

Universidad de Lima  
Facultad de Psicología  
Carrera de Psicología



# **RELACIÓN ENTRE ENGAGEMENT ACADÉMICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el  
Título Profesional de Licenciado en Psicología

**Silvana Sofia Pinto Matta**  
**20131038**

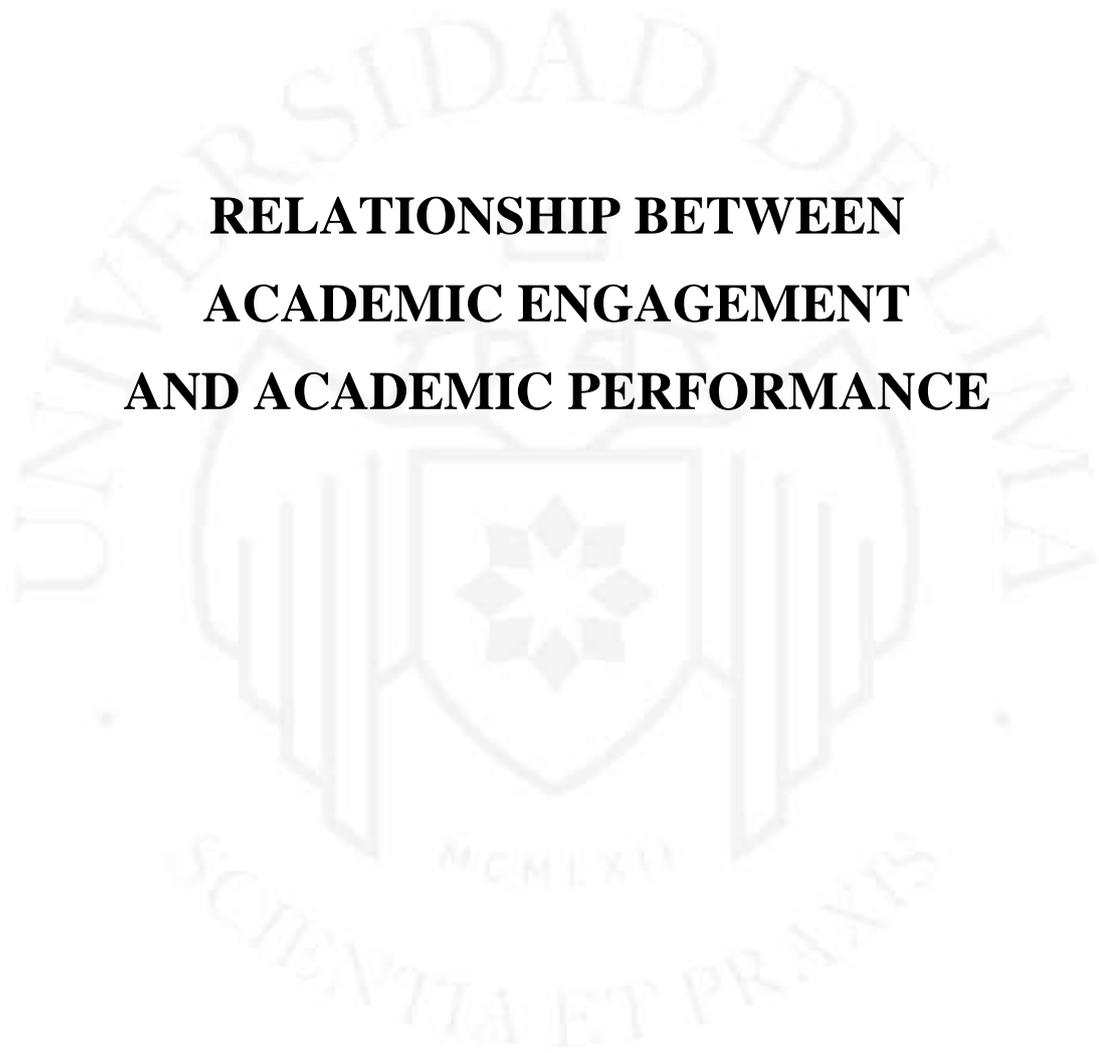
**Asesor**

Manuel Cueva Rojas

Lima – Perú  
Marzo de 2021



**RELATIONSHIP BETWEEN  
ACADEMIC ENGAGEMENT  
AND ACADEMIC PERFORMANCE**



## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VIII</b>
<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO II: MÉTODO</b> .....	<b>15</b>
2.1 Criterios de elegibilidad .....	15
2.1.1 Criterios de inclusión:.....	15
2.1.2 Criterios de exclusión:.....	16
2.2 Estrategia de búsqueda.....	16
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN</b> .....	<b>27</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>31</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>32</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Datos generales.....	9
Tabla 3.2. Modelo teórico de las variables.....	10
Tabla 3.3. Diseño e instrumentos .....	10
Tabla 3.4. Participantes .....	12
Tabla 3.5. Resultados estadísticos entre variables estudiadas.....	12
Tabla 3.6. Resultados estadísticos entre variables estudiadas y otras variables.....	13



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Flujograma del proceso de selección de los papers analizados .....	8
--	---



## RESUMEN

El engagement académico es una variable que ha sido relacionada de diversas maneras con el rendimiento académico. El objetivo de esta investigación es identificar la relación entre el engagement académico y el rendimiento académico mediante la revisión de reporte aplicado de los estudios previos efectuados en este ámbito en los últimos 6 años. Siguiendo las indicaciones de la guía Prisma, se revisaron las bases de datos Apa PsycNET, Dialnet, EBSCO, Proquest, Psycodoc, Redalyc y Scopus, tomando en consideración investigaciones empíricas y cuantitativas tanto en inglés como en español (Urrutia & Bonfill, 2013). Participaron un total de 7 estudios con muestras de instituciones educativas de finales de primaria, secundaria y universitaria. Los resultados confirman relaciones significativamente positivas entre el engagement y el rendimiento académico, así como la capacidad predictiva del engagement (conductual y cognitivo, así como dimensión dedicación) sobre el rendimiento, y la funcionalidad del engagement como mediador entre otras variables y el rendimiento académico. Se propone diversas intervenciones prácticas educativas por parte del profesorado, líderes y psicólogos educativos para la mejora del engagement académico en miras al logro del éxito académico del alumnado.

**Palabras Clave:** Engagement académico, compromiso académico, rendimiento académico, rendimiento escolar.

## ABSTRACT

Academic engagement is a variable that has been related in various ways to academic performance. The objective of this research is to identify the relationship between academic engagement and academic performance through the applicated report review of studies through carried out in this area in the last 6 years. Following the indications of the Prisma guide, the Apa PsycNET, Dialnet, EBSCO, Proquest, Psycodoc, Redalyc and Scopus databases were reviewed, taking into consideration empirical and quantitative research in English and Spanish (Urrutia & Bonfill, 2013). A total of 7 studies participated with samples from secondary school, end of primary school and university. The results confirm significant positive correlations between engagement and academic performance, as well as the predictive capacity of engagement (behavioral and cognitive, as well as the dedication dimension) on performance, and the role of engagement as a mediator among other variables and academic performance. Various educational practical interventions are proposed by teachers, leaders, and educational psychologists to improve academic engagement with a view to achieving student academic success.

**Key Words:** Student engagement, academic engagement, academic performance, academic achievement.

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es uno de los temas de análisis que ha ido ganando mayor atención en los últimos años dentro del campo de la investigación educativa debido a su relevancia y complejidad (Lamas, 2015). Este constructo es importante en sí mismo porque expresa el logro de competencias imprescindibles en la etapa escolar y universitaria, así como supone un insumo y recurso para el futuro académico y laboral de la persona (Hattie, 2009).

Actualmente esta medida del logro de competencias se encuentra atravesando un panorama complejo. Por un lado, los resultados de la última evaluación realizada en 2018 por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019), dejan en evidencia la existencia de una brecha educacional entre América Latina y países asiáticos o europeos, que parece estar lejos de disminuir (Alarcón et al., 2020). Esta evaluación busca valorar las áreas de lectura, matemáticas y ciencia, y su aplicación en problemáticas relevantes en estudiantes de 15 años (OECD, 2019). A nivel nacional, el Perú ocupa el puesto 64 de 77 países, además de encontrarse muy rezagado en comparación con los otros países evaluados de Sudamérica, solo un puesto debajo de Argentina (Alarcón et al., 2020; OECD, 2019).

Por otro lado, en adición a estos resultados, es importante considerar el contexto mundial de salud existente debido a la pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19). Como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), este ha llevado a que los sistemas educativos alrededor del mundo deban detener y reajustar la metodología utilizada hasta el momento, migrando a la virtualidad como fuente de acceso a la educación. Este panorama ha generado poca claridad con respecto a la efectividad del aprendizaje virtual, dado que la mayoría de los estudiantes y maestros de Kinder a 12° año tienen poca experiencia con la instrucción en línea, además de que existen grandes y considerables brechas en el acceso a la tecnología en los distintos países, así como dentro de cada país (Bonilla-Guachamín, 2020). Asimismo, esta coyuntura de la educación a distancia ha implicado que los padres deben cumplir una doble función, donde además de ejercer su rol como cuidares y proveedores, deben acompañar de forma más cercana los procesos educativos de sus hijos en casa.

Todo lo anterior supone la existencia de un tiempo prolongado fuera de la escuela que muy posiblemente tendrá un efecto significativo en el rendimiento de los estudiantes durante el trabajo online, así como cuando regresen al contexto presencial (Aberta & Zapataros, 2021).

Partiendo de la premisa que el rendimiento académico es un concepto relevante por estudiar, se rescata el interés por encontrar qué constructos se relacionan o influyen de manera positiva a dicho rendimiento. En este contexto, las variables psicológicas más estudiadas son la autoeficacia, la autoestima, el autoconcepto, la motivación, el engagement, entre otros (Campos et al., 2004; Lamas, 2015; Paoloni, 2014; Vera et al., 2014).

Uno de los constructos más relevantes y de interés por su relación con el rendimiento es el engagement o ‘compromiso’/ ‘involucramiento’ en español. Este concepto ganó notabilidad en un inicio debido a su característica como variable predictora del desempeño y rendimiento en el área laboral (Espinoza, 2017; Mendoza & Gutierrez, 2017). En los últimos años diversas investigaciones vienen buscando medir el impacto que este tiene en el área académica con resultados que describen una correlación positiva entre ambas variables (Lei et al., 2018; Schaufeli et al., 2002). En adición a esto, otros autores señalan que el engagement se define dentro el mismo espectro del burnout (agotamiento emocional, mental y físico), explicándolos como polos opuestos, definiendo a este último concepto como una erosión del engagement (Schaufeli & Bakker, 2004). Múltiples estudios confirman dicha relación, señalando el impacto negativo del burnout sobre el desempeño académico, donde los estudiantes que puntuaron alto en este constructo experimentaron agotamiento, cinismo, ineffectividad, así como un sin sentido al realizar las actividades académicas, evidenciando un rendimiento bajo (Maslach et al., 2001; Salanova et al., 2001).

La definición del rendimiento académico (RA) puede implicar algunas ambigüedades debido a la gran variedad de conceptualizaciones que posee. Puede ser igualmente denominado como aptitud escolar, desempeño académico, rendimiento escolar o logro de aprendizaje; sin embargo, las diferencias se dan mayormente por cuestiones semánticas ya que estos conceptos se suelen utilizar como sinónimos (Lamas, 2015).

Debido a la diversidad de definiciones, se señalarán las más relevantes. Martínez-Otero (2007), define el rendimiento académico como el producto de los alumnos en los centros educativos que es expresado a través de calificaciones. Jiménez (2000) postula que este es la demostración del estudiante del nivel de conocimiento de un área o curso en comparación con lo esperado para su edad y nivel académico. Caballero et al. (2007), explican el rendimiento académico a través del cumplimiento de las metas, logros y objetivos regulados en el programa o asignatura que lleva el alumno, que es expresado a través de calificaciones, provenientes de la aprobación o no de determinadas pruebas o cursos. Estas conceptualizaciones, como la mayoría de las definiciones tradicionales comparten una base en la teoría Cognitiva-Logro desarrollada por Deck en 1986, donde la operacionalización del constructo de rendimiento académico se da a través de mediciones cuantitativas como son las calificaciones o puntajes de pruebas estandarizadas (como se citó en Küster & Vila, 2012).

Por otro lado, en los últimos años diversos países, entre ellos el Perú, están orientando la visión del éxito académico a partir de un enfoque de logro de aprendizajes. Según el Diseño Curricular Nacional del Perú, propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2009), este concepto adiciona a lo desarrollado previamente en la definición y operacionalización del rendimiento académico (expresado en la medición del aspecto cognoscitivo de forma numérica), aportando un componente de hábitos, destrezas, habilidades, aspiraciones, actitudes, etc., que el alumno debe adquirir en un área en comparación con la norma de edad y nivel académico. Así el logro de aprendizajes abarca tanto la medición de resultados, además de los aspectos conductuales y de habilidad del alumno, que se sintetizan en competencias esperadas (MINEDU, 2009).

Además, desde otra perspectiva, la psicología positiva ha propuesto el concepto de variables subjetivas que puedan operacionalizar también un aspecto del rendimiento y éxito académico, tales como bienestar psicológico, satisfacción del alumno, autoeficacia académica, entre otros (Bandura, 1986; Seligman et al., 2005).

Así, autores contemporáneos buscan brindar una conceptualización y operacionalización de este constructo más integradora considerando ambas perspectivas. Lamas (2015), señala que el propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje, a partir de un modelo multivariado, donde se consideren indicadores objetivos, así como indicadores psicológicos subjetivos. Además, refiere que el rendimiento académico se explica a partir de los diversos aspectos que lo

componen, hablando así de una naturaleza multicausal (Lamas, 2015). Entre ellos se encuentran las condiciones orgánicas, fisiológicas, así como las circunstancias, las características de la escuela, del profesor y el ambiente (Lamas, 2015; López, 1996). Interviene el nivel intelectual, los factores psicológicos como el autoconcepto, la personalidad, la motivación, las actitudes, la autoestima, el compromiso, los intereses, los hábitos de estudio, la relación profesor-alumno, los factores pedagógicos del docente, entre otros (Lamas, 2015; López, 1996). Además, Lamas (2015) comenta que son procesos de aprendizaje promovidos por la escuela y que implican la transformación de un estado a otro.

Por otro lado, el engagement académico (EA), es un constructo que surge de la psicología positiva y forma parte de los estados mentales positivos que guardan relación e influencia con la actividad académica (Seligman et al., 2005). Es importante señalar que a pesar de que existe una diversidad de conceptualizaciones del engagement, los diversos investigadores que lo han estudiado abrazan un conjunto de características centrales comunes del mismo (Appleton et al., 2008). En primer lugar, se concluye que existe en una escala continua que va desde el compromiso total hasta la desvinculación. En segundo lugar, es moldeable, siendo capaz de cambiar con el tiempo o mediante la intervención (Fredricks et al., 2004). Finalmente, se ha encontrado que se representa mejor como un constructo multidimensional (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Trowler, 2015). A partir de estos hallazgos han surgido diversos modelos que intentan explicarlo. A continuación, se detalla los más conocidos, que además serán los revisados en las investigaciones del análisis sistemático.

Probablemente el modelo teórico más utilizado y con mayor evidencia sobre la estructura del engagement académico sea el propuesto por Schaufeli et al. (2002). Ellos refieren que se trataría de un estado motivacional persistente y positivo que los estudiantes experimentan a partir de su actividad académica, caracterizado por tener tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). La dimensión vigor refiere elevados niveles de resistencia o energía ante la tarea académica, así como persistencia y superación frente a adversidades encontradas y un fuerte deseo de esforzarse. La dedicación alude al significado atribuido al estudio, así como al compromiso en aras de la persistencia. Por último, la absorción implica altos niveles de concentración y fijación en la tarea a realizar, en adición a la percepción de la rapidez

con la que pasa el tiempo, así como la visión de esta como fuente de disfrute y bienestar (Mauno et al., 2007; Schaufeli & Salanova, 2007).

Por otro lado, un modelo igualmente utilizado y con una estructura significativa y frecuentemente citado es el propuesto por Fredricks et al. (2004). Ellos identificaron tres tipos de engagement: cognitivo, conductual y afectivo. El cognitivo se refiere al grado de involucramiento de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje, la flexibilidad al resolver problemas, la preferencia por el trabajo duro, el aprendizaje autorregulado, la autonomía, las estrategias para el estudio, así como sus motivaciones personales (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011). El conductual es descrito en términos de indicadores observables y supone aquellas acciones educativas significativas de los alumnos, por ejemplo, el estudio, la asistencia a clases, la realización de tareas, participación en clase, entre otros (Carini et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). Finalmente, el emocional hace referencia a las emociones de los estudiantes con respecto a su experiencia educativa, aquí se puede incluir el contenido de la clase, los profesores, sus pares o la institución (Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011).

Otro modelo similar al de Fredricks et al, es el de Reeve y Tseng (2011), quienes han delineado un cuarto componente partiendo desde el modelo anterior. El engagement agéntico, hace referencia a los aportes de los estudiantes, así como de los docentes en la construcción de un ambiente de aprendizaje, considerando una bidireccionalidad que promueve el incremento del engagement conductual, cognitivo y emocional de los primeros, así como las conductas de apoyo de los segundos.

De esta manera, retomando el contexto de salud en que nos encontramos, así como la realidad del rendimiento educativo en América Latina y concretamente el Perú, es importante rescatar aquellos conceptos, como el engagement, que puedan servir como factores de protección y acción con respecto al aprendizaje y logro de competencias de los alumnos. Esto se plantea, tomando como base la existencia de una correlación significativa positiva entre ambas variables.

Así, el objetivo del estudio es identificar la relación entre el engagement académico y el rendimiento académico mediante un reporte de revisión aplicada de los estudios previos efectuados en este ámbito. Se plantea la siguiente pregunta de

investigación: ¿qué relación existe entre el engagement académico y el rendimiento académico?



## CAPÍTULO II: MÉTODO

### 2.1 Criterios de elegibilidad

#### 2.1.1 Criterios de inclusión:

Fueron seleccionados los estudios que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

- Procedencia de bases de datos como Apa PsycNET, Dialnet, EBSCO, Proquest, Psycodoc, Redalyc, Scopus, debido a la rigurosidad, filtros, inclusión de estudios recientes, así como la cantidad de textos completos existentes en dichas bases de datos.
- Antigüedad máxima de 6 años, teniendo como objetivo realizar una revisión sistemática de estudios actuales.
- Idioma inglés o español, por ser idiomas universales en los que se han desarrollado una gran cantidad de investigaciones.
- Estudios empíricos que relacionen Engagement con Rendimiento Académico, en respuesta al objetivo de la revisión.
- Estudios cuantitativos, ya que brindan información objetiva, cuentan con elementos de medición de la confiabilidad y permiten obtener resultados que puedan ser contrastados con otras investigaciones.
- Estudios con estudiantes de educación primaria, secundaria y superior, ya que es la población en que es posible identificar concretamente la relación de las variables del engagement y el rendimiento académico, pues se encuentran envueltos en distintos sistemas educativos formales.
- Estudios que especifiquen número de participantes, entendiendo que mientras mayor sea el tamaño de la muestra, más representativos son los resultados, permitiendo que sean contrastados con otros estudios.
- Estudios que especifiquen el uso del instrumento de medición, pues supone que el investigador pueda identificar las dimensiones del constructo que se están evaluando en caso existieran, además de suponer por sí mismos un marco conceptual en el cual interpretar los resultados y permitir el conocimiento de la confiabilidad de dichos instrumentos.

- Estudios transversales o longitudinales, son de utilidad para analizar los efectos de una variable sobre otra en el tiempo.

### **2.1.2 Criterios de exclusión:**

Por otro lado, como criterios de exclusión, además del incumplimiento de los criterios de inclusión señalados, se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Revisiones sistemáticas o metaanálisis, ya que al ser estudios documentales no corresponden con el objetivo propuesto en esta revisión que es analizar investigaciones empíricas.
- Estudios cualitativos, debido a que, por sus características particulares, tamaño de la muestra y estrategias de medición complejizan el proceso de contrastación con otros estudios.
- Estudios sin datos concluyentes, los cuales no brindan sustento práctico para explicar o contrastar las variables.
- Abstracts, que no desarrollan la información planteada, no permitiendo remitirse a la lectura de los resultados o las tablas.
- Información de congresos, debido a que suelen contener información incompleta, además de no incluir referencias.
- Capítulos de libros, que suelen exceder los 6 años propuestos, además que desarrollan el tema a nivel teórico.
- Revistas de divulgación o manuales, por ser fuentes que no han sido filtradas apropiadamente en la revisión de la calidad de los estudios que ahí contienen.

## **2.2 Estrategias de búsqueda**

La búsqueda se realizó en febrero de 2021, tomando en consideración los lineamientos PRISMA, que suponen un listado de 27 ítems a corroborar al momento de incluir un estudio dentro del reporte de revisión aplicada, tomando como guía la utilización de palabras clave, combinaciones de palabras y operadores booleanos (Urrutia & Bonfill, 2010).

De esta manera, partiendo de bases de datos previamente mencionadas, se realizó la búsqueda de las siguientes palabras clave: engagement, engagement académico,

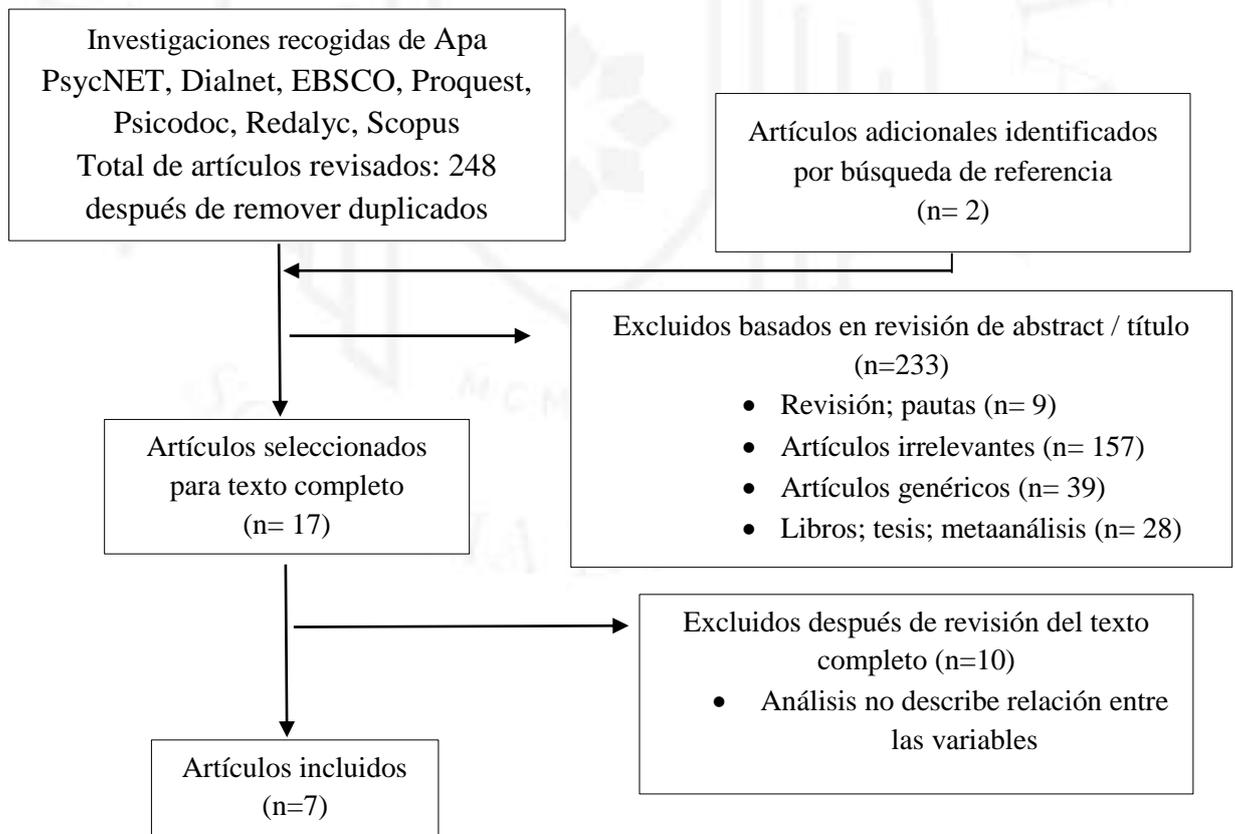
compromiso académico, involucramiento académico, school engagement, academic engagement, rendimiento académico, rendimiento escolar, desempeño académico, academic performance, academic achievement, school performance.

Se utilizaron los operadores booleanos AND, OR, NOT. Dichas palabras fueron combinadas como sigue:

- (engagement OR “engagement académico” OR “compromiso académico” OR “involucramiento académico”) AND (“rendimiento académico” OR “rendimiento escolar” OR “desempeño académico”).
- (engagement OR “school engagement” OR “academic engagement”) AND (“academic performance” OR “academic achievement” OR “school performance”).

**Figura 2.1**

*Flujograma del proceso de selección de los papers analizados*



## CAPÍTULO III: RESULTADOS

El análisis de los 7 artículos seleccionados se ha realizado en 6 sentidos. En las Tablas 3.1 y 3.2 se muestra los datos principales de cada artículo destacando aspectos como el país y los modelos teórico desde los que se abordan las variables. En la Tabla 3.3 se describe el diseño y los instrumentos, mencionando las variables, el rol que ejerce cada variable, así como la fiabilidad de los instrumentos utilizados. La Tabla 3.4 muestra los detalles de los participantes, mientras las Tablas 3.5 y 3.6 desarrollan los resultados estadísticos entre las variables estudiadas (engagement académico y rendimiento académico), así como la relación de estas variables con constructos adicionales.

Finalmente, se detalla en forma de síntesis las características principales de cada estudio en los párrafos posteriores a la Tabla 3.6.

**Tabla 3.1**

*Datos generales*

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>
Dogan, U.	2015	Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance	Turquía
Serrano, C. y Andreu, Y	2016	Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes	España
Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. y Molina, V.	2017	Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y autoeficacia	Chile
Brown, C., Cooper, S., Metzger, I., Golden, A, and White, C.	2017	School racial climate and the academic achievement of african american high school students: the mediating role of school engagement	USA
Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W.	2019	Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement	Chile
Usán, P. y Salavera, C.	2019	El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes	España
Tomas, J., Gutierrez, M., Georgieva, S. y Hernández, M.	2020	The effects of self-efficacy, hope and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic	Rep. Dominicana

**Tabla 3.2***Modelos teóricos de las variables*

<b>Autor</b>	<b>Modelo, dimensiones y tipos de Engagement</b>	<b>Modelo del Rendimiento Académico</b>
Dogan, U. (2015)	E. Conductual, Cognitivo y Emocional Fredericks et al. (2004)	T. Cognitiva-Logro Deck (1986)
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	Vigor, Dedicación y Absorción Schaufeli et al. (2002)	T. Cognitiva-Logro Deck (1986)
Oriol et al. (2017)	Vigor, Dedicación y Absorción Schaufeli et al. (2002)	T. Cognitiva-Logro Deck (1986)
Brown et al. (2017)	E. Conductual, Cognitivo y Emocional Fredericks et al. (2004)	T. Cognitiva-Logro Deck (1986)
Carmona-Halty et al. (2019)	Vigor, Dedicación y Absorción Schaufeli et al. (2002)	T. Cognitiva-Logro Deck (1986)
Usán, P. y Salavera, C. (2019)	Vigor, Dedicación y Absorción Schaufeli et al. (2002)	T. Cognitiva-Logro Deck (1986)
Tomas et al. (2020)	E. Conductual, Cognitivo, Emocional y Agéntico Reeve y Tseng (2011)	Perspectiva integradora

**Tabla 3.3***Diseño e instrumentos*

<b>Autor</b>	<b>Diseño</b>	<b>Variables</b>	<b>Rol</b>	<b>Instrumento (Fiabilidad)</b>
Dogan, U. (2015)	Correlacional	- Engagement académico (EA) - Autoeficacia Académica (AA) - Motivación académica (MA) - Rendimiento académico (RA)	EA: Independiente AA: Independiente MA: Independiente RA: Dependiente	EA: Escala de Engagement Académico de Dogan ( $\alpha=.86$ ) AA: Escala de expectativa de Autoeficacia en adolescentes de Muris ( $\alpha=.91$ ) MA: Escala de motivación de Bozanoglu ( $\alpha=.92$ ) RA: Notas de GPA
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	Descriptivo correlacional	- Inteligencia emocional percibida (IEP) - Bienestar subjetivo (BS) - Estrés percibido (EP) - Engagement académico (EA) - Rendimiento académico (RA)	IEP: Independiente BS: Mediadora EP: Mediadora EA: Mediadora RA: Dependiente	IEP: TMMS ( $\alpha=.89$ en atención, $.87$ en claridad, $.83$ en reparación emocional) BS: Subjective Happiness Scale ( $\alpha=.76$ ) EP: Perceived Stress Scale ( $\alpha=.79$ ) EA: UWES-S-9 ( $\alpha=.82$ en vigor, $.79$ en dedicación, $.79$ en absorción) RA: Promedio de notas

(continúa)

(continuación)

<b>Autor</b>	<b>Diseño</b>	<b>Variables</b>	<b>Rol</b>	<b>Instrumento (Fiabilidad)</b>
Oriol et al. (2017)	Correlacional	- Emociones positivas (EP) - Autoeficacia (A) - Apoyo a la autonomía (AA) - Engagement académico (EA) - Rendimiento académico (RA)	EP: Independiente AA: Independiente A: Mediadora de EP y AA sobre EA EA: Mediadora de EP y AA sobre RA RA: Dependiente	EP: Escala de emocionalidad de Fredrickson ( $\alpha=.83$ ) A: MSI-SS ( $\alpha=.90$ ) AA: LCQ ( $\alpha=.84$ ) EA: UWESS-9 ( $\alpha=.89$ ) RA: Promedio de notas
Brown et al. (2017)	Correlacional	- Justicia racial (JR) - Discriminación racial (DR) - Engagement académico (EA) - Aspiraciones Educativas (AE) - Rendimiento académico (RA)	JR: Independiente DR: Independiente EA: Mediadora AE: Dependiente RA: Dependiente	JR: Subescala de Encuesta de clima racial-versión secundaria ( $\alpha=.92$ ) DR: Medida de autoreporte de Eccles et al. ( $\alpha=.88$ en discriminación por profesores y .85 por parte de pares) EA: Escala de Engagement Académico de Wang, Willet y Eccles ( $\alpha=.76$ en e. conductual, .71 en e. emocional, .79 en e. cognitivo) AE: 1 ítem de cuestionario nacional para jóvenes y adolescentes RA: Notas de GPA, puntajes estandarizados en prueba EOC de matemática y de inglés
Carmona-Halty et al. (2019)	Correlacional	- Emociones positivas (EP) - Capital Psicológico Académico (CPA) - Engagement Académico (EA) - Rendimiento académico (RA)	EP: Independiente CPA: Mediadora EA: Mediadora RA: Dependiente	EP: SPANE ( $\alpha=.92$ ) CPA: PCQ-12 ( $\alpha=.85$ ) EA: UWES-9 ( $\alpha=.83$ ) RA: Notas de GPA de matemática y lenguaje
Usán, P. y Salavera, C. (2019)	Descriptivo y correlacional	- Inteligencia emocional (IE) - Engagement académico (EA) - Rendimiento escolar (RE)	IE: Independiente EA: Independiente RE: Dependiente	IE: TMMS.24 ( $\alpha=.89$ en atención emocional, .90 en comprensión de sentimientos, .86 en regulación emocional) EA: UWES-S ( $\alpha=.81$ en vigor, .79 en dedicación y .80 en absorción) RA: Promedio de notas ( $\alpha=.85$ )
Tomas et al. (2020)	Correlacional y causal (predictor)	- Autoeficacia académica (AA) - Esperanza (E) - Engagement académico (EA) - Rendimiento académico (RA)	AA: Independiente EA: Independiente EA: Moderadora RA: Dependiente	AA: Escala de Autoeficacia Académica de Midgley et al. (rango de $\alpha=.78$ y .82) EA: Escala de Engagement de Reeve ( $\alpha=.87$ en e. conductual, .91 en e. cognitivo, .91 en e. emocional y .87 en e. agéntico) E: DHS ( $\alpha=.83$ ) RA: Autoconcepto académico con SDQ (rango de $\alpha=.91$ y .93) y notas en dos cursos

**Tabla 3.4***Participantes*

<b>Autor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Grado/ Nivel de escolaridad</b>	<b>Tipo de muestreo</b>	<b>Tamaño</b>
Dogan, U. (2015)	F y M	Final de Primaria y Secundaria	No menciona	578
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	F y M	Secundaria	No menciona	626
Oriol et al. (2017)	F y M	Universitarios	Por conveniencia	428
Brown et al. (2017)	F y M	Secundaria	Por conveniencia	139
Carmona-Halty et al. (2019)	F y M	Secundaria	No menciona	497
Usán, P. y Salavera, C. (2019)	F y M	Secundaria	Aleatorio simple	1756
Tomas et al. (2020)	F y M	Secundaria	No menciona	614

**Tabla 3.5***Resultados estadísticos entre variables estudiadas*

<b>Autor</b>	<b>Relación Engagement Académico (EA) – Rendimiento Académico (RA)</b>
Dogan, U. (2015)	Correlación positiva de RA con dimensiones de EA: Correlación positiva de RA con tipos de EA: E. cognitivo (.36), E. emocional (.19), E. conductual (.13) EA como predictor de RA: E. cognitivo como única variable predictiva significativa, explicando el .134% de la varianza de RA [F(3-574) = 29.575, p < .01], $\beta = .490$ , p < .05
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	Correlación positiva de RA con dimensiones de EA: Vigor: (.21), Dedicación: (.36), Absorción: (.25) EA como mediador entre Inteligencia Emocional Percibida y RA: efecto indirecto en variable dedicación (de .15 a .16)
Oriol et al. (2017)	Correlación positiva entre EA y RA: (.34) Efectos indirectos de Emociones Positivas con EA como mediador sobre RA: (P<.001), explicando un 21% de la varianza del rendimiento Efectos indirectos de Apoyo a la Autonomía con EA como mediador sobre RA: (P<.01), explicando un 21% de la varianza del rendimiento
Brown et al. (2017)	E. Conductual presenta una correlación positiva con puntajes del GPA, EOC matemática y EOC inglés (.59, .59, .67) E. Emocional presenta una correlación positiva con puntajes del GPA, EOC matemática y EOC inglés (.41, .39, .47) E. Cognitivo presenta una correlación positiva con puntajes del GPA, EOC matemática y EOC inglés (.57, .45, .57) Tomando EA como mediador se encuentra una relación indirecta significativa en: Justicia Racial (EA) GPA: a través del E. conductual y cognitivo (.07 y .08) Discriminación Racial-por pares (EA) GPA: a través del E. conductual y cognitivo (-.29 y -.20) Justicia Racial (EA) EOC-inglés: a través de e. conductual y cognitivo (.97, .08) Discriminación Racial-por pares (EA) EOC-inglés: a través de e. conductual y cognitivo (-3.88 y -1.94) Justicia Racial (EA) EOC-mate: a través de e. conductual (.88) Discriminación Racial-por pares (EA) EOC-mate: a través de e. conductual (-3.54)

(continúa)

(continuación)

Autor	Relación Engagement Académico (EA) – Rendimiento Académico (RA)
Carmona-Halty et al. (2019)	Correlación significativa entre EA con RA: (.17) Tomando EA y Capital Psicológico Académico como mediadores entre EP y RA se encuentra una relación indirecta significativa: $ab = .12$ , $SE = .02$ , $BCa$ 95% CI [.08, .18].
Usán, P. y Salavera, C. (2019)	Correlación significativa de RA con dimensiones de EA: Vigor (.216), Dedicación (.30), Absorción (.26) EA como predictor de RA: Dedicación es la única variable significativa denotando varianza explicada del 30%
Tomas et al. (2020)	EA como mediador entre Esperanza y RA ( $\beta = .132$ , $p < .01$ , (95% CI, 0.06–0.24)). EA como mediador entre Autoeficacia y RA ( $\beta = .306$ $p < .01$ , (95% CI, 0.214–0.409)) Engagement conductual tiene efecto positivo en Rendimiento académico ( $\beta = .23$ , $p < .01$ ).

**Tabla 3.6**

*Resultados estadísticos entre variables estudiadas y otras variables*

Autor	Relación EA – Otras variables	Relación RA – Otras variables
Dogan, U. (2015)	Con Autoeficacia académica, según los tipos de EA: E. cognitivo, emocional, conductual (.59, .39, -.25) Con Motivación académica, según los tipos de EA: E. cognitivo, emocional, conductual (.48, .35, -.21)	Con Autoeficacia académica: (.50) Con Motivación académica (.11) AA como predictor de RA: Explicando el .256 % de la varianza del RA [ $F(1-576) = 195.717$ , $p < .05$ ], $\beta = 1.295$ , $p < .001$
Serrano, C. y Andreu, Y. (2016)	Con dimensiones de Inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación): Son correlaciones positivas (de .17 hasta .29)	Con Estrés percibido: (-.15) Con Bienestar Subjetivo: (.09) EP como mediador entre IEP y RA: efecto indirecto significativo (de -.05 a -.06)
Oriol et al. (2017)	Con Emociones Positivas: (.37) Con Apoyo a autonomía: (.37) Con Autoeficacia: (.55) Efectos indirectos de EP con A como mediador sobre EA significativos: ( $p < .01$ ) Efectos indirectos de AA con A como mediador sobre EA significativos: ( $p < .01$ )	Con Emociones positivas: (.25) Con Apoyo a la autonomía: (.31) Con Autoeficacia: (.34)
Brown et al. (2017)	Justicia Racial presenta una correlación significativa con E. conductual, emocional y cognitivo (.39, .52, .38) Ambos componentes de Discriminación Racial tienen una correlación negativa con E. conductual (-.41, -.38), emocional (-.46, -.52) y cognitivo (-.28, -.43). Aspiraciones Educativas muestra una correlación significativa positiva con E. conductual, emocional y cognitivo (.46)	Los dos componentes de Discriminación Racial mostraron una correlación significativa negativa con los puntajes de: GPA: (-.19 y -.25), EOC matemática: (-.42 y -.48) EOC inglés: (-.35 y -.61).

(continúa)

(continuación)

Autor	Relación EA – Otras variables	Relación RA – Otras variables
Carmona-Halty et al. (2019)	Correlación significativa positiva con: Emociones Positivas (.42) Capital Psicológico Académico (.59)	Correlación significativa positiva con: Emociones Positivas (.16) Capital Psicológico Académico (.22)
Usán, P. y Salavera, C. (2019)	Correlación significativa de dimensiones de EA con dimensiones de IE (atención, comprensión y regulación emocional): Vigor (.08, .30, .37) Dedicación (.07, .30, .42) Absorción (.12, .25, .29)	Dimensiones de IE relacionadas con RA con relación significativa: Comprensión Emocional y Regulación Emocional (.12 y .12)
Tomas et al. (2020)	Esperanza tiene efecto en las 3 dimensiones de EA (conductual, cognitivo y emocional: $\beta = .57, p < .01$ para e. conductual, $\beta = .61, p < .01$ para e. cognitivo, and $\beta = .57, p < .01$ para e. emocional). Autoeficacia tiene un efecto positivo y significativo en las 3 dimensiones de EA ( $\beta = .24, p < .01$ en e. conductual, $\beta = .25, p < .01$ en cognitivo, and $\beta = .21, p < .01$ en emocional). Engagement conductual tiene efecto positivo en Autoconcepto académico ( $\beta = .54, p < .01$ ).	Existe una relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico ( $\rho = .37, p < .01$ ) Efecto total indirecto de Autoeficacia con rendimiento académico fue de $\beta = .056, p < .05$ , (95% CI, 0.018–0.12).

Los artículos analizados tienen como parte de su objetivo describir la relación existente entre engagement académico y rendimiento académico. Adicionalmente, se encontró en dichos estudios que además de estas dos variables, se analizan otros constructos psicológicos relevantes. Así, el engagement juega un papel diverso en cada artículo, dos de ellos analizan el rol predictivo del engagement sobre el rendimiento (Dogan, 2015; Usán, & Salavera, 2019), tres se enfocan en el rol mediador del engagement entre otras variables y el rendimiento académico (Brown et al., 2017; Carmona-Halty et al., 2019; Serrano, & Andreu, 2016), y otros dos lo describen tanto como mediador como predictor (Oriol et al., 2017; Tomas et al. 2020).

De esta forma, dentro de los artículos que analizan el rol predictor del engagement sobre el rendimiento académico, Dogan (2015) quien hizo un estudio con alumnos de finales de primaria y secundaria encuentra que los tres tipos de engagement académico (conductual, cognitivo y emocional) presentan una correlación positiva con el rendimiento; sin embargo, únicamente el engagement cognitivo predice de forma significativa el rendimiento. Adicionalmente dicho autor analiza la relación del rendimiento con las variables autoeficacia y motivación académica, mostrando una

correlación positiva con ambas, además de señalar el papel predictivo significativo de estas sobre el rendimiento académico.

Usán y Salavera (2019), llevaron a cabo un estudio similar con alumnos de secundaria encontrando correlaciones positivas entre las tres dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción) y el rendimiento, donde únicamente la dimensión de dedicación se muestra como predictor significativo de este. Además, se encuentra una correlación de menor intensidad entre rendimiento académico e inteligencia emocional (claridad y regulación), así como una relación significativa entre las variables engagement académico e inteligencia emocional.

Dentro de las investigaciones que describen al engagement desde un rol predictor y mediador, con la intención de encontrar de qué manera predecir el rendimiento académico en alumnos de secundaria (expresado a través del autoconcepto y las notas en dos materias), Tomas et al. (2020) exploran la relación de la autoeficacia y la esperanza con el rendimiento académico, tomando el engagement (conductual, cognitivo y emocional) como mediador. Los resultados muestran que el engagement cumple efectivamente un rol mediador parcial entre la autoeficacia y la esperanza como variables independientes y el rendimiento como dependiente, debido a que ambas variables independientes tienen además un efecto directo en el rendimiento académico. Por otro lado, se encuentra que únicamente el engagement conductual tiene un efecto directo en el rendimiento académico. En adición se observa que la esperanza y la autoeficacia tienen un efecto directo sobre el engagement y sus tres dimensiones. Así, mientras más esperanza y autoeficacia un alumno tenga, estará más comprometido, y tendrá un mejor autoconcepto y rendimiento académico.

Similarmente, Oriol et al. (2017) buscan comprobar si las variables apoyo a la autonomía y emociones positivas experimentadas en el aula son predictoras del rendimiento académico tomando como variables mediadoras a la autoeficacia y el engagement académico en estudiantes universitarios. Los resultados confirman que ambas variables, las emociones positivas y la autonomía tienen una relación positiva con el rendimiento académico a partir de las variables mediadoras del engagement (vigor, dedicación, absorción) y la autoeficacia. Además, encuentran que las emociones positivas y la autonomía predicen el rendimiento académico de forma directa, así como la autoeficacia y engagement académico. Por otro lado, la autoeficacia se muestra como predictor del engagement y este a su vez como predictor del rendimiento académico. Así,

rendimiento académico presenta relaciones significativamente altas con engagement académico, clima de autonomía, y moderada con las emociones positivas.

Serrano y Andreu (2016), exploran si el engagement académico, el bienestar subjetivo y el estrés percibido tienen un rol mediador entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y el rendimiento académico, además de analizar las correlaciones existentes entre todas esas variables en una población de estudiantes de secundaria. Los resultados muestran que como variable mediadora positiva significativa se encuentra la dimensión dedicación del engagement académico, y como variable mediadora negativa el estrés percibido. Además, se rescatan las siguientes correlaciones significativas: los 3 componentes de engagement (vigor, dedicación y absorción) se asocian positivamente con el rendimiento académico y el IEP, así como negativamente con el estrés percibido. Por último, el rendimiento académico se relaciona positivamente con bienestar subjetivo y negativamente con estrés percibido.

Por otro lado, Brown et al. (2017) realizan un estudio que tiene como objetivo utilizar un modelo integrativo de-desarrollo para niños de minorías étnicas, así como el modelo del engagement para explorar si los tres tipos de este (cognitivo, conductual y emocional) median la relación entre el clima racial escolar (desigualdad racial y discriminación percibida), el rendimiento académico y las aspiraciones educativas en una población afroamericana de secundaria. Los resultados revelan una asociación indirecta entre las percepciones de desigualdad racial y el rendimiento académico a partir del engagement cognitivo y conductual. El engagement cognitivo y conductual también se vieron como mediadores de la relación entre la discriminación percibida por los pares y el rendimiento académico. Además, el engagement cognitivo y conductual muestran una correlación positiva con el rendimiento académico; sin embargo, el engagement emocional no tuvo resultados significativos en su relación con el rendimiento académico.

Por último, Carmona-Halty et al. (2019) examinan la relación entre las emociones positivas y rendimiento académico tomando como rol mediador el capital psicológico académico y el engagement (vigor y dedicación) en secundaria. Los resultados muestran que tanto el capital psicológico académico, como el engagement actúan efectivamente como variables mediadoras entre las emociones positivas y el rendimiento académico. Además, se encuentran las siguientes correlaciones significativas positivas: las emociones positivas se relacionan tanto con capital psicológico académico, como con el

engagement académico; además, el capital psicológico académico se relaciona con el engagement y el engagement se relaciona con el rendimiento académico.



## CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

El rendimiento académico se utiliza comúnmente para predecir el éxito de un sistema educativo, evaluar el rendimiento de las escuelas o universidades, medir la capacidad de los profesores para gestionar la clase y evaluar los cambios en el nivel de desempeño de cada alumno (Lei et al., 2018). Así, en el contexto de la evaluación educativa, es importante analizar los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes (Dotterer & Lowe, 2011). Por consiguiente, se ha realizado una revisión sistemática para explorar las relaciones entre el engagement de los estudiantes y el rendimiento académico a fin de proporcionar un condensado de información que pueda defender la importancia del estudio de esta relación, así como el impacto del engagement sobre el rendimiento.

Se ha analizado cuantitativamente datos de siete muestras independientes para determinar la relación del engagement y sus diversas dimensiones con el rendimiento académico, además de examinar cuál es el papel del engagement cuando otras variables entran a la ecuación. Los resultados indican que existe una correlación positiva de todas las dimensiones y tipos de engagement de los estudiantes, independientemente de los modelos que lo explican (general, vigor, dedicación y absorción, así como conductual, cognitiva y emocional) con el rendimiento académico. En otras palabras, un mayor nivel de engagement general, conductual, emocional y cognitivo, así como un mayor vigor, dedicación y absorción se asocia con un mayor rendimiento académico.

Estos resultados son consistentes con diversos estudios previos (Schaufeli et al., 2002; Lei et al., 2018). El modelo espiral de Salanova et al. (2005), así como el de participación-identificación del compromiso de los estudiantes de Finn (1989) ofrecen una explicación de este fenómeno. De acuerdo con el primer modelo, el éxito académico pasado tiene un impacto en el engagement del estudiante y este a su vez influye en el éxito académico futuro, tomando como mediación los obstáculos y facilitadores que puedan aparecer en el proceso enseñanza-aprendizaje (Salanova et al., 2005). La segunda propuesta teórica, argumenta que el compromiso conductual continuo conduce a un desempeño académico exitoso, lo que, a su vez, conlleva a un mayor reconocimiento de los estudiantes de la importancia de la escuela (Finn, 1989). Este reconocimiento tiene un efecto de retroalimentación positiva, por lo que los estudiantes se motivan a dedicarse

más a las actividades de estudio y, por lo tanto, su nivel de logro académico mejora, comenzando así el ciclo de nuevo (Finn, 1989).

Asimismo, en esta revisión se analiza el rol predictor del engagement académico sobre el rendimiento académico, encontrando que la variable general del engagement cumple un rol predictivo significativo sobre esta (Schaufeli et al., 2002). Además, los tipos y dimensiones del engagement también se posicionaron como variables predictivas. Desde el modelo de lo desarrollado por Fredericks et al. (2004), se encontró que los tipos de engagement que ejercen un rol predictor significativo sobre el rendimiento académico son el conductual y el cognitivo. Estos hallazgos son esencialmente consistentes con los reportados por Wang et al. (2011) quienes describieron que las dimensiones del compromiso contribuyen de forma distinta a los resultados académicos a lo largo del tiempo, donde el engagement conductual y cognitivo se vinculan positivamente con los puntajes GPA (valores de calificaciones acumuladas) y las aspiraciones educativas, mientras que el engagement emocional solo se vincula a las aspiraciones educativas. De esta manera, es posible que el compromiso emocional no tenga un impacto directo en el rendimiento académico, sino que opere indirectamente a través de los efectos del compromiso conductual o cognitivo (Wang et al., 2011).

Por otro lado, a partir de las dimensiones planteadas por Schaufeli et al. (2002) conocidas como vigor, dedicación y absorción, se observa que como variable predictiva del rendimiento académico destaca la dimensión dedicación. Esto supone que los estudiantes que expresan una intensa participación en el trabajo académico, acompañado por sentimientos de entusiasmo y orgullo llevando a la acción el trabajo, tendrían más probabilidades de alcanzar mejores resultados en su rendimiento académico en comparación con quienes no lo experimentan. Estos resultados son parcialmente consonantes con revisiones pasadas ya que en su mayoría los estudios señalan el rol predictor tanto de la dimensión dedicación como vigor sobre el rendimiento (Casuso-Holgado et al., 2013; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

Por otro lado, se encuentra que el engagement juega un rol mediador entre diversas variables psicológicas independientes y el rendimiento académico como variable dependiente. Entre las variables independientes están la inteligencia emocional percibida, las emociones positivas, la autonomía, la autoeficacia, la esperanza, así como la percepción de desigualdad y la discriminación percibida. De esta manera, se observa que el engagement responde al cómo y por qué de la relación entre las variables

independientes y el rendimiento académico (Baron & Kenny, 1986). Además, dentro de los estudios revisados se observa la existencia de otras variables predictoras significativas del rendimiento académico. Estas son la autoeficacia, las emociones positivas y la autonomía. En adición, se encuentran correlaciones significativas de esta variable con la motivación, el bienestar subjetivo, las emociones positivas, la inteligencia emocional, la esperanza, el capital psicológico y el estrés percibido. Asimismo, se presentan correlaciones positivas del engagement académico con variables de inteligencia emocional percibida, autoeficacia, emociones positivas, capital psicológico académico y esperanza. Estos resultados respaldan lo encontrado en investigaciones anteriores, donde se destaca el impacto e importancia de los componentes psicológicos en la predicción de los resultados académicos (Dotterer & Lowe, 2011). Además, se destaca el papel que juegan diversas variables al potenciar una actitud positiva hacia el aprendizaje, favoreciendo un mayor compromiso o engagement académico, lo que finalmente proporciona una situación ventajosa para el éxito académico (Pekrun & Perry, 2014).

Las implicancias de esta revisión sistemática se basan en servir como validez teórica y práctica de la relación entre estas dos variables, así como la existencia del valor predictivo del engagement sobre el rendimiento académico. Además, de poder ser insumo para nuevas investigaciones y promover acciones que busquen impactar en el rendimiento académico de los estudiantes, partiendo desde el desarrollo del engagement. Así, el profesorado puede orientar su acompañamiento al estudiante en miras a desarrollar en él un compromiso con su aprendizaje, con estrategias concretas enfocadas a los tipos (conductual, cognitivo y emocional), y dimensiones (vigor, dedicación y absorción) del engagement. Esto a su vez, puede recaer en una acción directiva de incluir capacitaciones a docentes en manejo de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje enfocadas en el desarrollo de compromiso académico. Asimismo, el departamento psicopedagógico tanto de escuelas como de universidades puede realizar intervenciones a través de talleres, conversatorios y/o consejerías con el objetivo de contribuir en el desarrollo de este constructo en los alumnos.

Cabe destacar que se encontraron diversas limitaciones al momento de realizar el estudio, así como dentro de las mismas investigaciones. Por un lado, a pesar de que el engagement es un constructo cada vez más estudiado, el número de investigaciones actuales encontradas donde este se relacione con el rendimiento académico ha sido limitado, lo que ha supuesto un claro déficit metodológico. Asimismo, al contar con dos

modelos teóricos que sustentan el engagement académico, no ha sido posible contrastar todos los estudios en base a las mismas dimensiones teóricas. Además, con respecto a los participantes se ha visto que diversos factores han podido afectar su representatividad, entre ellos el tamaño disminuido de algunas muestras, así como la falta de detalle de los datos, la diversidad en la edad o el desequilibrio entre hombres y mujeres.

Para futuras líneas de investigación se recomienda implementar estudios longitudinales que brinden sustento a la relación causal entre el engagement y el rendimiento académico, con base a su impacto en el tiempo. Otro aspecto de interés a considerar es realizar estudios que exploren la bidireccionalidad causal de estas variables, es decir que además de analizar el impacto del engagement sobre el rendimiento académico, se pueda explorar el impacto del rendimiento académico en el engagement de los estudiantes, indagando la existencia de un posible modelo circular. Finalmente podría ser relevante incluir dentro del indicador utilizado para medir el rendimiento académico otras mediciones que puedan utilizar criterios temporales de éxito académico más amplios que una prueba estandarizada en un momento particular, además de contemplar variables menos académicas y más psicológicas que también expliquen este constructo a partir de los modelos teóricos.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue identificar la relación entre el engagement académico y el rendimiento académico mediante un reporte de revisión aplicada de estudios previos efectuados en este ámbito. De lo analizado, se concluye lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre todas las dimensiones del engagement académico de los estudiantes en los estudios analizados con el rendimiento académico, independientemente de los modelos que lo explican (general, conductual, emocional y cognitiva, así como vigor, dedicación y absorción).
- El engagement académico como totalidad cumple un rol predictor sobre el rendimiento académico. Además, con respecto a los tipos y dimensiones del engagement, desde el modelo desarrollado por Fredericks et al. (2004) el engagement conductual y el cognitivo ejercen un rol predictor significativo sobre el rendimiento académico. Desde el modelo planteado por Schaufeli et al. (2002), la dimensión dedicación destaca como predictor significativo del rendimiento académico.
- El engagement académico cumple un rol de mediador significativo entre las variables independientes inteligencia emocional percibida, emociones positivas, autonomía, autoeficacia, esperanza, percepción de desigualdad y discriminación percibida y la variable dependiente rendimiento académico.
- Existen otras variables psicológicas que predicen significativamente el rendimiento académico. Estas son la autoeficacia, las emociones positivas y la autonomía. Además, se encuentran correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la motivación, el bienestar subjetivo, las emociones positivas, la inteligencia emocional, la esperanza, el capital psicológico y el estrés percibido. Asimismo, se observan correlaciones significativas entre el engagement académico y la inteligencia emocional percibida, la autoeficacia, las emociones positivas, el capital psicológico académico y la esperanza.

## REFERENCIAS

- Aberta, U., & Zapataros, M. (2021). Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea, como consecuencia del COVID. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1–8. <https://doi.org/10.6018/red>
- Alarcón, F., Calderon, D., Paz, V., Pintado, S., Salinas, M., & Rada, N. (2020). *Relación entre las pruebas de educación pisa y el Crecimiento económico. Análisis transversal, 2018* [Trabajo de fin de curso, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/12212/Alarcon\\_Relacion-pruebas-educacion-crecimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/12212/Alarcon_Relacion-pruebas-educacion-crecimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Bandura, A (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Brown, C., Cooper, S., Metzger, I., Golden, A., & White, C. (2017). School racial climate and the academic achievement of african american high school students: the mediating role of school engagement. *Psychology in the Schools*, 54(7), 673-688. <http://doi.org/10.1002/pits.22026>
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta, A. I., Moreno, N., Labajos, M. T., Barón, F. J., & Vega, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 13-33. <http://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33>
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681>

- Carini, R., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement: Research and reviews. *Current Psychology*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649–1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Espinoza, J. (2017). *El engagement laboral y su impacto en la productividad en una empresa de servicios* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/622703/Espinoza\\_qj.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/622703/Espinoza_qj.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21- 48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Küster, I. & Vila, N. (2012). El modelo del rendimiento académico del estudiante universitario: Aplicación a una Facultad de Economía, Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 95-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652005>

- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. [https:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](https://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- López, E., Villatoro J., Medina-Mora, M., & Juárez, F. (1996). Autopercepción del Rendimiento Académico en Estudiantes Mexicanos. *Revista Mexicana de psicología*, 13, 37-47.  
[http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/Articulos%20Jorge/1996/1996\\_autopercepcion\\_rendimieinto\\_academico.pdf](http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/Articulos%20Jorge/1996/1996_autopercepcion_rendimieinto_academico.pdf)
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Fundamentos.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G\\_eWnliRpQgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Mart%C3%ADnez-Otero,+V.+\(2007\).+Los+adolescentes+ante+el+estudio.+Causas+y+consecuencias+del+rendimiento+acad%C3%A9mico.+Madrid:+Fundamentos&ots=R2rVWFhMLb&sig=f3ylldxOe\\_uVJXVYXGVxxxY1COs#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G_eWnliRpQgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Mart%C3%ADnez-Otero,+V.+(2007).+Los+adolescentes+ante+el+estudio.+Causas+y+consecuencias+del+rendimiento+acad%C3%A9mico.+Madrid:+Fundamentos&ots=R2rVWFhMLb&sig=f3ylldxOe_uVJXVYXGVxxxY1COs#v=onepage&q&f=false)
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: a longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 70, 149-171. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.09.002>
- Mendoza, B., & Gutiérrez, M. (2017). *Relación del Engagement en el Desempeño Laboral del personal del Hospital Santa Rosa de Puerto Maldonado* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.  
<http://repositorio.unamad.edu.pe/handle/UNAMAD/317>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA*.  
<https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., & Molina, V. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-Efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14280>
- Paoloni, P. V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596.  
<https://doi.org/10.14204/ejrep.34.14082>

- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. *International handbook of emotions in education, 1*, 120-141. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch7>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Estrés y Ansiedad, 11*(2-3), 215-231. <https://www.semanticscholar.org/paper/Hacia-un-modelo-espiral-de-las-creencias-de-en-el-y-Soria-Schaufeli/9909a4111eaefb8eec1df3aef251833d44c50e4>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2001). Desde el “burnout” al “engagement”: una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16*, 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63236.pdf>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & 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., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. *Managing social and ethical issues in organizations, 23*, 135-177. [https://www.researchgate.net/publication/313227150\\_Work\\_engagement\\_An\\_emerging\\_psychological\\_concept\\_and\\_its\\_implications\\_for\\_organizations](https://www.researchgate.net/publication/313227150_Work_engagement_An_emerging_psychological_concept_and_its_implications_for_organizations)
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-295. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2). <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14887>
- Trowler, P. (2015). Student engagement, ideological contest and elective affinity: the Zepke thesis reviewed. *Teaching in Higher Education, 20*(3), 328–339. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1016417>
- Tomas, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools, 57*(2), 191–203. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*.  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*, 136–147.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Usán, P., & Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en una muestra de escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 17*(47), 5-26.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T., & Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology, 44*, 133-144.  
<https://doi.org/10.1111/jasp.12219>
- Wang, M., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465–480.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>