos en cuanto a: género, raza, niveles socioeconómicos, etc., no aportan diferencias entre ellos que puedan explicar los resultados. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a formación de subgrupos, alianzas y comportamientos individuales que van desde la apatía hasta conductas más resilientes y adaptativas a la situación.



El *engagement* es un constructo positivo que permite operacionalizar el bienestar, en este caso, en el ámbito académico, es resultante de la experiencia vivida por los estudiantes, de modo personal, subjetivo, a partir de la interacción de las demandas o exigencias del medio y los recursos personales y sociales para afrontarlas. La sobrecarga de demandas, tanto en el trabajo como en el estudio, predice los niveles de estrés y los recursos, el bienestar psicológico.⁽¹²⁾

El aprendizaje, el desarrollo cognitivo y la salud mental de los estudiantes no transcurre con independencia de las emociones y por ello, en la formación de los docentes y sus carreras profesionales no se debe solo priorizar los contenidos didácticos, se plantea que los profesores son también responsables de inspirar, transmitir pasión por la disciplina, alimentar el interés en el aprendizaje. La clase deviene, pues en un escenario emocional.^(25,26,27)

La percepción de las exigencias y demandas de las tareas depende de las experiencias personales que integran aspectos cognitivos y afectivos, una situación de elevadas exigencias mentales como el aprendizaje puede ser evaluada como oportunidad según necesidades y capacidades, movilizarse un conjunto de recursos para el afrontamiento y devenir en una experiencia placentera que pasaría a formar parte a su vez del arsenal de recursos psicológicos para futuras demandas.⁽²⁵⁾

Prestar atención a los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales presentes en la formación preprofesional del docente es una premisa para demostrar la necesidad de proporcionar competencias que le permitan afrontar las situaciones demandantes de su futuro trabajo, para disminuir el riesgo de estrés crónico con el consecuente desgaste psíquico o *burnout* y promover espirales positivas ascendentes acompañadas de un compromiso psicológico con el trabajo.

Conclusiones

Estos estudiantes, en su formación profesional producto de la pandemia de la COVID-19 han afrontado situaciones que posiblemente superan sus recursos habituales para el afrontamiento y esto se traduce en niveles más bajos de vigor e incluso de absorción, pero se mantiene conservada la dedicación. Los resultados apuntan a un posible desbalance entre las demandas y los recursos disminuyendo la dimensión energética pero no la actitudinal.

Se constata la pertinencia de contar para la evaluación del *engagement* académico de instrumentos propios, si bien la operacionalización del constructo en sus tres dimensiones para la actividad laboral se adecua al contexto preprofesional, no es así con los reactivos.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Recomendaciones

Con un fin práctico, la realización de acciones que permitan revertir el proceso de desgaste en el grupo estudiado proporcionando recursos para la recuperación, desde lo personal y lo institucional, puede contribuir a evitar el ulterior desarrollo de un síndrome de desgaste profesional por el mantenimiento de un estrés en la vida laboral. El tema, además, es pertinente continuarlo con estudios de seguimiento que permitan evaluar el impacto del *engagement* académico en el futuro desempeño profesional, en el manejo de las demandas emocionales inherentes a la profesión.

Referencias bibliográficas

1. Schaufeli WB. General engagement: conceptualization and measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment*. 2017;1:9–24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x>
2. Salanova M. *Psicología de la Salud Ocupacional*. Ed. Síntesis: Madrid. 2022 [acceso 15/06/2022]. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/mn10n85>
3. Loscalzo Y, Giannini M. Study engagement in Italian university students: a confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale-Student version. *Social Indicators Research*. 2019;142(2):845-54. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1943-y>
4. Álvarez-Pérez PR, Valladares-Hernández RA, López-Aguilar D. La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios sobre educación*. 2021;40:27-50. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
5. López-Aguilar D, Álvarez-Pérez PR, Garcés-Delgado Y. El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 2021;27(1). DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
6. Fernández A. *Estrés y Compromiso Académico en estudiantes de una universidad privada de Lima (tesis de pregrado)*. Repositorio Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. 2018 [acceso 15/06/2022]. Disponible en: https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/625153/Fern%C3%A1ndez_ca.pdf?sequence=1&isAllowed=y



7. Colás-Bravo P, Reyes-de-Cózar S, Conde-Jiménez J. Validación de la escala multifactorial mixta de engagement educativo (EMMEE) Anal. Psicol. 2021;37(2). DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.2.338741>
8. Carmona-Halty M, Schaufeli W, Salanova M. The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*. 2017;10:1-5. DOI: <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2019.01017>
9. Cruzat V. Validación de la Escala de Engagement Académico de Utrecht en estudiantes de una Universidad Chilena. [Tesis de Magister en Psicología Social. Universidad de Talca]. 2020 [acceso 15/06/2022]. Disponible en: <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/12330>
10. Dominguez-Lara S, Sánchez-Villena AR, Fernández-Arata M. Psychometric properties of the UWES-9S in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*. 2020;23(2):7-23. DOI: <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
11. Tayama J, Schaufeli W, Shimazu A, Tanaka M, Takahama A. Validation of a Japanese Version of the Work Engagement Scale for Students. *Japanese Psychological Research*. 2019;61(4):262-72. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpr.12229>
12. Schaufeli WB, Martínez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*. 2002;33(5):464-81. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005003>
13. Martos A, Pérez-Fuentes MC, Molero MM, Gázquez JJ, Simón MM, Barragán AB. Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2018;8(1):23-36. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223>
14. Oramas Viera A, Marrero Santos ML. Prevención e intervención ante el síndrome de burnout. Factores psicosociales de riesgo de trabajo en la empresa. *Red Iberoamericana de Riesgos psicosociales laborales*. CITED/RIPSOL. 2007. (material impreso)
15. Llorens S, Schaufeli WB, Bakker A, Salanova M. Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*. 2007;23(1):825-41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012>
16. Chong GE. Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2017 [acceso 25/07/2022];47:91-108. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

17. Pineda OB, Alcántara NJ. Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC), Campus de San Pedro Sula. *Innovare Revista de Ciencia y Tecnología*. 2018;6(2):19-34. DOI: <https://doi.org/10.5377/innovare.v6i2.5569>
18. Hoppe JD, Prokop P, Rau R. Empower. not impose!-Preventing academic procrastination. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*. 2018;46(2):184-98. DOI: <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198172>
19. Salanova M, Schaufeli WB, Martínez I, Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*. 2010;23(1):53-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
20. Salanova M, Martínez M, Bresó E, Llorens S, Grau R. Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*. 2005 [acceso 15/10/2022];21(1):170-80. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
21. Parra P, Pérez C. Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Rev Educ Cienc Salud*. 2010 [acceso 15/10/2022];7(2):128-33. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282640>
22. Guerra Díaz F, Jorquera Gutiérrez R. Análisis psicométrico de la Utrecht Work Engagement Scale en las versiones UWES-17S y UWES-9S en universitarios chilenos *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ*. 2021;15(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1542>
23. Bresó E, Llorens S, Salanova M. Creencias de eficacia académica y Engagement en estudiantes universitarios. *Repositori Universitat Jaume I*. 2003. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79330>
24. Castellano E, Cifre E, Spontón CL, Medrano LA, Maffei L. Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*. 2013 [acceso 15/10/2022];2(1):75-88. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/83247>
25. Agen F, Ezquerro A. Análisis de las emociones en el trabajo de indagación: “La Caja Negra”. *Investigación en la Escuela*. 2021;(103):125-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.09>
26. Engelmann K, Bannert M. Analyzing temporal data for understanding the learning process induced by metacognitive prompts. *Learning and Instruction*. 2019;72:101205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.002>



27. Retana DA, De las Heras MA, Vázquez-Bernal B, Jiménez-Pérez R. ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial hacia la asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza I con un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*. 2019;3(2):55–69. DOI: <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4629>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses

Contribución de los autores

Conceptualización: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Curación de datos: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Análisis formal: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Investigación: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Metodología: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Administración del proyecto: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Supervisión: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Validación: Lucía Rodríguez Guzmán, Arlene Oramas Viera.

Visualización: Lucía Rodríguez Guzmán, Jesús Salvador Hernández Romero, Arlene Oramas Viera.

Redacción - borrador original: Lucía Rodríguez Guzmán, Jesús Salvador Hernández Romero, Arlene Oramas Viera.

Redacción - revisión y edición: Lucía Rodríguez Guzmán, Jesús Salvador Hernández Romero, Arlene Oramas Viera.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)