

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Capital Psicológico, *Engagement* Académico y Bienestar en el
Rendimiento Académico de Universitarios

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Psicología que
presenta:

Keytha Sophia Alcántara López

Asesor:

Sheyla Blumen Cohen

Lima, 2024


Informe de Similitud

Yo, Sheyla Blumen Cohen docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Capital Psicológico, *Engagement* Académico y Bienestar en el Rendimiento Académico de Universitarios de la autora Keytha Sophia Alcántara López, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 24%, que incluye página de título y referencias bibliográficas. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 12/08/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 12 de agosto de 2024

Apellidos y nombres de la asesora: Blumen Cohen, Sheyla	
DNI: 10225905	FIRMA: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9960-7413	

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar el efecto que el Capital Psicológico, *Engagement* Académico y Bienestar tienen sobre el Rendimiento Académico en un grupo de 155 estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana, en su mayoría mujeres. Además, se buscó explorar la relación que existe entre estas variables. Para la medición del Capital Psicológico, se adaptó la prueba el PCQ-12 de Luthans, et al. (2007) al contexto académico y se obtuvo una buena consistencia interna. Se utilizó el UWESS-9 de Schaufeli & Bakker (2003) para medir el *Engagement* Académico y se utilizaron las escalas de Florecimiento y el SPANE-P y SPANE-N de Diener et al., (2010) para medir el Bienestar; el rendimiento se midió mediante un índice estandarizado de notas. Para analizar los resultados se realizaron pruebas de correlación y un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). El modelo con un nivel de ajuste adecuado evidencia un efecto pequeño del *Engagement* Académico en el Rendimiento Académico, pero no del Capital Psicológico y del Bienestar. Sin embargo, estas dos últimas variables si tienen un efecto directo mediano sobre el *Engagement* Académico. A nivel correlacional, todas las variables correlacionaron con el Rendimiento Académico y corresponden con lo encontrado en la literatura. La edad también correlacionó con el Rendimiento Académico. En conclusión, aunque solo el nivel del *Engagement* Académico sea determinante para el nivel del rendimiento del estudiante es necesario contemplar también la relación y contribución de las otras variables en el incremento del rendimiento académico.

Palabras clave: *Engagement* Académico, Rendimiento Académico, Bienestar, Capital Psicológico, Universitarios

Abstract

The objective of this study was to determine the effect that Psychological Capital, Academic Engagement and Well-being have on Academic Performance in a group of 155 university students of the psychology major from a private university in Metropolitan Lima, mostly women. In addition, the aim was to explore the relationship that exists between these variables. To measure Psychological Capital, the PCQ-12 test by Luthans et al. (2007) was adapted to the academic context and good internal consistency was obtained. The UWESS-9 by Schaufeli & Bakker (2003) was used to measure Academic Engagement and the Flourishing scales and the SPANE-P and SPANE-N by Diener et al., (2010) were used to measure Well-being; performance was measured using a standardized grade index. To analyze the results, correlation tests and a structural equation model (SEM) were performed. The model with an adequate level of fit shows a small effect of Academic Engagement on Academic Performance, but not of Psychological Capital and Well-being. However, these last two variables do have a medium direct effect on Academic Engagement. At a correlational level, all variables correlated with Academic Performance and correspond with what has been found in the literature. Age also correlated with Academic Performance. In conclusion, although only the level of Academic Engagement is a determining factor for the level of student performance, it is also necessary to consider the relationship and contribution of the other variables in the increase in academic performance.

Keywords: Academic Engagement, Academic Performance, Well-being, Psychological Capital, University Students

Tabla de contenidos

Resumen	i
<i>Abstract</i>	ii
Tabla de contenidos	iii
Introducción	1
Capital Psicológico	2
<i>Engagement</i> Académico	5
Bienestar	6
El presente estudio	7
Método	10
Participantes	10
Medición	10
Procedimiento	12
Análisis de datos	13
Resultados	14
Discusión	18
Modelo encontrado en el presente estudio	18
Rendimiento Académico y <i>Engagement</i> Académico	20
Rendimiento Académico y Capital Psicológico	21
Rendimiento Académico y Bienestar	22
Rendimiento Académico y Edad	22
<i>Engagement</i> Académico y Bienestar	23
Conclusiones y Recomendaciones	24
Referencias Bibliográficas	26

Introducción

Por décadas, psicólogos y educadores han estado investigando el rendimiento, ya sea el laboral o académico, con el fin de encontrar aquellas variables que predicen un mejor desenvolvimiento (Garbanzo, 2013; Hui & Chuhui, 2018; Luthans et al., 2012; Manganelli et al., 2019; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018). Sin embargo, los resultados han sido muy variados y han evidenciado muchos tipos de variables que se relacionan con este constructo: socioeconómicas, psicológicas, educativas, tecnológicas, entre otras. (Alamri, 2018; Omodan & Tsotetsi, 2018; Srinisha, et al., 2018; Vizoso et al., 2018).

En el ámbito educativo, el rendimiento académico es una variable multidimensional, en la que inciden aspectos internos y externos (González et al., 2012) y es considerado como un indicador de la calidad educativa (Garbanzo, 2013). Se lo define como el valor que se atribuye al logro del estudiante en actividades académicas (Pérez et al., 2000; Vélez van & Roa, 2005 citado en Garbanzo, 2007), que reflejan el aprendizaje que el alumno ha adquirido al finalizar el curso o el programa estudiantil (García, 2012; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018). Por ejemplo, la excelencia en el rendimiento académico hace referencia a altos niveles de aprendizaje teórico, práctico y aplicativo (Ortega-Maldonado & Salanova, 2018).

Recientemente, las variables asociadas al rendimiento académico han ido aumentando y abarcan distintos tópicos. Se estudia el uso de estimulantes sin prescripción médica para incrementar el desempeño académico (Lucke et al., 2018), la percepción de las redes sociales (Alamri, 2018), efectos del divorcio de los padres (Andrew & Segun, 2019), entre otros.

Dado que la educación universitaria tiene un rol esencial en el desarrollo de la sociedad (Schwartzman, 2015), actualmente, se han establecido modelos para tratar de establecer los factores que pueden mejorar la calidad educativa (Yassein et al. 2017), a través del rendimiento académico. Algunas investigaciones están usando el método de *data mining* que aplicado a la educación se llama *Educational Data Mining* (EDM). Este último consiste en un conjunto de herramientas y técnicas diseñadas para la extracción automática de información y patrones que son extraídos y analizados de un gran repositorio de datos relacionados a actividades de aprendizaje en contextos educativos. Estas herramientas emplean algoritmos de *machine learning*, sistemas de bases de datos, análisis estadístico e inteligencia artificial, etc., y las técnicas de EDM incluyen regresión, agrupación, clasificación, asociación y predicción (Alturki et al., 2022).

Otros modelos recientes que predicen el rendimiento tratan de tener diferentes

informantes (estudiantes, profesores y padres) y abarcar la mayor cantidad de variables posibles. Por ejemplo, en el estudio de Guo et al (2022) estudian la relación que hay entre 15 habilidades socio-emocionales y 20 variables como el grado académico, la salud mental, las relaciones sociales, salud física, etc., en escolares de diferentes grupos etarios que varían desde los 10 hasta los 15 años (Guo et al., 2022).

Sin embargo, hay pocos modelos que solamente se centren en los recursos personales que el estudiante universitario puede desarrollar para incrementar su rendimiento académico. La mayoría de los estudios que contemplan este tipo de variables, más personales e individuales, se centran en estudiar la relación o la predicción de estos factores en el rendimiento académico, pero sin contemplar un modelo que evalúe el funcionamiento entre estas variables.

Una rama de la psicología que se encarga de estudiar las fortalezas humanas y el bienestar es la psicología positiva (Seligman, 2003) y desde ahí se han estudiado distintos factores que pueden influenciar los niveles de rendimiento académico. Por ejemplo, se ha estudiado la motivación autodeterminada y estrategias de autorregulación (Manganelli et al., 2019); compromiso académico (Vizoso et al., 2018); optimismo (Icekson et al., 2019); resiliencia (Ayala & Manzano, 2018); eficacia (Gutiérrez & Tomás, 2019) y esperanza (Dixson et al., 2018).

Capital Psicológico

El capital psicológico (PsyCap) fue inicialmente estudiado para mejorar el rendimiento laboral de los trabajadores y aunque es ampliamente investigado en ese ámbito, también se han desarrollado investigaciones en el ámbito académico. El capital psicológico es definido como una construcción psicológica positiva, un estado mental que se involucra altamente en el desempeño de la tarea y el logro de metas (Ortega-Maldonado y Salanova, 2018).

Este constructo deriva del movimiento de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) y del comportamiento organizacional positivo (POB) (Luthans, 2002). Se diferencia del capital económico, que es lo que se tiene (*what you have*) y del capital humano, que es lo que se sabe (*what you know*). Consiste, sobretodo, en lo que se es y en lo que se puede convertir (*what you are and what you can become*) (Luthans et al., 2004).

El Capital Psicológico es un constructo de segundo orden, que está compuesto por cuatro componentes: esperanza, autoeficacia, resiliencia y optimismo (Luthans et al., 2007).

Este constructo puede ser válidamente medido y en conjunto predice mejor el resultado que cada una de las cuatro variables por separado. Además, lo particular de este constructo es que sus componentes son maleables y se pueden desarrollar para cumplir las metas de la organización ya sea académica o laboral (Luthans et al., 2004; Datu et al., 2018).

Para comprenderlo mejor es necesario conocer qué se entiende por las variables que lo componen. La esperanza se refiere a la inclinación de los individuos a esforzarse para la consecución de una meta. La autoeficacia hace referencia a la creencia de que uno puede realizar con éxito tareas desafiantes. La resiliencia involucra la capacidad para recuperarse efectivamente luego de enfrentar problemas desafiantes. Finalmente, el optimismo se refiere a las expectativas positivas sobre los esfuerzos actuales o futuros para conseguir una meta (Luthans et al., 2007 citado en Datu et al., 2018). Aunque estos cuatro componentes se definen de manera distinta, comparten una varianza común que hace referencia al Capital Psicológico (Luthans et al., 2007).

Individualmente, estos cuatro recursos han sido investigados en el área educativa y todos se han relacionado positivamente con el rendimiento y el logro académico (Datu et al., 2018; Liran & Miller, 2019; Luthans et al., 2012; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018). Las pocas investigaciones que lo han estudiado como constructo general, sugieren que el capital psicológico sirve como un predictor del rendimiento académico (Datu et al., 2018; Luthans et al., 2012; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018). Por ejemplo, en una investigación realizada en Chile, se encontró que el capital psicológico tiene una correlación pequeña con el desempeño académico ($r = .18, p < .01$) (Martínez, Meneghel, et al., 2019).

En los estudios con estudiantes universitarios, Luthans et al. (2012), encontraron una relación predictiva entre el Capital Psicológico y el rendimiento académico. Además, evidenciaron que al realizar un entrenamiento de los cuatro recursos, mediante talleres y actividades, el rendimiento de los estudiantes participantes mejoró. Asimismo, Ortega-Maldonado y Salanova (2018) encontraron que el capital psicológico tiene un efecto directo en el rendimiento y satisfacción académica.

En investigaciones realizadas con estudiantes de secundaria, Datu et al. (2018), evidenciaron que los estudiantes con niveles más altos de Capital Psicológico pueden conseguir mejores calificaciones y experimentar mayor *engagement* en las tareas académicas. Esto, debido a que el capital psicológico puede promover la autonomía y la motivación académica. Asimismo, Carmona-Halty, Schaufeli, et al. (2019) encontraron que el capital

psicológico es un factor mediador entre una buena relación alumno-profesor y el desempeño académico. Es decir, si los profesores se enfocan en desarrollar una buena relación con sus estudiantes, mostrándose preocupados por ellos, evidenciando interés, ayuda y soporte, podrán incrementar los niveles de Capital Psicológico de sus estudiantes. De esa manera, contribuirán al incremento del desempeño de estos.

Además, Según Ortega-Maldonado y Salanova (2018), la relación entre Capital Psicológico y rendimiento académico puede ser dibujada cuando los estudiantes están atravesando situaciones académicas desafiantes. Esto, porque pueden necesitar altos niveles de autoeficacia para realizar el esfuerzo necesario para completar la tarea. Además, el optimismo los ayuda a tener una atribución positiva acerca del éxito. Por último, la esperanza y resiliencia se convierten en recursos importantes para perseverar hacia el logro de las metas académicas, cuando los problemas y las adversidades aparecen. De esa manera, los estudiantes con altos niveles de Capital Psicológico experimentan altos grados de motivación autónoma, pues reconocen la importancia intrínseca de realizar las tareas académicas. Además, previene a los estudiantes de experimentar amotivación, lo que puede reducir el *engagement* y el rendimiento académico (Datu et al., 2018). Por lo tanto, es una variable que cobra especial relevancia en nuestro contexto actual, donde muchos estudiantes han permanecido en casa, afrontando situaciones desafiantes tanto académico como personales, durante la pandemia.

Asimismo, se encontró que el Capital Psicológico tiene un impacto negativo directo en la procrastinación de estudiantes universitarios (Saman & Wirawan, 2021) y que cuando los estudiantes presentan un nivel alto de Capital Psicológico percibirían el entorno educativo de una manera más positiva y menos angustiante (Ortega-Maldonado & Salanova, 2018). Además, Martínez, Youssef-Morgan, et al. (2019) proponen que el Capital Psicológico puede ser un predictor del *engagement* académico. Esto sucedería porque los recursos psicológicos que propone el Capital Psicológico pueden ser importantes para enfrentar situaciones exigentes como las universitarias. También puede contribuir a la mejora de la evaluación que hacen los estudiantes a las demandas académicas, valorando más positivamente los desafíos, lo que sería vital para el *engagement*.

Por otro lado, en diversas investigaciones se ha encontrado una relación positiva y directa con la satisfacción, indicando que a mayores niveles de Capital Psicológico mayores serán los niveles de felicidad, satisfacción y bienestar psicológico (Datu et al., 2016; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018; Siu et al., 2014). Aparentemente, de acuerdo con lo señalado por los

autores, los estudiantes se sienten bien cuando utilizan sus fortalezas y recursos personales para terminar tareas y completar metas, lo que haría que, además de sentirse satisfechos con sus estudios, podrían mejorar su desempeño académico, reforzando el poder de sus recursos psicológicos (Ortega-Maldonado & Salanova, 2018).

Diversas investigaciones han encontrado que el Capital Psicológico predice positivamente el bienestar (Nielsen et al., 2016), la satisfacción con la vida de los estudiantes (Riulli et al., 2012) y que se relaciona con el *engagement* académico futuro (Ouweneel et al., 2011). Asimismo, Martínez, Youssef-Morgan, et al. (2019) encontraron que el Capital Psicológico también puede ser una variable mediadora entre el *engagement* y el rendimiento académico. Además, Carmona-Halty y Villegas-Robertson (2019), quienes realizaron un estudio con escolares chilenos de nivel secundario, encontraron que el Capital Psicológico predice el *Engagement* Académico, las emociones positivas, la satisfacción escolar y el rendimiento académico.

Engagement Académico

Engagement Académico es otro constructo derivado de la psicología positiva que se relaciona al rendimiento académico. Este se define como un estado mental afectivo- cognitivo positivo y persistente caracterizado por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). El vigor denota altos niveles de energía mientras se está estudiando, así como perseverancia y entusiasmo para invertir tiempo incluso en los momentos de mayor dificultad. La dedicación hace referencia a estar intensamente involucrado en el estudio y tener un sentido de significancia, inspiración y desafío. Finalmente, la absorción es caracterizada por estar totalmente concentrado(a) e inmerso en la tarea que se está realizando, de tal manera que el tiempo pasa rápidamente e incluso se encuentra difícil separarse de las tareas académicas (Vizoso et al., 2018). Además, es considerado como el antípoda del *burnout* (Schaufeli et al., 2006).

Diferentes estudios que han investigado la relación entre el *engagement* y el rendimiento académico señalan una relación positiva entre ambos constructos (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2010; Vizoso et al., 2018; Martínez, Youssef-Morgan, et al., 2019) e incluso algunos lo catalogan como un fuerte predictor del rendimiento académico (Anokye Effah & Nkwantabisa, 2022; Vizoso et al., 2018). Otros estudios lo sitúan como una variable mediadora entre otros constructos como la autoeficacia, inteligencia emocional, etc., y el rendimiento (Ouweneel et al., 2013; Serrano & Andreu, 2016). Según Salanova et al. (2010)

los estudiantes que tienen altos niveles de *engagement* con sus estudios logran mejor rendimiento académico. Además, Denovan et al. (2020) proponen que el *engagement* es la clave para predecir el éxito académico, la retención y la perseverancia académica en los estudiantes universitarios. Incluso, Kuh et al. (2008) señalan que tiene un efecto compensatorio para ciertos grupos de estudiantes en su primer año de universidad, especialmente para los que presentan bajas habilidades.

Asimismo, se asocia con un mayor ajuste psicológico durante los años universitarios (Wilson et al., 2015) y se vincula con el bienestar psicológico, por lo que los estudiantes con altos niveles de *engagement* académico presentan un sólido impulso para estudiar y conseguir sus metas académicas (Anokye Effah & Nkwantabisa, 2022), obteniendo mejores resultados que sus pares con bajos niveles (Datu, 2018).

El *engagement* académico también se relaciona con otros factores que correlacionan con el rendimiento académico. Por ejemplo, Urquijo y Extremera (2017) encontraron que altos niveles de *engagement* académico se asocian con altos niveles de satisfacción académica. En otra investigación se evidenció una correlación positiva entre el *engagement* y el florecimiento, que es parte del bienestar, e incluso se evidenció que el florecimiento es un predictor del *engagement* (Alcántara, 2018).

Del mismo modo, Vizoso et al. (2018), encontraron que cada uno de los componentes del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) correlacionaron con el afrontamiento al estrés. Este resultado es consistente con otros estudios en donde se señala que, el replanteamiento del estilo de afrontamiento en estudiantes universitarios predecía el *engagement* académico como factor unidimensional (Robins, et al., 2015). Además, Denovan et al. (2020) señalan que el *engagement* académico predice mayores niveles de afecto positivo, lo que, a su vez, se relaciona con el logro de objetivos (Fredrickson, 2001).

Bienestar

El **bienestar** es otra variable estudiada por la psicología positiva que también se ha visto involucrada con el rendimiento académico. Generalmente, este se ha investigado desde dos perspectivas: la eudaimónica y la hedónica. De la primera se deriva el bienestar subjetivo, que se relaciona con la satisfacción con la vida y el balance de los afectos positivos y negativos (Ryan & Deci, 2001). De la segunda se origina el bienestar psicológico, que hace referencia al desarrollo del potencial humano, incorpora el funcionamiento mental positivo, manejo positivo del entorno, autoaceptación, propósito con la vida, etc.

Diener et al. (2010), integraron ambas perspectivas. Para ello, incorporan al balance de afectos positivos y negativos la variable florecimiento. Esta última se define como un índice multidimensional de bienestar, que incluye la prosperidad sociopsicológica de los individuos. Incluye el propósito con la vida, optimismo, sentimiento de competencia, relaciones interpersonales y autoestima (Datu, 2018).

Al igual que las demás variables derivadas de la psicología positiva que se han planteado en esta introducción, el bienestar también tiene una correlación directa con el rendimiento académico. Según Ionescu (2017) este sería un indicador importante para el logro de objetivos de vida, lo que a su vez lleva al individuo al cumplimiento de su propio potencial, desencadenando una sensación de satisfacción con la vida. Asimismo, se han encontrado relaciones entre las emociones positivas, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico. Así, las emociones positivas conducen a mejores resultados académicos (Fredrickson, 2001) y mientras más satisfecho se sienta un estudiante con su vida, mayor será su rendimiento académico (Datu, 2018).

Adicionalmente, el bienestar se relaciona con el *engagement* académico y el Capital Psicológico. La relación entre el bienestar y el *engagement* se basa en el florecimiento. Por ejemplo, Alcántara (2018) encontró que de los dos componentes medidos en el bienestar solo el florecimiento es un predictor del *engagement* académico. En otra investigación realizada con estudiantes de secundaria, Datu y Valdés (2016) encontraron una relación positiva entre el florecimiento y el capital psicológico, así como entre las emociones positivas y el capital psicológico.

El presente estudio

Según la literatura científica revisada en este estudio, existen distintas variables que se asocian al rendimiento académico y solo algunas de ellas han sido mencionadas en esta investigación. Como se ha mencionado, algunas de las variables que tienen un efecto positivo sobre el rendimiento y que pueden ser trabajadas por los estudiantes, son el Capital Psicológico, el *Engagement* Académico y el Bienestar. Sin embargo, ¿Qué variable es más efectiva para mejorar el rendimiento académico en estudiantes universitarios? Todavía quedan pendientes respuestas.

Además, es necesario resaltar la singularidad del contexto peruano y latinoamericano en la discusión sobre el rendimiento académico. Esto, porque la región, pese a sus múltiples esfuerzos, enfrenta retos que van desde la disparidad en la provisión de recursos educativos

hasta las divergencias culturales y socioeconómicas que potencialmente inciden en el rendimiento estudiantil (Reimers, 2000; Tenti Fanfani, 2007).

En el contexto peruano, es aún más importante estudiar los factores individuales que pueden potenciar el rendimiento en un estudiante, pues se trata de un contexto en el que hay desigualdad social, lo que implica que no todos pueden acceder a las mismas oportunidades. En este espacio, el rendimiento se vuelve un factor que puede determinar el acceso a una mejor educación y calidad de vida, por medio del acceso de becas o programas de desarrollo. Además, variables como la resiliencia, el *engagement* y la autoeficacia son muy importantes para que el estudiante pueda sobrellevar la vida universitaria y los retos que suponen en la misma (Blumen, 2016). Más aún después de la pandemia debido al COVID 19 que, de acuerdo con varios autores, ha tenido un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes (Reznik et al., 2022; Vilca et al., 2023; Zheng & Zheng, 2023).

Durante la realización del presente estudio, solo se encontró una publicación académica indexada que estudió los efectos del COVID en estudiantes peruanos (Vilca et al., 2023) a nivel de la relación entre el miedo a contraer COVID y la ansiedad, depresión e insomnio, encontrando una relación directa entre dichas variables. En Chile, se realizó un estudio longitudinal en el que se midió la percepción social de soporte como un factor protector de la depresión, ansiedad, estrés y calidad de sueño antes y después de la pandemia. Los autores encontraron que había una alta prevalencia de problemas de salud mental, los cuales se incrementaron durante la pandemia (Antúnez et al., 2023).

De todo esto surge la necesidad de estudiar el funcionamiento de estas variables en un contexto académico que cumpla con los requisitos mínimos de una educación de calidad, teniendo en cuenta la vuelta a la presencialidad en las clases universitarias. Esto con el objetivo de evaluar la interacción de estas variables que pueden ser potenciadas por los estudiantes e identificar cuál podría tener un mayor nivel de predicción en el rendimiento académico. De esta manera, se pueden replicar estudios y elaborar un programa de apoyo a la mejora del rendimiento académico.

Por ello, el objetivo de esta investigación es determinar el efecto que cada una de las variables propuestas en este estudio: Capital Psicológico, *Engagement* Académico y Bienestar tienen sobre el Rendimiento Académico en un grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. También se busca estudiar la relación que cada una de estas variables puede tener con la edad y entre ellas. Se propone el siguiente modelo:

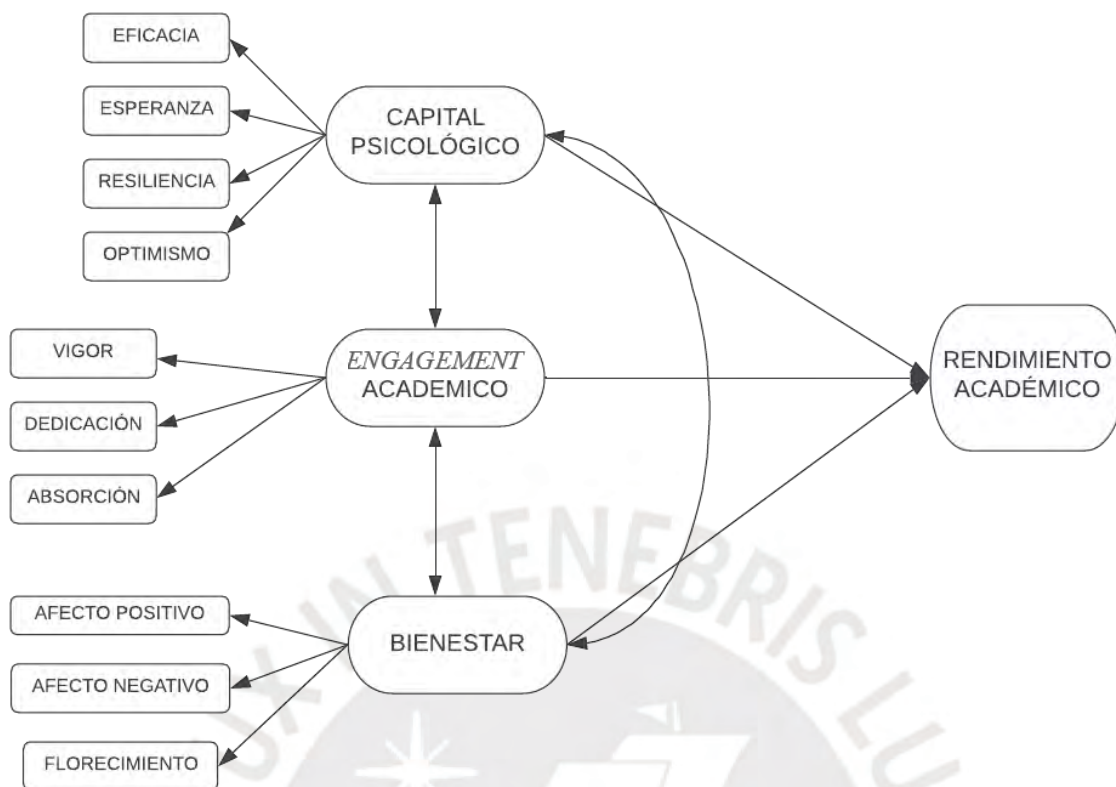


Figura 1: Modelo propuesto para el presente estudio

Método

El método utilizado en este estudio es no experimental, con diseño explicativo de variables latentes o modelo SEM (Ato & Vallejo, 2015).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados con una estrategia de muestreo de tipo conveniente (Hernández et al., 2014). Fueron 155 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima metropolitana con edades comprendidas entre los 19 a 25 años ($M_{\text{edad}}=20.2$; $D.E=1.67$), el 28.4% fueron varones y el 71.6% mujeres. Además, el 83% estaba cursando el 5to ciclo y el resto entre 4to y 6to ciclo. Solamente el 25,2% se encontraba trabajando entre 5 y 20 horas semanales.

Medición

El **Capital Psicológico** fue evaluado por medio del *Psychological Capital Questionnaire* (PCQ-12) (Luthans, et al., 2007) que para fines de esta investigación fue modificado para un contexto académico. Este cuestionario, distribuido por Mind Garden, Inc, consta de 12 ítems que se distribuyen para medir las cuatro dimensiones de la siguiente manera: 3 ítems para medir eficacia, 4 ítems para esperanza, 3 ítems para resiliencia y 2 para optimismo. Todos se miden con una escala Likert de 6 puntos, donde 1 es “muy en desacuerdo” y 6 “muy de acuerdo”. Esta variable se utiliza como un constructo de segundo orden en el cual las cuatro dimensiones interactúan entre sí de forma sinérgica (Matos y Andrade, 2021).

En contextos universitarios, el *Academic PCQ-12* ha sido traducido al español y validado en un total de 1126 estudiantes de pregrado 596 universitarios de España y 530 de Chile. En esta investigación, se obtuvo un *Alpha de Cronbach* de .80 y .89 para España y Chile, respectivamente, evidenciando una buena consistencia interna (Martínez, Youssef-Morgan, et al., 2019). De acuerdo con algunos autores, la estructura del *Academic PCQ-12* se explica mejor como un modelo de cuatro factores de primer orden con un factor de orden superior (Lorenz et al, 2016; Martínez, Youssef-Morgan, et al., 2019; Matos y Andrade, 2021).

En otra investigación realizada con estudiantes de España y Portugal, en donde se tradujeron los ítems al español y se adaptaron al contexto académico, en el análisis exploratorio, se encontró un solo factor que explicaba el 38.06% de la varianza en la población español y el 44,75% de la varianza en la población portuguesa, en donde se obtuvo un Alpha de .83 para España y .88 para Portugal (Martínez, Youssef-Morgan et al., 2019b).

En el presente estudio, se obtuvo un Alpha de Cronbach de .88 como medida unidimensional, .81 para la dimensión de Autoeficacia, .77 para Esperanza, .75 para resiliencia y .78 para Optimismo. Debido al tamaño de la muestra (155) no se pudo tomar en cuenta los resultados del análisis factorial confirmatorio, que necesita como mínimo 200 observaciones (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), por lo que se realizó una correlación ítem-test. De acuerdo con estos resultados, se decidió eliminar el ítem 08 de la dimensión Resiliencia. Al buscar antecedentes de este suceso, se encontró que en la investigación desarrollada por Liran y Miller (2017) se obtuvo un Alpha de .63 para Resiliencia, de lo que se asume que esta dimensión puede evidenciar ciertas dificultades en su medición en diversos contextos. Asimismo, esto puede estar relacionado con la muestra peruana de este estudio, ya que en la investigación realizada por Bayona (2019), quien adaptó el Capital Psicológico organizacional al contexto peruano y al español, también se eliminaron dos ítems de la escala. Además, la consistencia interna de la prueba se confirma con los resultados encontrados en el modelo de esta investigación, el cual tiene niveles adecuados de ajuste.

El **Engagement Académico** fue evaluado a través *Utrecht Work Engagement Scale* para estudiantes, en su versión abreviada en español (UWESS-9; Schaufeli & Bakker, 2003). Esta escala conformada por 9 afirmaciones que evalúan las dimensiones de vigor, absorción y dedicación a través una escala Likert de 6 puntos donde 1= “ninguna vez” y 6 = “todos los días”. En el estudio original, presenta una buena consistencia interna, y se reporta un *Alpha de Cronbach* igual a .84 para la medida unidimensional de *engagement*. El α que se obtuvo para la dimensión vigor fue de .73, para dedicación fue de .76 y para absorción de .70. En una investigación realizada en el Perú, con estudiantes universitarios, evidenció un *Alpha de Cronbach* igual a .82 para la escala global (Alcántara, 2018).

La escala Uwess-9 fue adaptada con estudiantes universitarios peruanos por (Domínguez-Lara et al, 2020). En esta adaptación, la escala evidenció un mejor ajuste cuando se trata como una sola dimensión que cuando se toman como tres dimensiones distintas. Esto se corresponde con lo que señala Parra y Pérez (2010). En esta investigación, se encontró un Alpha de Cronbach de .91 para toda la escala, de .86 para Vigor, .82 para Dedicación y .80 para Absorción.

La variable **Bienestar** fue evaluada por medio de dos escalas desarrolladas por Diener et al. (2010). La primera escala es Florecimiento (*Flourishing*), comprende 8 ítems medidos a través de una puntuación Likert de 7 valores que van desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. La segunda escala es la Escala de Afectos Positivos y Negativos (SPANE) de 12 ítems. De estos, la mitad miden afectos positivos (SPANE-P) y la otra mitad

afectos negativos (SPANE-N). Para evaluarla se utiliza una escala Likert de 5 valores, donde 1= “muy rara vez o nunca” y 5= “muy frecuentemente o siempre”. Los resultados también arrojan el balance de afectos (SPANE-B), que es el resultado de la resta de los afectos negativos sobre los positivos.

En el 2016, esta prueba fue validada en estudiantes universitarios peruanos. Para la escala SPANE encontraron que la dimensión de afectos positivos evidenció un *Alpha de Cronbach* igual a .91 y la de afectos negativos un *Alpha de Cronbach* igual a .87. La escala de Florecimiento explicó el 56.82% de la varianza total y evidenció un *Alpha* de .89. Además, con las pruebas de validez convergente y divergente, se confirmó la confiabilidad y validez de ambas escalas para la población estudiada (Cassaretto y Martínez, 2016). Adicionalmente, en el 2018, estas escalas también fueron utilizadas en otra investigación con estudiantes universitarios peruanos, en la que se evidenció un *Alpha de Cronbach* igual a .76 para afectos negativos y .61 para afectos positivos y .81 para florecimiento (Alcántara, 2018). En el presente estudio, se obtuvo un *Alpha de Cronbach* igual a .83 para Afectos negativos, .91 para Afectos positivos y .90 para Florecimiento.

El **Rendimiento Académico**, fue medido mediante un índice estandarizado de notas. Este es el resultado del promedio ponderado de las calificaciones que el o la estudiante ha obtenido durante todos los ciclos de estudio en la universidad que se multiplica por el número de créditos de cada curso, cada ciclo. Al ser un índice estandarizado, reduce el sesgo de evaluación que puede ocurrir en la calificación de los docentes de los distintos cursos y horarios, lo que disminuye la influencia de aspectos subjetivos ajenos al rendimiento académico. En esta investigación, el mínimo valor reportado fue 41.60, el máximo fue 63.67 con un promedio de 52.31 (*D.E.*=4.62).

Procedimiento

El recojo de datos se realizó a través de la aplicación colectiva en formato virtual de las medidas psicológicas a todos los participantes en un momento determinado de la clase. La aplicación se realizó en los semestres inmediatamente siguientes a la vuelta a la presencialidad, luego de la pandemia por el COVID-19. En el formato virtual de aplicación, luego de la bienvenida al estudio, se presentaron los objetivos de este y la información necesaria para que los participantes puedan brindar su consentimiento de manera informada. De esta manera, se mencionó a los estudiantes que todas las participaciones eran libres y voluntarias y se especificó a cada participante que la información recogida era totalmente confidencial y que el o la estudiante podía retirarse de la aplicación cuando considere necesario, sin que ello derive en

ningún tipo de perjuicio para ellas o ellos.

En el texto para dar el consentimiento informado se siguieron todas las consideraciones éticas para la investigación con seres humanos, incluyendo: la participación voluntaria, la posibilidad de desistir de seguir con la prueba en cualquier momento, la beneficencia y no maleficencia en la participación para el presente estudio, así como la responsabilidad para con los datos obtenidos, la integridad en el manejo de la información y el respeto por los derechos y la dignidad y anonimato de los participantes.

Análisis de Datos

Para el análisis de datos, se utilizó el software IBM SPSS *Statistics 26* y *Rstudio*. En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo de la muestra y se analizaron las confiabilidades de las escalas, con el método de consistencia interna *Alpha de Cronbach*. Luego, se analizó la distribución de la muestra, usando los coeficientes de asimetría y la curtosis. Se quisieron realizar análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico *t de Student*; sin embargo, en algunos casos, la prueba *de Levene* evidenció valores mayores menores a .05 y en otros casos no se encontró diferencias significativas. Luego, se realizaron análisis de correlaciones.

Asimismo, para analizar el modelo teórico del estudio se realizó un análisis de modelamiento de ecuaciones estructurales con el estimador MLR, que, de acuerdo con Muthen y Muthen (2017), es un estimador apropiado para variables numéricas, ya que son robustas a las desviaciones de normalidad inferencial. Para evaluar el ajuste del modelo, se utilizó el índice de ajuste comparativo (CFI) con los valores establecidos por Bentler, 1990 $CFI > .90$, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) con los valores reportados en McCallum et al (1996) $RMSEA < .080$ y la raíz media cuadrática residual estandariza (SRMR) con los valores encontrados en Browne & Cudeck (1992) $SRMR < .080$ que representa una aproximación con errores razonables. Este modelamiento se realizó con el software *Rstudio*, versión 4.0.5, con la librería “lavaan” (Rosseel, 2012) con la organización de datos en SPSS Amos 21.

Para realizar este modelo teórico, el Capital Psicológico, *Engagement Académico* y Bienestar fueron representados como variables latentes. En Capital Psicológico, se incluyeron los cuatro indicadores del constructo; en *Engagement Académico*, se incluyeron las tres dimensiones centrales del constructo, así como en el Bienestar.

Resultados

En primer lugar, se reportarán los estadísticos descriptivos donde se evidencian también los valores de asimetría y curtosis para determinar la normalidad de la muestra. En segundo lugar, se reportarán las correlaciones que presentaron un nivel de significancia igual a $p < .01$. En tercer lugar, se presentará un análisis de camino para responder al objetivo principal de esta investigación. En la tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos, en donde se evidencia que los datos pueden ser tratados como una distribución normal, pues todos los valores de asimetría son menores a ± 3 y los de curtosis menores a ± 10 , lo que indica que no se alejan significativamente de la normalidad (Kline, 2010). Además, se reporta el *Alpha de Cronbach* de cada variable y dimensión, evidenciando niveles aceptables de confiabilidad, pues casi todas son iguales o mayores a .70, al menos todas las escalas tomadas unidimensionalmente (George & Mallery, 2003).

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>	Asimetría	Curtosis	α
Rendimiento Académico	41.60	63.67	52.31	4.62	-.03	-.55	
Capital Psicológico	1	6	4.21	.75	-.61	1.31	.88
Autoeficacia	1	6	4.05	1.05	-.62	.13	.81
Esperanza	1	6	4.18	.86	-.66	.91	.77
Resiliencia	1	6	4.38	.84	-.93	1.80	.75
Optimismo	1	6	4.29	1.03	-.79	.86	.78
<i>Engagement Académico</i>	1.22	5.89	4.24	.96	-1.01	.67	.91
Vigor	0	5.67	3.85	1.23	-1.16	1.10	.86
Dedicación	2	6	4.88	.94	-1.61	3.90	.82
Absorción	1	6	3.99	1.11	-.92	.60	.80
Afectos positivos	6	30	20.53	4.07	-.57	.80	.91
Afectos negativos	6	29	16.82	4.06	.02	.00	.83
Florecimiento	11	56	44.30	7.13	-1.58	4.37	.90

N=155

La media de 4.21 reportada en Capital Psicológico sería una media superior a la media teórica ($M=3$) del estudio, indicando que, al parecer, los participantes de este estudio, en promedio, tendrían niveles elevados de Capital Psicológico (Bayona, 2019). Las medias de *Engagement Académico* ($M_{\text{Engagement Académico}} = 4.24$) y Bienestar ($M_{\text{Afecto Positivo}} = 20.53$)

; $M_{\text{Afecto Negativo}} = 16.82$; $M_{\text{Florecimiento}} = 44.30$), evidencian niveles normales de acuerdo con los baremos reportados por los autores (Diener et al, 2010; Schaufeli et al., 2002).

En cuanto a las medias reportadas en las dimensiones de los constructos estudiados en este estudio, se evidencia que las dimensiones del **Capital Psicológico** son similares entre sí y no evidencian valores extremos, ni muy cercanos al valor mínimo ni al valor máximo. Las medias del **Engagement Académico**, muestran que la media de la dimensión Dedicación es mayor a las de las otras dimensiones, por lo que se asume que en esta población hay un mayor sentido de dedicación. En la variable **Bienestar**, los Afectos Positivos tienen una media mayor a los Afectos Negativos, lo que indicaría un balance emocional positivo, siendo un factor importante para determinar el nivel de bienestar de la población estudiada (Diener et al, 2010). Asimismo, el nivel de Florecimiento indica un nivel promedio (Diener et al, 2010). Por otro lado, al realizarse el análisis de diferencias de medias utilizando el estadístico *t de Student*, en algunos casos, la prueba de Levene evidenció valores menores a .05 y en otros casos no se encontró diferencias significativas.

En la tabla 2, se presentan los valores de las correlaciones entre todas las variables, en donde se toma el valor de $p < .01$ y $p < .05$ como significativos. El tipo de relación entre las variables (directa o indirecta) y el tamaño de la influencia se verificó mediante el estadístico *r* de Pearson, ya que la muestra no se aleja de valores que indican normalidad (Caldwell, 2010). Para determinar este tamaño se utilizaron los criterios señalados por Cohen (1988).

Tabla 2
Correlaciones entre las variables del estudio ($N=155$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Capital Psicológico													
2 Autoeficacia	.78**												
3 Esperanza	.87**	.52**											
4 Resiliencia	.81**	.46**	.56**										
5 Optimismo	.75**	.47**	.58**	.55**									
6 Engagement Académico	.59**	.52**	.52**	.29**	.51**								
7 Vigor	.59**	.53**	.48**	.32**	.49**	.91**							
8 Dedicación	.43**	.34**	.41**	.19*	.40**	.81**	.60**						
9 Absorción	.53**	.49**	.47**	.25**	.44**	.90**	.76**	.60**					
10 Afecto Positivo	.59**	.45**	.54**	.37**	.52**	.54**	.53**	.48**	.40**				
11 Afecto Negativo	-.55**	-.50**	-.43**	-.38**	-.54**	-.37**	-.41**	-.25**	-.31**	-.63**			
12 Florecimiento	.71**	.53**	.68**	.43**	.62**	.61**	.59**	.47**	.54**	.71**	-.57**		
13 Edad	.45	.04	-.10	-.11	-.03	-.05	-.09	.02	-.06	-.11	.14	-.19	
15 Rendimiento Académico	.26**	.22**	.27**	.19*	.14	.24**	.23**	.10	.28**	.22**	-.20	.27**	.28**

** $p < .01$

* $p < .05$

Como se observa en la tabla 2, el Rendimiento Académico tiene una relación significativa directa de tamaño pequeño con casi todas variables del estudio.

Respecto a la relación entre el Rendimiento Académico con las dimensiones del Capital Psicológico, se encuentra que este se relaciona con las dimensiones de Autoeficacia y Esperanza, pero no con la dimensión de Optimismo. Con la dimensión de Resiliencia, los resultados de la correlación evidenciaron un p menor a $.05$. Esto significa que los niveles de Autoeficacia y Esperanza tendrían mayor influencia en el rendimiento, indicando que mientras más altos sean, mayor será este resultado académico.

En la relación entre el Rendimiento Académico y el *Engagement* Académico, se observa que hay relaciones significativas directas, aunque también de tamaño pequeño, con las dimensiones Vigor y Absorción, pero no con la dedicación. Esto indicaría que, a mayor nivel de Vigor y Absorción, es decir, a mayores niveles de energía y concentración, mayor será el Rendimiento de los estudiantes que participaron en este estudio.

Respecto a la relación del Rendimiento Académico con las dimensiones de Bienestar, se encuentra una relación significativa directa pequeña con todas: Afectos Positivos, Afectos Negativos y Florecimiento. Esto indicaría que mientras más altos sean los niveles de las emociones positivas y del florecimiento, mayor será el rendimiento en los participantes de este estudio. En el caso de los afectos negativos, mientras más altos sean menor será el rendimiento del estudiante.

En cuanto a la relación del Rendimiento Académico con la edad, se evidencia una relación significativa negativa de tamaño pequeño donde p es menor a $.01$. Esto podría indicar que mientras menos edad, mayor sería el rendimiento en la muestra estudiada.

Por otro lado, las relaciones encontradas entre las variables Capital Psicológico, *Engagement* Académico y Bienestar, revelan que existe una relación directa de tamaño mediano entre el Capital Psicológico y el *Engagement* Académico ($r = .59$), así como entre Capital Psicológico con los Afectos Positivos ($r = .59$) y el Florecimiento ($r = .71$), siendo la más alta esta última. En cambio, la relación entre Capital Psicológico con los Afectos Negativos, evidencia una relación significativa indirecta de tamaño mediano ($r = -.55$). Asimismo, según los resultados, el *Engagement* Académico tiene una relación significativa

directa de tamaño mediano con los Afectos Positivos ($r = .54$) y el Florecimiento ($r = .61$), siendo más alta con esta última variable. En cambio, con los Afectos Negativos, se evidencia una relación indirecta de tamaño pequeño ($r = -.37$).

Para realizar el modelo teórico del estudio, se sometió a prueba el modelo propuesto inicialmente para esta investigación, en el que se asumía que las variables Capital Psicológico, *Engagement Académico* y Bienestar, tendrían un efecto en el Rendimiento Académico. Sin embargo, los resultados del modelamiento evidenciaron que este modelo, inicialmente propuesto, no presentaba índices de ajuste adecuados.

Por ello, se procedió a evaluar un segundo modelo, exhibido en la Figura 2. Este modelo presenta un $\chi^2(41) = 85.36$; $CFI = .956$; $RMSEA = .068$; $SMR = .055$; $R^2 = .08$, y evidencia un ajuste adecuado. A partir de los resultados se propone que el *Engagement Académico* sería la única variable que tiene un efecto directo en el Rendimiento Académico ($\beta = .29$; $p < .01$) con un tamaño pequeño. Sin embargo, el Capital Psicológico ($\beta = .33$) y el Bienestar ($\beta = .42$), tienen efectos medianos sobre el *Engagement Académico*.

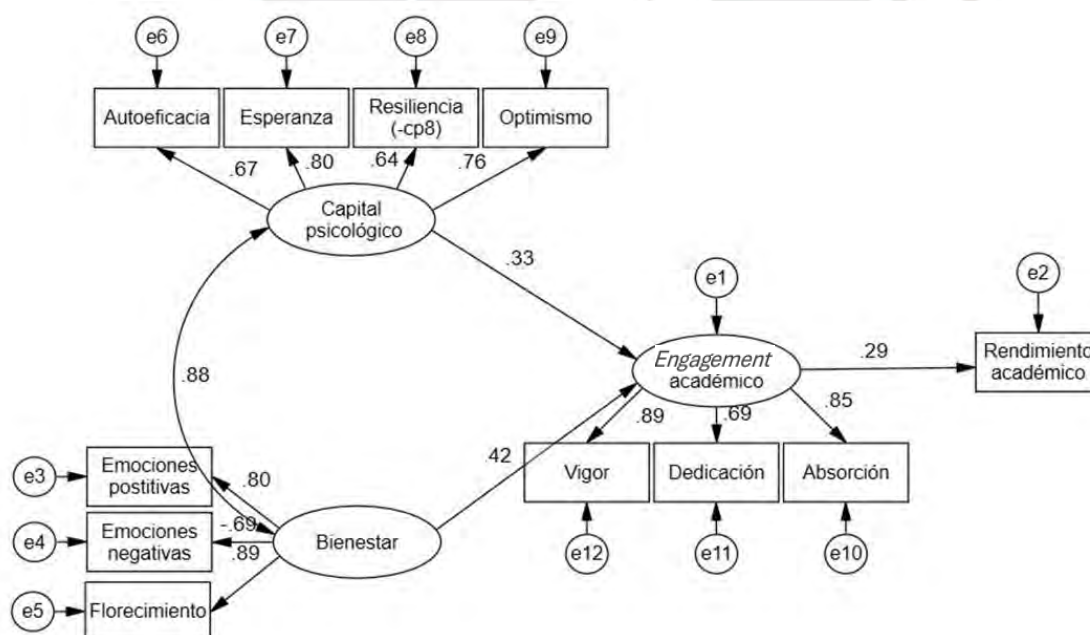


Figura 2: Modelo encontrado en el presente estudio

Discusión

El objetivo de esta investigación fue determinar el efecto que el Capital Psicológico, *Engagement* Académico y Bienestar tienen sobre el Rendimiento Académico en un grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. Además, se buscó estudiar la relación de cada una de estas variables con la edad y entre ellas.

Modelo encontrado en el presente estudio

Según el modelo que mejor se ajusta a los resultados obtenidos en el presente estudio, solo el *Engagement* Académico tiene un efecto directo sobre el Rendimiento, aunque de tamaño pequeño (Cohen, 1988). Si bien no se observa un efecto directo del Capital Psicológico y el Bienestar sobre el Rendimiento, sí parecen potenciar la relación ya que tienen un efecto mediano sobre el *Engagement* Académico.

El efecto encontrado entre el ***Engagement* y el Rendimiento Académico** indica que el nivel de *engagement* que presentan los estudiantes puede ser determinante para su nivel de rendimiento. Si bien la relación encontrada es pequeña, concuerda con los resultados de Anokye Effah & Nkwantabisa (2022), Schaufeli et al. (2002), Salanova et al. (2010) y Vizoso et al. (2018). Más aún, en los estudios realizados por Martínez, Youssef-Morgan, et al. (2019) también se encontraron relaciones pequeñas e incluso de menor tamaño $\beta = .19$ y $\beta = .16$ con poblaciones más grandes: 243 estudiantes españoles y 389 portugueses. Al parecer el tamaño pequeño del efecto, podría ser común en la relación del *Engagement* y el Rendimiento Académico. Se discute el que al ser el Rendimiento Académico una variable multidimensional, pueda ser afectada por múltiples factores (González et al., 2012). Por ello, una única variable no puede ser responsable del cambio de un porcentaje mayor de la varianza del constructo.

Los resultados obtenidos sobre el efecto entre **Capital Psicológico y el Rendimiento Académico** revelan que el Capital Psicológico, al parecer, tiene un comportamiento diverso. Siu et al. (2014) proponen que esta variable actúa como un recurso personal que puede incrementar el bienestar de los estudiantes -incluyendo el nivel de *engagement*-, así como el rendimiento, aunque no mencionan un efecto directo, lo que concuerda con los resultados de este estudio. Por su parte, Vîrgă et al. (2020) señalan que el Rendimiento Académico es usualmente una consecuencia del *Engagement* Académico y que este último sería una variable mediadora entre el Capital Psicológico, que se enfoca en fortalecer los recursos que permiten y mejoran la adaptación del estudiante a las demandas académicas, y el rendimiento. Si bien

en el presente estudio, el Capital Psicológico no tiene un efecto directo sobre el Rendimiento, sí tiene un efecto directo sobre el *Engagement*. Por ello, sería recomendable realizar un estudio de mediación con un mayor número de participantes, para confirmar el posible rol mediador de esta última variable. Los hallazgos obtenidos, en este sentido, difieren de los resultados de Datu et al. (2018), Luthans et al. (2012), Martínez, Youssef-Morgan, et al. (2019) y Ortega-Maldonado & Salanova (2018), quienes hallaron que el Capital Psicológico era un predictor del rendimiento.

El efecto encontrado entre **Bienestar y Rendimiento Académico** se podría explicar por la naturaleza de sus dimensiones, ya que según los estudios de Ionescu (2019) y Datu (2018), las dimensiones que más efecto han demostrado en el Rendimiento son los Afectos Positivos y el Florecimiento. Sin embargo, los Afectos Positivos también podrían ser determinados por otros factores ajenos al contexto académico, así como el Florecimiento, que hace referencia a un sentido de vida y significancia, que también puede ser ajeno al contexto universitario. Además, estos podrían haberse visto afectados por la pandemia debido al COVID 19 y sus efectos negativos sobre la salud mental de los estudiantes universitarios (Reznik et al., 2022).

Asimismo, el efecto encontrado entre el **Capital Psicológico y el Engagement Académico** concuerda con los hallazgos de Carmona-Halty y Villegas-Robertson (2019), Datu et al. (2018), Gómez Borges et al. (2023), y Martínez, Youssef-Morgan, et al. (2019), realizados con estudiantes de secundaria, así como con universitarios. Al parecer, el nivel del Capital Psicológico que poseen los participantes de este estudio, podría predecir el nivel del *Engagement Académico*, que a su vez puede predecir su nivel de Rendimiento. Por ello, se considera que esta variable es importante para potenciar el logro de los estudiantes, ya que al parecer contribuye a que tengan una valoración más positiva de las demandas académicas y desafíos que implica la vida universitaria (Martínez, Youssef-Morgan, et al., 2019).

El hallazgo del efecto directo de tamaño mediano entre el **Capital Psicológico y el Bienestar** concuerda con los resultados de Datu et al. (2016), Carmona-Halty y Villegas-Robertson (2019), Liran y Miller (2017), Ortega-Maldonado & Salanova (2018) y Siu et al. (2014), quienes encontraron resultados similares con universitarios de otros contextos. Asimismo, esta relación, al parecer, potencia el Rendimiento, por cuanto potencia la mejora del *Engagement Académico*, variable altamente vinculada con el incremento del Rendimiento.

Por su parte, los resultados del efecto del **Bienestar sobre el Engagement Académico**,

concuerdan con los hallazgos de Anokye Effah & Nkwantabisa (2022), Datu (2018), y Wilson et al. (2015). Al parecer, los niveles de las emociones positivas, emociones negativas, y el nivel de significancia y sentido de vida de los estudiantes pueden influir en el *Engagement* Académico. Por ello, las propuestas de mejora del rendimiento académico deberían considerar al bienestar para generar una mejora en el *engagement* que, según se observa se relaciona directamente con esa variable.

A continuación, se discutirá la relación de cada una de las variables estudiadas, con el fin de comprender mejor la relación entre ellas.

Rendimiento Académico y Engagement Académico

Según los resultados obtenidos, el Rendimiento Académico solo correlacionó con dos de las dimensiones del *Engagement* Académico, como son: Absorción y Vigor, no así con la Dedicación. Esto podría indicar que la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de esta muestra dependería de la cantidad de energía, perseverancia, esfuerzo y concentración positiva que le pongan a la tarea; pero no así de la dedicación, que es un estado en el que se le otorga un sentido de significancia, inspiración y desafío a las tareas. A nivel descriptivo, sin embargo, la dedicación presenta una mayor media ($M_{Dedicación}=4.88$) a comparación de las otras dimensiones ($M_{Absorción}=3.85$; $M_{Vigor}=3.89$). Esto podría indicar que, aunque los estudiantes de esta muestra consideran que sus estudios son significativos y los inspiran, esto no influiría en su rendimiento o sería insuficiente para alcanzar un mayor nivel de rendimiento. Cabe señalar, que la mayoría de los participantes de este estudio estuvo atravesando un momento de cambio y adaptación significativo, al haber pasado de los estudios generales a estudios especializados de su carrera. Esta situación supone un mayor nivel de exigencia académica, por lo que es necesario incrementar el nivel de esfuerzo y absorción para obtener un mejor rendimiento.

Cabe destacar que cuando se observan las betas de las dimensiones dentro del *Engagement* Académico, se evidencia que, de las tres, la Dedicación tiene una beta menor ($\beta_{Dedicación}= .69$) a comparación del Vigor ($\beta_{Vigor}= .89$) y la Absorción ($\beta_{Absorción}= .85$), aunque evidencian, todas, un alto grado de confiabilidad con Alphas de Cronbach mayor o igual a .80. Además, de acuerdo con la literatura revisada, la dimensión de Dedicación nunca ha presentado inconvenientes en la representación del constructo. Al contrario, en la mayoría de los estudios ha demostrado ser una de las más sólidas, junto con el Vigor (Domingues-Lara et al., 2020; Medrano et al., 2015). En ese sentido, el hecho de que haya una diferencia notoria

con las cargas de las otras dimensiones, podría ser una característica propia de la población de este estudio.

Entonces, al parecer, el que solo se haya encontrado relación entre Absorción, Vigor y Rendimiento Académico, sumado a que la media de Dedicación fue mayor a las otras dimensiones del *Engagement*, indica lo siguiente:

- La Absorción conlleva cierto grado de satisfacción al estudiar, ya que implica centrarse tanto en una tarea que no se siente el tiempo pasar. Sin embargo, para que esto suceda tendría que ser necesario que a los estudiantes les guste lo que estén estudiando o que lo consideren muy importante. Esto concuerda con los resultados de este estudio, pues el nivel de Dedicación en esta población es alto. De ello, se infiere que, a los participantes de este estudio, les gusta estudiar su carrera. En ese sentido, el que la Absorción influya en la mejora del Rendimiento, al parecer, se relaciona con que los estudiantes sientan cierto grado de satisfacción o placer al estudiar.
- En segundo lugar, el nivel socioeconómico de los participantes puede estar relacionado con el Rendimiento: según se observa, sólo el 25,3% de los participantes se encontraba trabajando -entre 5 a 20 horas-, por lo que se asume que tienen un alto grado de energía puesta en sus estudios, lo que se facilita el nivel de Vigor.

Según se observa, el sentido de significancia o placer por los estudios junto con el nivel socioeconómico del estudiante, permiten a los participantes orientar sus esfuerzos hacia sus estudios universitarios, facilitando el buen nivel de rendimiento.

Rendimiento Académico y Capital Psicológico

La relación entre el Capital Psicológico y Rendimiento Académico es pequeña. Esto concuerda con los resultados encontrados por la mayoría de los autores que estudian la relación de ambas variables (Liran y Miller, 2017; Martínez et al., 2019) con estudiantes universitarios. Asimismo, un análisis más profundo, revela una relación pequeña entre Autoeficacia, Esperanza y Rendimiento Académico y una relación con un $p < .05$ con Resiliencia, lo cual concuerda con los hallazgos de Liran y Miller (2017). Al parecer los niveles de Autoeficacia, Esperanza y Resiliencia en los estudiantes está relacionado con el Rendimiento Académico independientemente de su origen, ya que el estudio de Liran y Miller (2017) fue

desarrollado en Israel con estudiantes de los primeros y últimos ciclos de la Facultad de Ciencias Sociales, mientras que el presente estudio fue desarrollado en el Perú con estudiantes de la carrera de Psicología.

El hecho de que no se haya encontrado una relación entre el Optimismo y el Rendimiento, puede explicarse por la naturaleza de esta dimensión, pues al ser el Optimismo una expectativa positiva de los esfuerzos es más subjetiva (Liran y Miller, 2017). Es decir, no necesariamente debe estar respaldado por un suceso fáctico real, ya que son creencias. Además, en el caso de que el estudiante invierta muchos esfuerzos en conseguir una meta, es decir, una mejor calificación, y fracasa, su resiliencia y autoeficacia podrían servir como soporte para la consecución de sus objetivos, por lo que el nivel de optimismo no sería determinante (Liran y Miller, 2017).

Rendimiento Académico y Bienestar

Las relaciones entre el Bienestar y el Rendimiento revelan que el Rendimiento Académico se relaciona solamente con los Afectos Positivos y con el Florecimiento, no así con los Afectos Negativos. La relación encontrada entre los Afectos Positivos y el Rendimiento concuerda con lo encontrado por Ionescu (2017) y se explica por Fredrickson (2001), quien señala que los Afectos Positivos son un impulsor del logro de objetivos, lo que implicaría un mejor Rendimiento Académico. La relación encontrada entre el Florecimiento y el Rendimiento es similar a lo reportado por Datu (2018), quien señala que aquellos estudiantes que tienen un nivel de significancia y sentido de vida más alto son los que tendrán mejor rendimiento.

Rendimiento Académico y Edad

La relación positiva entre edad y el rendimiento ($r = .28$ $p < .01$), concuerda con la investigación de Nana Adwoa & Agyeiwaa Owusu (2022) quienes realizaron una investigación en estudiantes de contabilidad para encontrar la relación entre el *Engagement* Académico y el Rendimiento, y también encontraron que a mayor edad el rendimiento de los estudiantes se incrementaba.

En el contexto de esta investigación, lo anterior puede ser explicado por el nivel de maduración que pueden tener los estudiantes de mayor edad (Papalia et al., 2010). Además, porque, mientras más edad tenga el estudiante, podría significar que ha tenido la oportunidad de acceder a los estudios en psicología más tarde de lo esperado en la vida y eso puede hacer

que valore más lo que está estudiando y, por lo mismo, que se esfuerce más para obtener mejores calificaciones. Esto, porque en el Perú, en el año 2019, solo el 16% de la población de 25 a 35 años contaba con educación superior y en el 2021 la cifra se redujo a 14.8% (UMBRAL, 2023), indicando así que el acceso a educación superior, si se tiene mayor edad, es más difícil en nuestro país.

Engagement Académico y Bienestar

La relación entre el Bienestar y el *Engagement* revela que los Afectos Positivos se relacionan medianamente con todas las dimensiones del *Engagement Académico*. Los resultados concuerdan con los hallazgos de Anokye Effah y Nkwantabisa (2022), así como Denovan et al. (2020) quienes señalan la estrecha relación entre los Afectos Positivos y el *Engagement Académico*, ambos significativos para el logro de las metas académicas.

Por otro lado, encontramos que los Afectos Negativos tienen una relación de tamaño mediano con las dimensiones de Absorción y Vigor y con un tamaño pequeño con la dimensión de Dedicación. Este resultado es peculiar, ya que, en algunas de las investigaciones en que analizan la relación entre estas variables con población de habla hispana, no se ha encontrado una relación entre los Afectos Negativos y el *Engagement Académico* (Merhi et al., 2018; Alcántara, 2018). Sin embargo, en este estudio los Afectos Negativos podrían tener una influencia en el *Engagement*, debido a que los estudiantes regresaron a la modalidad presencial, luego de dos años de pandemia, las que podrían haber dejado consecuencias negativas en la salud emocional de los estudiantes (Antúnez et al., 2023; Gritsenko et al., 2021; Reznik et al., 2022; Vilca et al., 2023). No obstante, si se observan los resultados descriptivos podemos darnos cuenta de que, en los participantes de este estudio, el nivel de Afectos Negativos es menor al de Afectos Positivos, evidenciando un balance emocional, lo que indicaría que hay un nivel adecuado de Bienestar en los estudiantes. En ese sentido, el que los estudiantes podrían presentar un nivel adecuado de Bienestar, igual podría indicar que las Emociones Negativas se podrían haber incrementado luego de la pandemia, por lo que ahora, a comparación de estudios anteriores, sí tendrían una influencia negativa en el Rendimiento Académico.

Asimismo, la relación encontrada entre el Florecimiento y las tres dimensiones del *Engagement Académico* concuerdan con los estudios de Alcántara (2018), Datu (2018), y Urquijo y Extremera (2017). Al parecer, el nivel de significancia y sentido de vida parece ser importante para mejorar el Rendimiento Académico, a través del incremento en los niveles de *Engagement*.

Conclusiones y Recomendaciones

Según los resultados obtenidos en el presente estudio, el nivel del *Engagement* Académico está altamente vinculado con el nivel de Rendimiento Académico, especialmente el grado de concentración positiva y el esfuerzo que el estudiante invierta en sus estudios. Además, podríamos encontrar otras variables que pueden potenciar esta relación como el Capital Psicológico y el Bienestar, las cuáles han demostrado tener una influencia importante en los niveles de *engagement* académico.

Asimismo, se ha encontrado una influencia entre el Capital Psicológico, Bienestar y el Rendimiento, aunque no a nivel predictivo. Por esta razón, si se pensara en realizar un programa para mejorar el rendimiento en los estudiantes universitarios se debería tener en consideración la interacción entre estas variables. Más aún, teniendo en cuenta el rol que tienen en la adaptación y desarrollo de recursos personales para el afrontamiento a los desafíos universitarios, como se reportó en diversas investigaciones.

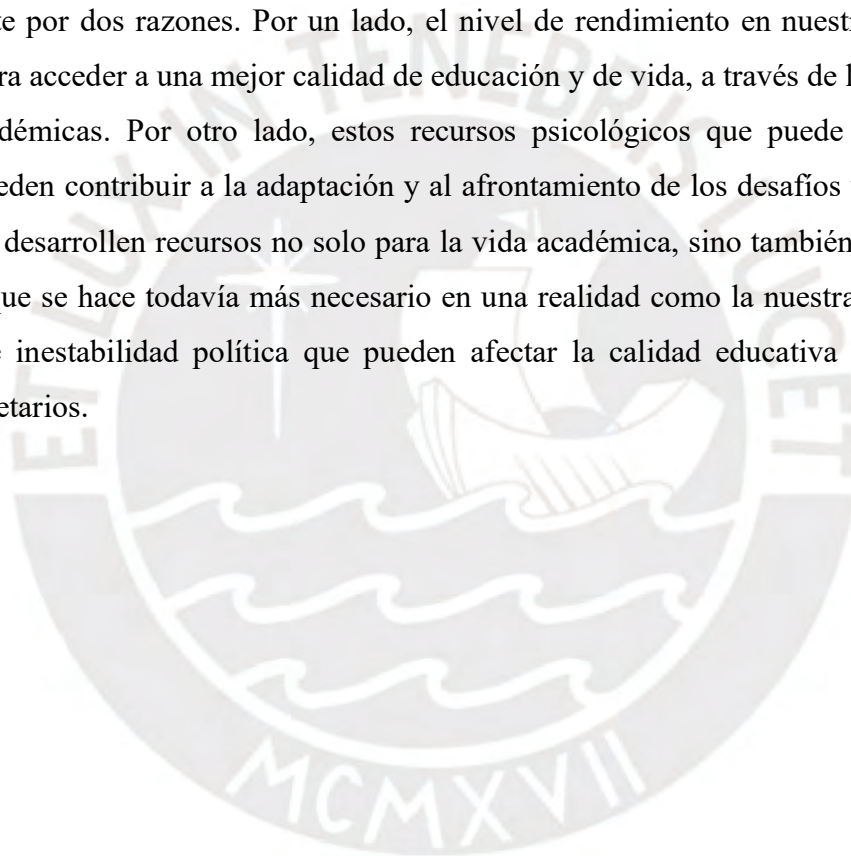
Además, los resultados encontrados en el presente estudio concuerdan con los resultados de otras investigaciones en las que se han encontrado las mismas relaciones entre las variables estudiadas. Sin embargo, entre los resultados inusuales encontrados en este estudio, se observa la relación entre los Afectos Negativos y el *Engagement* Académico y entre la Edad y el Rendimiento Académico. Esto, incrementa, la relación de variables para tener en cuenta para la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios de este contexto. Asimismo, nos muestra el posible efecto de la pandemia por COVID19 en las emociones de los estudiantes, que merece un interés especial en futuras investigaciones.

Es necesario mencionar que estos resultados solo pueden ser aplicados a la muestra de este estudio, ya que no es una muestra representativa de los estudiantes peruanos. Al contrario, se trata de estudiantes de una universidad privada que se caracteriza por la calidad en su educación. Esto es muy distante de la realidad de nuestro país, en la que existen muchas universidades que no ofrecen un estándar tan alto de calidad (UMBRAL, 2023).

Además, sería importante incrementar el número de participantes para que se puedan realizar otros análisis como el análisis factorial confirmatorio que no se pudo tomar en cuenta debido a la cantidad de participantes. Este incremento de participantes también sería importante para realizar un análisis de mediación del Capital Psicológico entre el *Engagement* Académico y el Rendimiento.

A pesar de que no se pueden generalizar estos resultados, sí nos dan información importante sobre los recursos psicológicos relacionados al rendimiento que pueden ser desarrollados y fomentados en los estudiantes como son el *Engagement* Académico, el Capital Psicológico y el Bienestar. Esto es importante porque este estudio se aleja del enfoque de los predictores tradicionales (recursos económicos, docentes, etc.) que obedecen a factores ajenos al control de los estudiantes. Por el contrario, se centra en recursos personales que pueden ser impulsados y fortalecidos en los estudiantes a través de programas de apoyo.

Finalmente, es necesario recalcar la necesidad de que existan programas que se enfoquen en mejorar el rendimiento de los estudiantes, basados en estos recursos psicológicos, principalmente por dos razones. Por un lado, el nivel de rendimiento en nuestro país es una alternativa para acceder a una mejor calidad de educación y de vida, a través de la consecución de becas académicas. Por otro lado, estos recursos psicológicos que puede desarrollar el estudiante pueden contribuir a la adaptación y al afrontamiento de los desafíos universitarios, haciendo que desarrollen recursos no solo para la vida académica, sino también profesional y personal, lo que se hace todavía más necesario en una realidad como la nuestra. Más aún, en momentos de inestabilidad política que pueden afectar la calidad educativa y el acceso a recursos monetarios.



Referencias Bibliográficas

- Andrew, C. & Segun, O. (2019). Investigating the Effects of Parental Divorce on Academic Performances of Young People. *Bangladesh E-Journal of Sociology*, 16(1), 97–109.
- Anokye Effah, N. A., & Nkwantabisa, A. O. (2022). The influence of academic engagement on academic performance of university accounting students in Ghana. *South African Journal of Accounting Research*, 36(2), 105–122. <https://doi.org/10.1080/10291954.2021.1988204>
- Alturki, S., Hulpuş, I. & Stuckenschmidt, H (2022). Predicting Academic Outcomes: A Survey from 2007 Till 2018. *Tech Know Learn*, 27, 275–307. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09476-0>
- Alcántara, K. (2018). *Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés Académico y Bienestar* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis por sustentar.
- Alamri, M. (2018). Undergraduate Students' Perceptions toward Social Media Usage and Academic Performance: A Study from Saudi Arabia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(3), 61–79. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.3991/ijet.v14i03.9340>
- Antúnez, Z., Vergara, R. C., Langer, Á. I., Santander, J., Baader, T., Álamo, C., Arce, M., Delgado, B., Laurin, K., & Moncada, C. (2023). Impact of mental health problems and social support on sleep quality: Follow-up before and during the first eight months of the COVID-19 pandemic in Chilean university students. *Anales de Psicología*, 39(2), 188–196. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.6018/analesps.517321>
- Aron, A. & Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. Pearson Education.
- Ato, M. & Vallejos, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*. Ediciones Pirámide.
- Ayala, J. & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>.
- Balarín, M.; Benavides, M.; Rodrich, H; & Rios, V. (2007). Prácticas docentes en colegios secundarios rurales. En Ministerio de educación, *Estudio sobre la oferta y la demanda*

- de educación secundaria en zonas rurales* (pp. 173-317). MED.
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *PsicologiaCientifica.com*, 13(9), 1-15.
- Bayona, H. (2019). *Comportamiento Creativo-Innovador en Trabajadores Limeños: Influencia Del Engagement y El Capital Psicológico* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Blumen, S. (2016). Giftedness and Talent in the 21st Century. En D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Advances in Creativity and Giftedness* (pp. 147–161). Sense Publishers.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Caldwell, S. (2010). *Statistics Unplugged*. 3th Edition. Wadsworth.
- Cassaretto, M. & Martinez, P. (2016). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 19-31.
- Carmona-Halty, M., & Villegas-Robertson, J. (2019). El Capital Psicológico Predice el Bienestar y Desempeño en Estudiantes Secundarios Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 52(3), 399-409.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2019). Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital – A Three-Wave Study Among Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-5. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.3389/fpsyg.2019.00306>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605–617. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Cheema, A. B., Ahmad, M., & Khalid, M. N. (2022). University Students' Stress Levels, Causes and Relationship with Academic Achievement. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1), 1539–1556.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbau.
- Datu, J. & Valdez, J. (2016). Psychological Capital Predicts Academic Engagement and Well-Being in Filipino High School Students. *The Asia-Pacific Education Researcher* 25(3), 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>

- Datu, J. D. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *Journal of Happiness Studies* 19(1), 27-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>
- Datu, J., King, R. & Valdez, J. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Crosssectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>.
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2020). Future time perspective, positive emotions and student engagement: a longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1533–1546. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>.
- Dixson, D., Keltner, D., Worrel, F. & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>.
- Domínguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A. R., & Fernández-Arata, M. (2020). Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 24–39. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial Como Técnica De Investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, (31)1, 18-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218– 226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
- Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M & Rodríguez, M. (2018). *Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad*. Investigaciones Internacional de la Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5741/Educaci%C3%B3n%20privada%20de%20bajo%20coste%20en%20el%20Per%C3%BA%20un>

20enfoque%20desde%20la%20calidad.pdf

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, (17)3, 57-87. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a04v17n3.pdf>
- García, M. (2012). Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico (Tesis doctoral). *Universidad Complutense*. <http://eprints.ucm.es/17102/1/T34030.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gómez Borges, A., Peñalver, J., Martínez, I. M., & Salanova, M. (2023). Academic engagement in university students. The mediator role of Psychological Capital as personal resource. *Educacion XXI*, 26(2), 51–70. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35847>
- González, C., Caso, J., Díaz, K. & López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68.
- Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marino-va, T., Reznik, A. y Isralowitz, R. (2020). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z>
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2022). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu/10.1037/pspp0000426>
- Gutiérrez, M. & Tomás, J. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawJill Education.

- Hui, S. & Chuhui, L. (2018). Does weight status affect academic performance? Evidence from Australian children. *Applied Economics*, 50(29), 3156-3170. <http://dx.doi.org/10.1080/00036846.2017.1418077>.
- Icekson, T., Kaplan, O. & Slobodin, O. (2019). Does optimism predict academic performance? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564257>.
- Ionescu, D. (2017). Psychological well-being state and satisfaction of basic psychological needs as indicators of goal achievement - frantic role of neuroticism. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 7(2), 75-86.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling Third Edition*. Gilford Press.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563.
- Liran, B., & Miller, P. (2019). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring Psychological Capital: Construction and Validation of the Compound PsyCap Scale (CPC-12). *PLoS ONE* 11(4), e0152892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152892>
- Lucke, J. Jensen, C., Dunn, M., Chan, G., Forlini, C., Kaye, S., Partridge, B., Farrell, M., Racine, E. & Hall, W. (2018). Non-medical prescription stimulant use to improve academic performance among Australian university students: prevalence and correlates of use. *BMC Public Health*, (1), 1-7. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1186/s12889-018-6212-0>
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57–72.
- Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Going beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47, 45–50.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel*

- Psychology*, 60, 541– 572.
- Luthans, B., Luthans, K. & Jensen, S. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253-259. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and determination of sample size for covariance structure modeling of fit involving a particular measure of model. *Psychological Methods*, 13(2), 130–149.
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>.
- Martínez, I., Meneghel, I., Carmona-Halty, M. & Youssef-Morgan, C. (2019). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*, 40, 3409–3416. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>
- Martínez, I., Youssef-Morgan, C., Chambel, M. & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8),1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Matos, F. & Andrade, A. (2021). Psychometric Properties of the Psychological Capital Scale in the Student Context (PsyCap-S). *Psychological Evaluation*, 31, e3123. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3123>
- Medrano, L., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 40(1), 114-123.
- Merhi, R. Sánchez-Elvira-Paniagua, A., & Palací, F. J. (2018). The Role of Psychological Strengths, Coping Strategies and Well-Being in the Prediction of Academic Engagement and Burnout in First-Year University Students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Muthen, L., & Muthen, B. (2017). *MPlus user' guide* (8th ed.).
- Nana Adwoa Anokye Effah & Agyeiwaa Owusu Nkwantabisa (2022) The influence of academic engagement on academic performance of university accounting students in Ghana. *South African Journal of Accounting Research*, 36:2, 105-122, <https://doi.org/10.1080/10291954.2021.1988204>

- Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades (UMBRAL) (2023). La situación de la educación superior del Perú: Una síntesis. <https://www.consortio.edu.pe/umbral/wp-content/uploads/2023/07/BOLETIN-INFORMATIVO-N%C2%B0-12-UMBRAL.pdf>
- Omodan, B. & Tsotetsi, C. (2018). Student-Teacher Relationships as a Panacea for Students' Academic Performance in Nigeria Secondary Schools: An Attachment Perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 82–101.
- Ortega-Maldonado, A. & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, (23)3, 390-402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5 (2), 225–247. <https://doi.org/10.1111/aphw.12008>
- Papalia, D. E., Duskin Feldman, R., & Wendkos Olds, S. (2010). *Desarrollo humano* (11a. ed.). McGraw-Hill.
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7 (2), 128-133.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hildalgo, P. & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 1(21), 31-37.
- Reimers, F., (Ed.) (2000). *Unequal schools, unequal chances: the challenges to equal opportunity in the Americas*. Harvard University: David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Zinurova, R., Kulesh, E., Osipenko, I., & Isralowitz, R. (2022). COVID 19 fear impact on Israeli and Russian female student mental health, substance use and resilience. *Health Care for Women International*, 43(4), 378–381. <https://doi.org/10.1080/07399332.2021.1922409>

- Riulli, L., Savicki, V. & Richards, J. (2012). Psychological Capital as a Buffer to Student Stress. *Psychology*, 12(3), 1202–1207. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A178>.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research and Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141- 166.
- Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2015). Burnout and engagement in health profession students: The relationships between study demands, study resources and personal resources. *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 8, e1–e13. <https://doi.org/10.1017/orp.2014.7>.
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Socio-familial risk factors and personal protective variables of academic performance in Secondary Education students. *Psicothema*, 31(2), 142–148. [https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.7334/psicothema2018.213](https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.7334/psicothema2018.213).
- Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–93. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Saman, A., & Wirawan, H. (2021). Examining the impact of psychological capital on academic achievement and work performance: The roles of procrastination and conscientiousness. *Cogent Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938853>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23, 53–70.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, 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.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Education and Psychological Measurement*, 66, 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schwartzman, S. (2015). *Demands and Policies for Higher Education*. In: Schwartzman, S., Pinheiro, R., Pillay, P. (eds) Higher Education in the BRICS Countries. Higher Education Dynamics, vol 44. Springer https://doi.org/10.1007/978-94-017-9570-8_2
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M.E. (2003). Forward: The past and future of positive psychology. In Keyes CL,

- Haidt J, eds. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. American Psychological Association.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Journal of Psychodidactics*, 21(2), 357–374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Srinisha, M., Gayathri, R., & Vishnu Priya, V. (2018). Effects of economic crisis on academic performance of school students - A survey. *Drug Invention Today*, 10(9), 1762–1765. <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=131123658&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Suardiaz-Muro, M., Morante-Ruiz, M., Ortega-Moreno, M., Ruiz, M., Martín-Plasencia, P. y Vela-Bueno, A. (2020). Sueño y rendimiento académico en estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 71 (2), 43-53.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Urquijo, I. I., & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 15(4), 553-573. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- Valladares, M., Ramírez-Tagle, R., Muñoz, A. & Obregón, A. (2018). Individual differences in chronotypes associated with academic performance among Chilean University students. *Chronobiology International*, 35(4), 578-583. <https://doi.org/10.1080/07420528.2017.1413385>.
- Vilca, L. W., Chávez, B. V., Fernández, Y. S., Caycho-Rodríguez, T., & White, M. (2023). Impact of the fear of catching COVID-19 on mental health in undergraduate students: A Predictive Model for anxiety, depression, and insomnia. *Current Psychology*, 42(16), 13231–13238. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02542-5>
- Vizoso, C., Rodríguez, C. & Arias-Gundin, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>.
- Vîrgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2020). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 41, 6731–6743. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9>.
- Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M. J., Veilleux, N., Floyd-Smith, T.,

- Bates, R., & Plett, M. (2015). Belonging and Academic Engagement Among Undergraduate stem Students: A Multi-institutional Study. *Research in Higher Education*, 56, 750 -776. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9367-x>.
- Yassein, N. A., Helali, R. G. M., & Mohomad, S. B. (2017). Information Technology & Software Engineering Predicting Student Academic Performance in KSA using Data Mining Techniques. *Journal of Information Technology and Software*, 7(5), 1-5.
- Zheng, Y., & Zheng, S. (2023). Exploring educational impacts among pre, during and post COVID-19 lockdowns from students with different personality traits. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00388-4>

