



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
HIDALGO**

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD

**“UWES-S México: Validación de la *Utretch Work
Engagement Scale* en Universitarios”**

T E S I S

**Que para obtener el título de:
LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA**

Presenta :

**MARCO ANTONIO DE LA CRUZ PEREZ
JAQUELINNE RESENDIZ CHAVEZ**



**Directora de Tesis:
DRA. ANGELICA ROMERO PALENCIA**

San Agustín Tlaxiaca Hgo, Febrero 2017



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 Instituto de Ciencias de la Salud
School of Health Sciences
 Área Académica de Psicología
Department of Psychology

01 de febrero de 2017
 Asunto: Autorización de impresión formal

DRA. NORMA ANGÉLICA ORTEGA ANDRADE
 JEFA DEL ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA
Head of academic psychology area

Manifiestamos a usted que se autoriza la impresión formal del trabajo de investigación de los pasantes **MARCO ANTONIO DE LA CRUZ PEREZ Y JAQUELINNE RESENDIZ CHAVEZ**, bajo la modalidad de **TESIS COLECTIVA** cuyo título es: **"UWES-S MÉXICO: VALIDACIÓN DE LA UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE EN UNIVERSITARIOS"** debido a que reúne los requisitos de decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

Nombres de los Docentes Jurados	Cargo	Firma de Aceptación del Trabajo para su Impresión Formal
Dra. Rebeca María Elena Guzmán Saldaña	Presidente	
Dra. Angélica Romero Palencia	Primer Vocal	
Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz	Segundo Vocal	
Dra. Gloria Solano Solano	Tercer Vocal	
Dr. Arturo del Castillo Arreola	Secretario	
Dra. María Leticia Bautista Díaz	Suplente	
Mtro. Jesús Javier Higareda Sánchez	Suplente	



Circuito Ex Hacienda La Concepción S/N
 Carretera Pachuca Actopan
 San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, México, C.P. 42160
 Teléfono: 52 (771) 71 720-00 Ext.5104, 5118 y 4313
 psicologia@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

*Si lo mexicano es naco y lo mexicano es chido, entonces verdad de Dios
¡Todo lo naco es chido!*
Botellita de Jerez

AGRADECIMIENTOS

Queremos dedicar este espacio para agradecer a todos y todas aquellas personas que fueron parte importante de este proyecto y mostraron, para con nosotros, apoyo y confianza.

En primer lugar, damos gracias a nuestros padres, Antonio De La Cruz, Bonifacio Resendiz y Benita Chavez, por el apoyo moral y económico que nos brindaron a lo largo de este camino, creyendo, confiando y alentándonos a seguir con las metas y objetivos que nos planteamos. Gracias por todo.

Queremos brindar un agradecimiento especial, a nuestra asesora, la Dra. Angélica Romero Palencia, por ser para nosotros un ejemplo y pilar importante en nuestra formación. Gracias por acompañarnos en este camino, por el esfuerzo dedicado, por la paciencia, por su cariño y amistad y sobre todo gracias por confiar en nosotros y alentarnos siempre. La queremos y apreciamos mucho.

También le damos las gracias al Maestro Javier Higareda, por las asesorías brindadas.

A los miembros de nuestro jurado, por las revisiones y correcciones realizadas a nuestro trabajo y el compromiso que tuvieron para con ello.

A la Doctora Gloria Ángela Domínguez Aguirre que colaboró con nosotros en la aplicación de la muestra en Tabasco, cuya aportación fue de gran apoyo.

No podemos dejar de agradecer a nuestras amigas y colegas Joyse Hernández y Viviane Torres, quienes nos acompañaron a lo largo de este proceso, con quienes hemos crecido personal y profesionalmente. Gracias, por el tiempo y esfuerzo compartido, pero sobretodo, gracias por brindarnos su amistad y cariño.

Por último, pero no menos importante agradezco a mi familia y amigos, a mis hermanos, Vicente, Jesús, Roberto, Rene, por su apoyo y cariño incondicional. A mis amigos, Rodolfo, Rolando, Lupita, a mis primas y primos (agradecimiento especial a Luisito y Carlos, por estar al pendiente de cada avance) a mis tías y tíos por alentarme siempre y a mi abue que, aunque ya no llevo a compartir conmigo este momento, fue y sigue siendo un motor importante.

De corazón gracias.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	1
I. INTRODUCCIÓN.....	3
II. MARCO TEÓRICO.....	6
2. <i>Engagement</i>	6
2. 1. 1 Distinción Del Término.....	6
2. 1. 2 Antecedentes.....	7
2. 1. 3 Definición De Engagement.....	8
2. 1. 3. 1 Dimensiones del Engagement.....	8
2. 1. 4 Otras Concepciones de Engagement.....	11
2. 1. 5 Engagement y Burnout.....	13
2. 1. 6 Engagement Y Adicción Al Trabajo (Workaholic).....	15
2. 1. 7 Engagement Académico.....	17
2. 1. 7. 1 Relevancia del engagement académico en la educación.....	18
2. 1. 8 Causas Del <i>Engagement</i>	23
2. 1. 9 Consecuencias Del <i>Engagement</i>	25
2. 1. 10 <i>Engagement</i> Grupal.....	26
2. 1. 11 <i>Engagement</i> y Autoeficacia.....	27
2. 1. 12 Modelos Teóricos.....	28
2. 1. 12. 1 Modelo JD-R (<i>Job Demands-Resources Model; Modelo de Demandas-Recursos Laborales</i>).....	28
2. 1. 12. 2 Modelo RED.....	34
2. 1. 12. 3 Modelo HERO.....	39
2. 1. 13 Validaciones Escala De <i>Engagement</i> (UWES- <i>Utrecht Work Engagement Scale</i>).....	42
2. 1. 13. 1 Validaciones Asiáticas.....	44
2. 1. 13. 2 Validaciones América Latina.....	46
2. 1. 14 UWES–S Versión Para Estudiantes.....	48
2. 1. 15 <i>Engagement</i> En México.....	49
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	52
3. 1 Antecedentes.....	52
3.2 Pregunta de investigación.....	53
3. 3 Objetivo General.....	53
3. 4 Objetivos específicos.....	53

IV. Método	56
4.1 Variables	56
4.2 Participantes	56
4.3 Tipo De Estudio.....	59
4.4 Diseño	59
4. 5 Instrumento	59
4. 6 Procedimiento	60
V. Resultados Validación UWES-S México	61
5.1 Discriminación de los reactivos	62
5.2 Validez de constructo	64
5. 3 Consistencia Interna	65
5.4 Resultados (Versión Corta)	66
5. 4. 1 Validez de constructo	66
3. 5 Diferencias Entre Universidades De Los Factores De La Escala UWES-S	67
IV. DISCUSIÓN	68
V. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	74
VI. CONCLUSIÓN	76
VII. REFERENCIAS	77
ANEXOS	86
Anexo 1. Utrech Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S (Schaufeli, 2003)	87
Anexo 2. Utrech Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S (versión modificada con base a los jueces)	88
Anexo 3. Utrech Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S - México (versión final)	89
Anexo 4. Utrech Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S - México (versión final corta)	90
Anexo 5. Tabla de jueces	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo JD-R (Modelo de recursos y demandas laborales)	30
Figura 2. Modelo RED (Recursos-Experiencias-Demandas).....	38
Figura 3. Modelo de Organizaciones saludables y Resilientes (HERO)	39
Gráfica 1. Distribución de participantes por universidad	57
Gráfica 2. Distribución de participantes por sexo	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descriptivos por universidad.....	59
Tabla 2. Resultados del proceso de discriminación de las afirmaciones.....	63
Tabla 3. Estructura factorial de la escala de Engagement en el contexto académico (UWES-S)	64
Tabla 4. Coeficientes de consistencia interna de los factores.....	65
Tabla 5. Estructura factorial de la versión corta de la Escala de Engagement en el contexto académico (UWES-S)	66
Tabla 6. Tukey HSD diferencias entre universidades por factor Vigor.....	67
Tabla 7. Tukey HSD diferencias entre universidades por factor Dedicación.....	67
Tabla 8. Tukey HSD diferencias entre universidades por factor Absorción.....	67

RESUMEN

El *engagement* es un estado mental positivo que involucra vigor, dedicación y absorción en el trabajo (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). El propósito de este estudio fue adaptar la *Utrecht Work Engagement Scale* en su versión para estudiantes (UWES-S). En esta investigación participaron N=721 alumnos de Psicología (572 mujeres y 148 hombres) de tres universidades públicas del país (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) con un rango de edad de 17 a 44 años ($M = 20.77$, $DE = 2.74$). Para la validación se utilizó la versión de 17 afirmaciones y se realizó un análisis factorial exploratorio, con el que se obtuvieron dos versiones de la escala (15 y 9 afirmaciones), que mostró que la mejor solución es trifactorial con una alta consistencia interna ($\alpha = .889$). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre niveles de *engagement*. Los resultados indican que la UWES-S es válida para su uso en México y refuerza la noción de que el *engagement* es un constructo universal. No obstante, existen diferencias culturales las cuales son discutidas en este reporte.

Palabras clave: *engagement*, UWES-S, validación, México, estudiantes.

ABSTRACT

Engagement is a positive mental state that involves vigor, dedication and absorption at work (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). The aim of this study was to adapt the Utrecht Work Engagement Scale, student version (UWES-S), for the Mexican population. Participated in this research 721 psychology students (572 women and 148 men) from three universities of the country (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Nacional Autónoma de México and Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) with an age range of 17-44 years ($M = 20.77$, $SD = 2.74$). For the validation, the 17 item version was used, and exploratory factor analysis was performed, with two versions of the scale obtained (15 and 9 items), which showed that the best solution is trifactorial with high internal consistency ($\alpha = .889$). Statistically significant differences in levels of engagement were found. The results indicate that the UWES-S is valid for use in México and reinforces the notion that engagement is a universal construct. However, there are cultural differences which are discussed in this paper.

Keywords: engagement, validation, México, students.

I. INTRODUCCIÓN

La demanda de la educación superior en México ha ido incrementando en años recientes. En el ciclo escolar 2006-2007 existían aproximadamente 2, 525, 000 estudiantes y para el ciclo 2011-2012 se encontraban estudiando 3, 274, 000 (sin incluir el posgrado). Estas cifras son de gran relevancia si consideramos que, este aumento de casi un millón, es el equivalente al incremento que hubo de 1950 a 1982, o que también es el correspondiente a dos terceras partes del incremento de 1982 a 2006 (Tuirán, 2012). Particularmente, la psicología ocupa el séptimo puesto de las carreras con mayor cantidad de estudiantes del país (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2015).

Así mismo, la educación superior atraviesa por una serie de dificultades como lo son la deserción, el rezago estudiantil y la baja eficiencia terminal (Jaimes, Cardoso & Bobadilla, 2015). Rosales y Ávila (2004, como se citó en Jaimes et al., 2015) señalan que sólo entre cincuenta y sesenta alumnos, de cada cien, concluyen sus asignaturas, veinte se titulan y únicamente dos lo hacen a la edad deseable (24 o 25 años).

Por estas razones, y de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998) en su “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior es poseer un excelente nivel de calidad y ubicar a los alumnos como la principal prioridad de sus preocupaciones.

Desde este contexto y bajo la perspectiva de la psicología positiva, la cual se enfoca en el bienestar de las personas (Vallerand & Verner-Filion, 2013), el constructo de *engagement*, que se define como un estado mental positivo caracterizado por altos niveles de energía, orgullo y concentración plena con los estudios (Schaufeli et al., 2002), tiene especial relevancia, ya que, diversas investigaciones proporcionan evidencia de los efectos benéficos que tiene en el bienestar de los estudiantes. El *engagement* permite a los alumnos experimentar grandes niveles de energía, sentirse orgullosos de sus estudios y a enfocarse completamente en ellos (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011).

Además, los alumnos con un buen nivel de *engagement*, presentan un mejor desempeño académico (Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2009), menor deserción (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009), mayor satisfacción académica (Caballero, Abello & Palacio, 2007), menores niveles de estrés (Casuso, 2011), entre otros. Por este motivo, la validación de una escala que permita medir el nivel de *engagement* proporcionará una valiosa herramienta para que las instituciones educativas puedan evaluar y diseñar programas de intervención para mejorar el bienestar de sus estudiantes.

En la primera sección de este estudio se encuentra la descripción del *engagement*, comenzando por la distinción del término, para así diferenciarlo de la palabra de uso cotidiano en el idioma inglés. Posteriormente, se hace una breve descripción de los antecedentes teóricos del concepto que explican y aclaran los elementos que propiciaron su surgimiento. De esta manera, ya delimitado y contextualizado el término, se procede a la definición del *engagement* y de las dimensiones que lo integran.

En los apartados siguientes se hace una diferenciación del término de otros similares, comenzando con la construcción norteamericana del *engagement*, posteriormente del *burnout* y de la adicción al trabajo. A continuación, se aborda el concepto desde el ámbito académico universitario, resaltando su importancia con base en algunas investigaciones realizadas. Cabe mencionar que la investigación desde esta perspectiva aún es muy escasa.

Enseguida se exponen las principales causas (personales, psicológicas y ambientales) y consecuencias (personales, laborales y sociales) del *engagement*. Posteriormente, se aborda la autoeficacia, puesto que es un elemento esencial para entender cómo se adquiere, como opera y mantiene. En el apartado siguiente se integran los elementos anteriores en la exposición de los modelos teóricos del *engagement*. Para finalizar, se expone el instrumento de medición de *engagement* (*Utretch Work Engagement Scale*) y las validaciones realizadas en diversos países.

En la siguiente sección se encuentra el planteamiento del problema, comenzando con la mención de los antecedentes y el objetivo de esta investigación que es realizar la validación del UWES-S en México. El apartado finaliza con la justificación para realizar esta investigación.

En el método se describe de forma conceptual y operacional la variable de *engagement*, a los participantes, el tipo de estudio, el diseño de la investigación, el instrumento y el procedimiento llevado a cabo.

Los resultados obtenidos se exponen en el capítulo cinco, ahí se detalla el proceso de adecuación cultural del instrumento. A continuación, se encuentra el análisis de discriminación de reactivos, la validez de constructo, la consistencia interna y el análisis del nivel de *engagement* entre las universidades participantes. Por último, se discuten los hallazgos de la investigación, se exponen las limitaciones y las recomendaciones del estudio y las conclusiones.

II. MARCO TEÓRICO

2. 1 *Engagement*

2. 1. 1 Distinción Del Término

En el idioma inglés, la palabra *engagement* es parte del habla ordinaria. Usado como sustantivo (*engagement*) y adjetivo (*engaged*), comúnmente se refiere al compromiso voluntario, sentido del deber o promesa hecha entre dos personas (p. e. matrimonio, cita social o laboral, etc.). Similarmente, el término *engaged* es utilizado para describir a la persona involucrada con su trabajo. En ambos casos, este empleo tiene un valor intrínseco, al ser algo voluntario y que implica algún tipo de responsabilidad individual. Como verbo, *engaged*, es usado para referirse a la acción en particular de ocupar a alguien más, ya sea atrayendo, persuadiendo, ocupando u obligando su atención o contratando sus servicios para la realización de un trabajo, de este modo, usado como verbo, posee un valor extrínseco, al dotar a las personas de un valor instrumental (Sheppard, 2011). En este caso, las palabras en español que refieren a *engaged* podrían ser involucrar/contratar.

Es necesario tener en cuenta que el término no tiene una traducción exacta al castellano que abarque totalmente la idiosincrasia del concepto sin repetir, simplificar o errar; así como tampoco tiene el mismo significado que conceptos similares como “la implicación en el trabajo (Work involvement), dedicación al trabajo (Work dedication), enganche o apego al trabajo (Work attachment), el compromiso organizacional (Organizational commitment) o la adicción al trabajo (Workaholism)” (Salanova & Schaufeli, 2004).

Como se puede observar, la traducción al español de la palabra *engagement* resulta bastante compleja debido a los diversos significados que puede poseer en referencia al contexto en que es usada, ya sea desde el habla cotidiana o en el campo de la psicología. Por lo tanto, una traducción literal al español es simplista, fuera de contexto e insuficiente, por esta razón, conservaremos el término en inglés: *engagement*.

Antes de pasar a la definición del concepto, es necesario conocer los antecedentes que explican cómo y que propició la creación del mismo, que se exponen a continuación.

2. 1. 2 Antecedentes

El engagement es un constructo perteneciente a la corriente denominada como psicología positiva (Salanova & Schaufeli, 2004). El surgimiento de esta corriente se remonta a los años 90, cuando un grupo de académicos, encabezados por Martin Seligman (1992), le dieron un nuevo giro a la psicología, enfocándose más en los aspectos positivos de las personas que en las patologías. Fue, desde esta perspectiva, que surgió la Psicología Positiva, definida por uno de sus máximos representantes como, el estudio científico sobre el óptimo funcionamiento de las personas (Seligman, 1999), cuyo objetivo es un cambio del enfoque de la psicología que sólo se preocupa en solucionar lo negativo, a la construcción de cualidades positivas, identificándolas y nutriéndolas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Recientemente, la psicología positiva fue concebida como un enfoque de estudio que se centra en los aspectos de las personas que brindan bienestar psicológico y deja de lado los aspectos patológicos, dicho de otra forma, es el estudio y aplicación científica de elementos individuales, comunitarios y organizacionales que proporcionan a las personas la capacidad de prosperar y proporcionan una sensación de valía por la vida (Vallerand & Verner-Filion, 2013).

Fue dentro de esta perspectiva que el engagement surgió y se desarrolló (Salanova & Schaufeli, 2004). El primer artículo de investigación sobre engagement en el trabajo fue publicado por William Kahn en 1990 en la *Academy of Management Journal*, sin embargo, fue hasta una década después que el término fue retomado por otros académicos (Schaufeli, 2013). Así, desde el año 2000, el concepto engagement cobró gran relevancia en el campo de la psicología positiva, primeramente, enfocándose en el ámbito laboral y posteriormente expandiéndose al área escolar (Schaufeli, 2013).

En torno a la investigación laboral, los estudios muestran que el engagement se encuentra relacionado positivamente con el compromiso organizacional, la satisfacción e implicación laboral y en especial con el rendimiento laboral (Schaufeli, 2013). Otro estudio demostró que los empleados engaged perciben a su trabajo como divertido, razón por la cual trabajan arduamente (Schaufeli, LeBlanc, Peeters, Bakker & de Jonge, 2001). Con relación al ámbito escolar universitario, un estudio transnacional realizado en estudiantes universitarios de España, Portugal y Países Bajos (Netherlands) encontró que el engagement es predictor del éxito académico (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002b). Otra investigación realizada en Finlandia con maestros de primaria, secundaria y de escuelas vocacionales descubrió que elementos tales como control en su trabajo, apoyo de supervisión, información, clima social e innovación pueden predecir el compromiso con la organización a través del engagement (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

El cambio de perspectiva de la psicología centrada en los aspectos negativos hacia la psicología positiva, fue lo que dio paso y posteriormente nutrió la investigación sobre el engagement. Una vez aclarado el contexto en el cual surgió el engagement, proseguimos hacia su definición.

2. 1. 3 Definición De Engagement

El Engagement se define como "un estado mental positivo relacionado con el trabajo y se caracteriza por vigor, dedicación y absorción" (Schaufeli et al., 2002, p. 74). Más que un estado momentáneo y específico, el engagement se refiere a un estado cognitivo más persistente y envolvente que no se centra en un objeto, comportamiento, evento o situación particular (Schaufeli et al., 2002). De acuerdo con Schaufeli (2013) el engagement es un constructo de naturaleza cognitivo-afectiva que representa la conexión específica de lo individual con el trabajo que se realiza, brindando bienestar y una sensación de realización. A continuación, se profundizará en cada uno de los elementos que caracterizan al engagement.

2. 1. 3. 1 Dimensiones del Engagement

Como se mencionó anteriormente, el engagement está formado por tres dimensiones, que se describen a continuación.

Primeramente, tenemos al vigor, que se refiere a la fuerza o actividad percibida, la viveza con la que se realizan las cosas (Diccionario de la Real Academia Española, 2014). De igual forma, en los estudios sobre engagement el factor denominado vigor hace referencia a los altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, la voluntad de invertir esfuerzo en el propio trabajo y la persistencia, incluso entre dificultades (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002). Esta dimensión evalúa la disposición y hasta qué punto la persona está dispuesta a realizar esfuerzos en el trabajo de forma persistente (Souza Vasquez, Dos Santos Magnan, Paico, Hutz & Schaufeli, 2015). Es por eso que, dentro de la triada cognición-emoción-conducta que forma parte del engagement, el vigor es el elemento conductual energético (Casuso, 2011).

También es importante mencionar que de acuerdo al modelo JD-R (como se verá a detalle posteriormente), los recursos laborales como el apoyo social y los recursos personales como la autoeficacia son potenciadores del vigor, aumentando los niveles de engagement, en contraparte parte, el vigor se ve afectado por el exceso demandas laborales, provocando problemas fisiológicos que llevan al agotamiento, elemento característico del burnout, (Salanova et al., 2001). Es por ello que, agotamiento y vigor son considerados polos opuestos, ya que la ausencia de uno conlleva la presencia o aumento del otro (Schaufeli, Salanova, Gonz, Roma & Bakker, 2001).

Posteriormente, se encuentra la dedicación, que de acuerdo a la DRAE (2014) se refiere al acto de dedicarse fuertemente a un trabajo, es el elemento del engagement que denota una alta implicación laboral, junto con una sensación de significancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío (Salanova et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002). Dentro del ámbito académico la dedicación se refleja en el sentido de importancia que se da a los estudios, el orgullo que se tiene por estudiar y la inspiración y desafío que generan los estudios en los alumnos. Esta dimensión no puede explicarse únicamente como

una intensa identificación con el trabajo, ya que, más que sólo estar involucrado, implica una fuerte conexión cognitivo-afectiva con el trabajo que permite a la persona tener un rendimiento mejor de lo esperado (Souza Vasquez et al., 2015). Por tal motivo, de acuerdo a Casuso (2011), la dedicación es el componente emocional de engagement, siendo a su vez el opuesto a la despersonalización, que forma parte de las dimensiones del burnout.

Finalmente, se encuentra la absorción que de acuerdo a la DRAE (2014), del verbo absorber, se define como la acción de atraer la atención de alguien o mantener a una persona ocupada por completo. Es por eso que dentro de la definición del engagement, la absorción se refiere a estar plenamente concentrado y absorto en el trabajo que se realiza, generando una sensación de que el tiempo pasa rápidamente y teniendo dificultades para desprenderse del trabajo debido a las grandes dosis de disfrute y concentración que se experimentan (Salanova et al., 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002).

Por lo tanto, el factor absorción es considerado el elemento cognitivo del engagement (Casuso, 2011). Por otro lado, a diferencia de las dimensiones vigor y dedicación, no se tiene un factor opuesto a la absorción en las dimensiones del burnout, ya que dentro del engagement, la absorción es concebida como un estado mental, en el que las personas se encuentran concentradas y felizmente dedicadas a sus labores, y esto no se considera necesariamente opuesto a la falta de realización profesional que caracteriza al burnout (Schaufeli & Bakker, 2003).

De acuerdo a Casuso (2011), se puede decir que el engagement en sus connotaciones diarias se refiere a “la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía en relación a lo que se hace.” (p.33).

Además, el engagement puede equipararse con el término “flow” (estado de flujo) propuesto por Csikszentmihalyi (1990), que se refiere a la atención centrada, en la que se tiene claridad mental, control sobre el ambiente y además se altera la percepción del tiempo, por los altos niveles de disfrute hacia la tarea. Pero mientras que el flow se refiere a una experiencia temporal, un estado específico y momentáneo, el ‘engagement’ es un estado

afectivo-cognitivo más persistente, al igual que el burnout (Martínez & Salanova, 2003; Salanova et al., 2005; Salanova, Schaufeli, Llorens, Piero & Grau, 2000).

Es importante aclarar, que los datos referidos hasta el momento están basados en las investigaciones europeas del término. Sin embargo, el concepto de engagement, desde la psicología, surge a la par en el contexto estadounidense. Por tanto, con el fin de delimitar, distinguir el término y evitar la confusión, a continuación, se presenta brevemente otra construcción del termino engagement.

2. 1. 4 Otras Concepciones de Engagement

En el contexto académico estadounidense, la utilización de la palabra engagement como un concepto de investigación, ha sido usada por diversos investigadores, tanto en psicología educacional como en pedagogía. Fredriks, Blumenfeld y Parks (2004) recopilaron la investigación educativa estadounidense de engagement desde 1988 hasta 2004, y la categorizaron en tres tipos: el primero refiere al comportamiento, es decir, a las acciones que realizan los alumnos en su vivir escolar (e. g. participación en actividades académicas, sociales y extracurriculares, tareas, etc.). El segundo tipo se enfoca en las emociones y abarca las relaciones afectivas hacia la institución, los maestros y compañeros que influyen en las actitudes de los estudiantes. El tercer tipo es el cognitivo, el cual incorpora la consideración y la voluntad de realizar el esfuerzo necesario para lograr un aprendizaje.

De acuerdo a Wang y Eccles (2012) los estudiantes con mayores niveles de engagement conductual y cognitivo tienen calificaciones más altas y aspiran hacia la educación superior. En cuanto al engagement emocional, este se correlaciona positivamente con el rendimiento académico (Stewart, 2008). De igual forma, el engagement funciona como un elemento mediador entre el contexto escolar, el rendimiento académico y la terminación de los estudios (Wang & Holcombe, 2010).

A pesar de que ambas concepciones del concepto surgieron en contextos diferentes, tienen varios elementos en común: 1) ambos estudian el bienestar en ambientes escolares,

con la diferencia de que el europeo se centra en poblaciones universitarias (Schaufeli, 2013) y el concepto estadounidense en niveles educativos inferiores (Fredriks et al., 2004), 2) igualmente los dos constructos se apoyan en elementos de la psicología cognitivo-conductual: cognición, emoción y conducta (Korman & Garay, 2012), y 3) ambas concepciones lo consideran como un elemento importante para el rendimiento académico (Wang & Holcombe, 2010; Salanova et al., 2009).

Otra concepción del engagement, fuera del ámbito escolar, es la realizada por la organización Gallup. El término “employee engagement” hace referencia al compromiso, satisfacción y entusiasmo individual al trabajar (Harter, Schmidt & Hayes, 2002). Esta definición coincide con el constructo de satisfacción laboral y se ilustra con la correlación casi perfecta ($r = .91$) entre ambos (Harter et al., 2002). La importancia brindada al engagement, desde esta perspectiva, radica en la relación que tiene con los resultados organizacionales significativos, es decir, el engagement de los empleados influye en los resultados que obtienen las organizaciones (Harter et al., 2002).

Esta concepción de Gallup coincide en parte con el engagement europeo, ya que ambas tienen relación con los resultados organizacionales positivos (Harter et al., 2002; Salanova, 2008). Sin embargo, el engagement europeo implica, además, otros elementos como la salud, el bienestar individual y social, entre otros que se expondrán a detalle más adelante.

Una vez establecidas las diferentes concepciones del engagement, es esencial mencionar al burnout, esto con la finalidad de entender de mejor manera el término, tanto en sus orígenes como en su noción actual.

2. 1. 5 Engagement y Burnout

Para una mejor comprensión del concepto de engagement resulta necesario recurrir al concepto de burnout, también conocido como el síndrome del quemado o del desgaste laboral (Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001), y aunque existen distintas definiciones, la más citada procede de Maslach, Jackson y Leiter (En Schafeli & Salanova, 2014): “El Burnout es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que hacen algún tipo de trabajo con personas (Maslach, Jackson & Leiter, 1996, p. 192)”. El síndrome es un tipo de estrés crónico que las personas sufren en el ambiente de trabajo, a causa de las relaciones y demandas negativas que exceden su capacidad de adaptación (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schafeli & Salanova, 2014).

El síndrome se compone principalmente por las dimensiones de “Agotamiento” (fatiga emocional y física producida por una excesiva carga de trabajo) y “Despersonalización” (actitudes indiferentes y distantes frente al trabajo), que representan los componentes energéticos y motivacional del burnout, respectivamente (Maslach et al., 2001). Originalmente, la “Falta de realización profesional” (baja sensación de competencia y desempeño en el trabajo) es considerada otra dimensión del burnout, pero, debido a la baja correlación que tiene con cinismo y agotamiento, existen dudas de que sea un elemento constitutivo del burnout (Schaufeli & Taris, 2005).

Más recientemente ha sido propuesta una nueva dimensión llamada “Tensión interpersonal” (sensación de incomodidad y distanciamiento en las relaciones con compañeros del trabajo, a causa de peticiones sociales excesivas y presiones), que recobra el significado interpersonal original del burnout, que se había perdido en la versión general de la escala de medición del síndrome, el Maslach Burnout Inventory (Borgogni, Consiglio, Alessandri & Schaufeli, 2012). Las relaciones interpersonales constituyen una parte importante del trabajo y pueden representar una fuente importante de malestar psicológico en sí mismas (Borgogni et al., 2012).

Las consecuencias negativas que tiene el burnout en los individuos afectan particularmente la salud mental (p. e. ansiedad, depresión, problemas para dormir y síntomas psicosomáticos como dolores de cabeza, náuseas e hipertensión) y la salud física (p. e. enfermedades cardiovasculares e infecciones comunes como gripe, resfriado y gastroenteritis) (Schaufeli & Salanova, 2014).

El estudio del síndrome burnout (desgaste laboral) no solo se ha limitado al área laboral, también ha sido ampliado hacia el ámbito académico, se ha demostrado que los estudiantes igualmente pueden desgastarse a causa de sus actividades escolares. De igual forma pueden presentar agotamiento, despersonalización y falta de eficacia en su quehacer académico (Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2002b; Schaufeli et al., 2002).

El porqué de la importancia de la mención del burnout, es debido a que teóricamente es considerado el opuesto al engagement, debido a que inicialmente, el concepto de engagement surgió de la investigación sobre el burnout, como un intento de cubrir todo el espectro que va desde el malestar hasta el bienestar de los empleados (Maslach et al., 2001). Ambos se encuentran moderadamente y negativamente relacionados, usualmente la correlación entre ambos oscila en el rango de $-.30$ a $-.65$. (Bravo, 2013; Salanova et al., 2005; Schaufeli & Salanova, 2007; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Van Rhenen, 2008).

Sin embargo, estudios recientes han permitido concluir que el burnout y el engagement son ahora considerados como conceptos distintos, pero estrechamente relacionados (p. e. si altos niveles de burnout se relacionan con un mayor riesgo de ausencia por enfermedad, entonces altos niveles de engagement podrían asociarse con un menor riesgo de futura ausencia por enfermedad) (Roelen, Hoffen, Groothoff, Bruin, Schaufeli & Van Rhenen, 2015). Los hallazgos de Hakanen y Schaufeli (2012) muestran que son conceptos interdependientes, puesto que ambos tienen un valor incremental frente a frente entre sí, el efecto de uno no reduce al otro, y viceversa.

Es indispensable mencionar que actualmente se encuentra bajo investigación un estado mental que podría ser la antítesis del engagement: el aburrimiento (boredom)

(Schaufeli, 2013). El cual es definido como un estado desagradable afectivo-psicológico de baja excitación e insatisfacción, caracterizado por una falta de interés generalizada en las actividades actuales y por dificultad para concentrarse (Fisher, 1993). Su origen se encuentra en: el trabajo monótono y repetitivo, cuando las habilidades del trabajador exceden las demandas de sus tareas y en la ausencia de significado que el empleado percibe hacia su labor (Schaufeli & Salanova, 2014). En cuanto a las consecuencias, son similares a las del burnout, estas son el distrés (estrés negativo), abuso de alcohol y drogas, lesiones y accidentes, ausencia por enfermedad, intención de renunciar, bajo desempeño y comportamiento laboral contraproducente (sabotaje, abuso hacia sus compañeros, agresión, hostilidad e ira) (Schaufeli & Salanova, 2014).

En un estudio realizado por Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga y Schaufeli (2015) en 225 estudiantes universitarios de Rumania, se correlacionaron las variables de aburrimiento, engagement y burnout. Como se esperaba, el aburrimiento se correlacionó negativamente con el engagement ($r = -.50$) y positivamente con el burnout ($r = .55$). Si bien, hace falta mucha investigación para determinar si el aburrimiento es el opuesto al engagement, la correlación negativa entre ambos es ligeramente mayor a la que obtuvo el burnout con engagement ($r = -.46$).

Como se mencionó anteriormente puede considerarse al engagement un opuesto al burnout y al aburrimiento, sin embargo, existe otro término dentro de la misma línea con el que el engagement comparte algunas características: la adicción al trabajo, es por eso que resulta importante remarcar las diferencias que existen entre ambos (Schaufeli, Taris & Rhenen, 2008).

2. 1. 6 Engagement Y Adicción Al Trabajo (Workaholic)

Dos palabras clave dentro de la definición del término Workaholic, son la adicción y la compulsión, la primera es utilizada principalmente para referirse al abuso en el consumo de sustancias que genera efectos dañinos en las personas. Mientras que, la compulsión se observa cuando se tiene la necesidad incontrolable de realizar ciertas conductas una y otra

vez. (Sarason & Sarason, 2006a). Con base a esto el término Workaholic (adicción al trabajo) se define como “la compulsión o la necesidad incontrolable de trabajar sin cesar” (Otes, 1971, p.11 en Schaufeli et al., 2008), afectando a las personas a nivel personal, en sus relaciones sociales y su salud.

Dentro de las características que comparten los términos, adicción al trabajo y engagement, se encuentra el factor tiempo. En el estudio realizado por Snir y Harpaz, (2012) se reporta que los empleados con puntuaciones altas en las dimensiones energéticas de engagement y adicción al trabajo, presentaron un número alto de horas de trabajo.

Sin embargo, los empleados adictos al trabajo se caracterizan principalmente por trabajar más de lo necesario e incluso cuando no trabajan sus pensamientos son sobre trabajo, reflejando una obsesión por el mismo (Schaufeli et al., 2008). Entendiendo a la conducta obsesiva como la incapacidad de desprenderse de pensamientos sobre un tema específico (Sarason & Sarason, 2006).

Otra diferencia importante entre la adicción al trabajo y el engagement, es que la primera se presenta como un acto causado por una compulsión interna que no está relacionada con aspectos del medio exterior, por ejemplo, algún tipo de recompensa económica, hablando exclusivamente de organizaciones (Spence & Robbins, 1992 leído en Schaufeli et al., 2008).

También es importante mencionar que las personas adictas al trabajo niegan la existencia del problema, pues se les dificulta reconocer el nivel compulsivo de su conducta, argumentando que el problema se encuentra en quienes expresan quejas de su comportamiento (Harpaz & Snir, 2003).

En el estudio realizado por McMillan y O'Driscoll (2004) se encontró que este comportamiento afecta la vida fuera del trabajo, pues al dedicar demasiadas horas a actividades laborales, se presenta una disminución en las habilidades sociales, dentro de las relaciones interpersonales, afectando la vida social y familiar. Sin embargo, en cuestión de

salud física, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las personas consideradas adictas al trabajo y las no adictas.

Por último, estudios comparativos realizados en los continentes Asia y Europa revelan que además de las características personales, también influyen las características culturales en la tendencia a la adicción al trabajo, debido a los valores que adquiere la cultura laboral, en cada continente en particular, encontrando una mayor tendencia a la adicción al trabajo en los países asiáticos (Hu, Schaufeli, Hessen, Salanova, Taris, Hakanen & Shimazu, 2014).

En conclusión, los empleados adictos al trabajo, pueden ser competentes y eficaces, sin embargo, no experimentan satisfacción en la realización de sus actividades y aunque presentan altos niveles de energía e identificación con su trabajo, esas condiciones positivas no se trasladan en sensaciones positivas (Ng, Sorensen, & Feldman, 2007 en Salanova, Del Líbano, Llorens & Schaufeli, 2013). Y aunque en ciertas características son similares, la correlación entre ambos es débil, puesto que comparten sólo el 7.8 % de sus varianzas, en otras palabras, son polos opuestos del bienestar del empleado (Shimazu, Schaufeli, Kamiyama & Kawakami, 2015).

Una vez delimitado, definido y diferenciado el concepto de engagement, también es importante profundizar su uso en ambientes académicos. Porque si bien los estudiantes no trabajan formalmente hablando, desde un punto de vista psicológico, estudiar equivale a trabajar (Salanova y Schaufeli, 2009, en Casuso, 2011), ya que los estudiantes también realizan actividades estructuradas y ordenadas por alguien más, enfocadas a lograr una meta concreta.

2. 1. 7 Engagement Académico

Como ya se mencionó anteriormente el engagement académico, al igual que el engagement en general, es un estado positivo y afectivo-cognitivo compuesto por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002b). Los estudiantes universitarios son vigorosos cuando experimentan altos niveles de energía, resistencia mental y tienen la voluntad para

esforzarse y persistir ante las dificultades; son dedicados cuando dotan a sus estudios de un sentido de importancia, inspiración, entusiasmo, orgullo y desafío; finalmente la absorción la experimentan cuando, al enfocarse completamente en sus tareas de estudio, sienten que el tiempo pasa rápidamente (Bresó et al 2011).

En años recientes el concepto de engagement académico ha cobrado más y más relevancia debido a la creciente presión sobre los estudiantes para llevar a cabo y terminar exitosamente sus estudios (Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2014). Esta relevancia se justifica por los efectos beneficiosos que tiene el engagement en los estudiantes, se ha encontrado que los alumnos engaged tienen mayores niveles de autoeficacia, esperanza y optimismo (Ouweneel et al., 2011), así como un desempeño académico superior (Salanova et al., 2009). Por esta razón, enseguida se exponen brevemente algunas investigaciones sobre el engagement académico.

2. 1. 7. 1 Relevancia del engagement académico en la educación

En 2013, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en su estudio “Panorama de la educación 2013”, menciona que, de los 34 países que la conforman, México posee el porcentaje más bajo de personas entre 15 y 19 años matriculadas en alguna institución educativa (56%), puntaje inferior a la media de la OCDE de 84% y al de otros países de Latinoamérica como Argentina (72%) y Chile (76%). Además, México es uno de los países con los porcentajes más bajos de adultos con nivel de educación media superior (36%), solo ligeramente mayor a Turquía (32%), y mucho menor a la media de la OCDE (75%).

Igualmente, el estudio menciona que durante los 4 años posteriores a la educación obligatoria (primaria y secundaria) más del 66% de los jóvenes abandonan totalmente sus estudios, y de los que concluyen el nivel bachillerato, alrededor del 40% desertan y no continúan con la educación universitaria (OCDE, 2013).

En relación al nivel superior, para el ciclo escolar 2013-2014, del total de 353,029 personas cursando la licenciatura, el 7.9% abandonó sus estudios (SNIE, 2014). Asimismo, únicamente el 23% de los jóvenes de 25 a 34 años cuentan con educación universitaria, cifra menor a la media de la OCDE de 39% (OCDE, 2013).

Estas cifras respaldan lo mencionado por Jaimes et al. (2015) sobre que la educación superior en México atraviesa por una serie de dificultades como lo son la deserción, el rezago estudiantil y la baja eficiencia terminal. Únicamente, entre cincuenta y sesenta alumnos de cada 100 concluyen sus materias, 20 logran titularse y de ellos, sólo dos lo consiguen a la edad deseable de 24 o 25 años (Rosales & Hernández, 2004, citado en Jaimes et al., 2015). Con base en lo anterior, algunas investigaciones muestran que el engagement tiene efectos positivos en relación a la tendencia al abandono y a la deserción estudiantil.

En un estudio de Martínez y Salanova (2003) realizado en 525 universitarios españoles, encontraron que los alumnos más vigorosos tienen mejores expectativas para concluir sus estudios y los más dedicados tienen menor intención de abandonarlos, siendo estos dos elementos las características más representativas del engagement, existiendo una fuerte correlación entre ambos. Estos resultados concuerdan, primeramente, con la investigación de Manzano (2002) hecha en 492 estudiantes de la Universidad de la Rioja en España, en la cual concluye que la dedicación se relaciona negativamente con la tendencia al abandono de estudios; y el segundo lugar, coinciden con el estudio de Bresó, Llorens y Martínez (2002) en 872 universitarios españoles, en el cual encontraron una relación causal entre el engagement, las expectativas de éxito académico y la satisfacción con la carrera y universidad.

Igualmente se realizó un estudio a gran escala en un nivel educativo inferior, la investigación fue realizada en 11,827 alumnos de secundaria en Quebec, Canadá. Los resultados indicaron que la falta de engagement académico se asocia con la eventual deserción en un corto plazo de tiempo (Archambault et al., 2009).

Otro problema para la educación en México es el bajo rendimiento académico. De acuerdo con la OCDE (2016) cerca del 55% de los estudiantes mexicanos de 15 años tienen bajo desempeño escolar en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Esto quiere decir que no son capaces de leer y comprender adecuadamente textos simples, ni de entender y realizar correctamente procedimientos matemáticos y científicos básicos.

Estas cifras son de especial relevancia puesto que, el bajo rendimiento de no atenderse y remediarse tempranamente, se mantendrá durante toda la vida escolar, generando a la vez problemáticas como la repetición de grados, la cual representa, en primer lugar, un gasto gubernamental adicional y, en segundo lugar, reduce la posibilidad de nuevos ingresos (Haddad, 1991). Igualmente, algunos estudios mencionan que los alumnos que presentan buen rendimiento académico en la universidad, son aquellos que han tenido altos indicadores de rendimiento durante el bachillerato (Izar, Ynzunza & López, 2011; Tejedor, 2003).

Si bien no existen cifras referentes al rendimiento escolar para la educación universitaria, Izar et al. (2011) mencionan que, uno de los principales problemas de la educación superior en México es, precisamente, el bajo rendimiento académico y el alto índice de reprobación de materias.

Las consecuencias de lo anterior se traducen en que los alumnos con rendimiento inadecuado tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios definitivamente, baja percepción de autoeficacia, tienen un acceso limitado a empleos bien remunerados, presentan una menor participación política y social y, además, cuando un gran porcentaje de la población de un país carece de habilidades básicas, su desarrollo económico a largo plazo se ve amenazado (OCDE, 2016).

Si bien las causas de esta problemática son diversas y complejas, ya que van desde lo individual, lo sociocultural (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005) y lo económico (OCDE, 2016), existen elementos bien identificados de orden personal que afectan al rendimiento. Algunos de estos elementos son la poca perseverancia, falta de motivación, y poca confianza

en sí mismos (OCDE, 2016). Desde esta perspectiva, se han realizado varios estudios que demuestran la influencia positiva entre el engagement y el rendimiento académico.

Schaufeli et al. (2002b) realizaron una investigación en una muestra de 1,661 estudiantes universitarios de España, Portugal y Países bajos, en ella encontraron que el engagement se relaciona positivamente con el rendimiento académico, y negativamente con el burnout, el cual, a su vez se asocia positivamente con el bajo desempeño escolar.

Casuso en 2011, realizó una investigación en España hecha en 304 alumnos universitarios de una institución privada, en ella encontró que, a mayor dedicación de los estudiantes, menor percepción de situaciones amenazantes en su entorno académico (malas relaciones sociales en el ambiente académico, falta de control del propio rendimiento, desinterés por el contenido de las clases y el estudio y baja autoestima académica), e igualmente la dedicación modula significativamente la aparición de los síntomas físicos y psicológicos causados por el estrés (dificultades para dormir, pensamientos negativos, irritabilidad y pensamientos negativos).

A su vez, los altos niveles de vigor resultan en menor agotamiento físico, menor irascibilidad y menos pensamientos negativos, además, influye fuerte y positivamente en los resultados académicos. Igualmente, la absorción se relaciona con un menor agotamiento físico y menos pensamientos negativos. En conclusión, un alto nivel del engagement se relaciona con menores niveles de malestar físico y psicológico, y con un rendimiento académico superior (Casuso, 2011).

Otra investigación realizada en España, esta vez por Salanova et al (2009), en una muestra de 527 universitarios, halló que el engagement es mediador de la relación entre facilitadores y obstáculos académicos (personales, sociales y organizacionales), y el desempeño futuro. Por un lado, los facilitadores académicos (p. e. acceso a internet, cohesión de grupo entre estudiantes, expectativas personales de éxito académico) ejercen un efecto indirecto positivo en el rendimiento académico, a través de engagement. Y, por otro lado, los efectos negativos de los obstáculos académicos (p. e. instalaciones inadecuadas e

insuficientes, ansiedad ante los exámenes, inasistencia de los profesores) en el rendimiento académico, disminuyen con la presencia de engagement.

González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) realizaron un estudio con el fin de ver la relación que existe entre el engagement y la procrastinación académica. Su investigación fue hecha en 377 estudiantes españoles de una universidad a distancia (en línea) en España. Sus resultados muestran que la procrastinación académica se relaciona inversa y significativamente con el engagement, lo cual favorece, en los alumnos, la percepción de seguridad ante los exámenes, mayor interés y un estado de ánimo positivo. Igualmente, el engagement, amortigua los efectos negativos de la procrastinación (ansiedad, manejo ineficaz del tiempo, evitación de dificultades y desinterés).

Igualmente, en España, una investigación experimental hecha en 140 estudiantes universitarios, busco como es relación entre las variables de autoeficacia, ansiedad, engagement y desempeño, en grupos de trabajo electrónico (a través de internet) de cinco integrantes. Los resultados obtenidos muestran que el engagement de los grupos depende de la autoeficacia grupal percibida, la cual amortigua los efectos negativos, de la ansiedad y la presión de tiempo, sobre el rendimiento (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez & Schaufeli, 2003).

Esta función mediadora de la autoeficacia, entre el engagement y el rendimiento académico, es observada igualmente por Caballero et al. (2007). Su investigación fue realizada en 202 estudiantes universitarios de jornada nocturna en Colombia. Sus conclusiones refieren que aquellos estudiantes que se perciben más eficaces, reportan mayores niveles de energía y resistencia mental, así como una mayor sensación de orgullo y significado por sus estudios y, por ende, experimentan un estado agradable de inmersión al estudiar. Esto sugiere que el buen desempeño académico tiene una relación positiva con el engagement, por medio de la autoeficacia.

Finalmente, otra investigación realizada en Latinoamérica, esta vez en México, por González (2013) en 607 alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de México,

corroboró que los estudiantes con engagement tienen un mejor rendimiento, que aquellos que no lo tienen.

No obstante, es importante considerar una importante limitación en los estudios realizados en Latinoamérica. Esta es la utilización del UWES-S (Shaufeli et al., 2002b) sin adaptar para la aplicación en sus respectivos países.

Las investigaciones anteriores proveen evidencia empírica de los beneficios del engagement para la educación. Sin embargo, aún son pocos estudios, sobre todo en México y Latinoamérica, acerca de las relaciones entre el engagement y los diversos factores académicos involucrados en la formación educativa de los estudiantes.

De igual forma, es importante destacar el papel que ejerce la institución en el rendimiento de sus alumnos, dado que, el ambiente escolar también es un factor que afecta el desempeño académico de los estudiantes (la administración de la institución, políticas, diseños curriculares, capacidad y compromiso del profesorado, becas, infraestructura, etc.). Por este motivo, parte del deber de las instituciones educativas, es usar sus recursos adecuadamente para brindar y mejorar la calidad de la educación que imparten (OCDE, 2016; Torres & Rodríguez, 2006).

2. 1. 8 Causas Del *Engagement*

La investigación sobre las causas del *engagement* menciona que éste se encuentra relacionado con la *Personalidad Resistente*, la cual está conformada por tres dimensiones: compromiso, que se refiere a la implicación e identificación con el trabajo; el control que posee el sujeto para influenciar situaciones y modificarlas para su beneficio; y el reto como posibilidad de ver el cambio como una oportunidad de mejorar las competencias laborales y personales, lo cual proporciona tolerancia a la ambigüedad y una mayor flexibilidad cognitiva (Kobassa, 1982, citado en Montoya y Moreno, 2012).

Antonovsky (1987), leído en Montoya y Moreno (2012), hace mención del término Sentido de la coherencia, como un elemento de la percepción del sujeto que le permite

suponer la realidad de una forma estable, ordenada y predecible; existe una anticipación de situaciones y más flexibilidad hacia los cambios, lo que se manifiesta en conductas adaptativas. El rasgo principal es la actitud positiva de la persona ante las situaciones y la facultad de utilizar sus recursos personales para reducir los resultados negativos del suceso. El sentido de la coherencia involucra capacidades cognitivas y sociales que posibilitan la aparición de Recursos de Resistencia Generalizados, lo cual se refiere, a la inclinación del sujeto para actuar de una manera positiva y adaptativa, son modos que fomentan un comportamiento sano y generan conductas.

Solkova y Tomakek (1994, en Montoya & Moreno, 2012) mencionan que existe una vinculación entre la personalidad resistente y el sentido de la coherencia, afirma que, las personas que poseen ambas características actúan de una manera que promueven estrategias de afrontamiento adaptativas o transforman la percepción de estresores de una manera que sean percibidos como oportunidades y no amenazas.

Salanova et al. (2001) manifiestan algunas posibles causas del *engagement*, los cuales son: los recursos laborales (autonomía, apoyo social) y personales (autoeficacia), el recobro a causa del esfuerzo y el contagio emocional afuera del trabajo, que actúan como elementos vigorizantes. De igual modo mencionan que, la autoeficacia es causa y consecuencia del *engagement*, puesto que refuerza las creencias en la competencia personal y esto a la vez fortalece las creencias en la propia eficacia. En el trabajo de Montgomery, Peeters, Schaufeli y Den Ouden del 2003, proponen como causa la generalización de emociones positivas tanto del trabajo como de la casa. Por otra parte, existe un proceso de contagio emocional, entendido como una inclinación automática a imitar automáticamente expresiones emocionales de otras personas, que se comunican por medio de la expresión facial, vocalizaciones, postura y movimientos (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994).

Por otro lado, Salanova et al., (2005) propone como modelo predictor de *engagement* el *círculo virtuoso*, relacionado con la eficacia, en el que un alto rendimiento en el pasado genera bienestar psicológico y alto rendimiento en el futuro; de igual modo en un sentido negativo, se encuentra el *círculo vicioso*, que se relaciona con la ineficacia, donde la

disminución en el rendimiento provoca un malestar psicológico en proporción y como consecuencia se presenta un bajo rendimiento.

Las causas del *engagement* son una combinación de elementos internos personales (p. e. cogniciones, personalidad) y externos ambientales (p. e. sociales, organizacionales) que tienen efectos positivos en el bienestar de las personas, es decir, tienen consecuencias positivas. En el siguiente apartado se exploran más detalladamente cuales son estas consecuencias del *engagement*.

2. 1. 9 Consecuencias Del *Engagement*

Estudios muestran la existencia de consecuencias positivas cognitivas (bienestar y complacencia con el trabajo) y conductuales (trabajo extra e iniciativa personal) del *engagement* (Schaufeli & Bakker, 2004). Por otra parte, el estudio de Schaufeli et al. (2008) muestra que las personas *engaged* presentan un buen funcionamiento social (relaciones sociales, pasatiempos, familia); poseen bajos niveles de estrés, depresión y ansiedad; y menos quejas psicósomáticas. En general, experimentan una buena salud mental.

Semejante a lo anterior, Carrasco, de la Corte y León (2010), expresan que el *engagement* tiene consecuencias tales como: una actitud positiva hacia el trabajo (satisfacción, compromiso y permanencia en el puesto de trabajo), motivación para continuar el aprendizaje, afrontar retos, iniciativa, desempeño eficaz en las tareas y el aumento en la salud (expresado en menos quejas psicósomáticas). Los sujetos que exhiben *engagement*, se manifiestan enérgicos y eficaces durante sus actividades laborales, se perciben así mismos con la capacidad total de cubrir las exigencias de su puesto con total eficiencia y disfrutan su ejecución, experimentando emociones de plenitud y autorrealización (Salanova, Martínez & Llorens, 2005b).

En síntesis, el *engagement* propicia en las personas un alto nivel de energía, entusiasmo e inmersión en las actividades (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). Igualmente se asocia de forma positiva con la escrupulosidad (p. e. grandes aspiraciones, mantenerse centrado en las metas) y la agradabilidad (ser colaborativo y de carácter agradable), y

negativamente se relaciona con el neuroticismo (percepción negativa de sí mismo e inseguridad) (McCrae & Costa, 2003 en Sulea, van Beek, Sarbescu, Virga & Schaufeli, 2015). Además, en el ámbito académico, fomenta la consecución de altos grados (Salanova et al., 2009) y baja deserción (Archambault et al., 2009).

Pero es importante mencionar que el *engagement* no solo tiene consecuencias positivas a un nivel individual, también se ha demostrado su existencia en grupos de trabajo, expandiendo de esta manera las posibilidades y ámbitos del constructo.

2. 1. 10 *Engagement* Grupal

Como se mencionó anteriormente, el “contagio emocional” propicia que las personas dentro de un grupo a convergir emocionalmente (Hatfield et al., 1994). Bajo esta premisa encuentra sustento el *engagement* grupal. Kelly y Barsade (2001) mencionan que pueden desarrollarse experiencias afectivas colectivas por medio de la influencia y persuasión social existente en el grupo, o por moldeamiento conductual. De esta manera, los grupos *engaged*, por medio de las interacciones sociales, propician entre si un comportamiento y un sentir similar. Estos grupos de trabajo se encuentran conectados emocionalmente con sus labores y mejoran su labor gracias a la conexión con sus compañeros de trabajo (Cruz-Ortiz, Salanova & Martínez, 2013).

Hasta este punto se ha expuesto los elementos necesarios para una buena comprensión del *engagement*, pero aun no quedan claros todos los elementos necesarios para su adquisición o bajo qué condiciones surge. Por este motivo es necesario conocer los modelos teóricos sobre el *engagement*. Pero antes, para una mejor comprensión, es oportuno conocer la autoeficacia, puesto que, como se verá a continuación, es un elemento clave en la adquisición del *engagement*.

2. 1. 11 *Engagement* y Autoeficacia

La Teoría Social Cognitiva [TSC] (Bandura, 1994, p. 2) define a la autoeficacia como “las creencias de las personas sobre sus capacidades para producir niveles determinados de rendimiento que ejercen influencia sobre los acontecimientos que afectan sus vidas”. La autoeficacia es una creencia que pertenece a ámbitos o dominios específicos del funcionamiento de las personas (Salanova et al., 2000). Es de este modo que existen personas con un nivel elevado de autoeficacia en ciertas actividades o bajo ciertas circunstancias (p. e. bailar), y un bajo nivel en otras actividades y condiciones (p. e. hablar en inglés).

Estas creencias de eficacia afectan al comportamiento. En primera instancia, existe la tendencia, en las personas, de elegir mayormente las actividades que sienten que podrán realizar con éxito y evitan aquellas en las que podrían fracasar. En segundo lugar, también estas creencias determinan que tanto esfuerzo es utilizado al enfrentar adversidades y la persistencia para lograr un objetivo. Igualmente, la autoeficacia influye los pensamientos y sentimientos, es de esta forma que quienes se perciben poco eficaces para afrontar las demandas ambientales, exageran sus deficiencias y las dificultades del entorno. En consecuencia, estos pensamientos propiciarán la aparición de estrés y obstaculizarán el uso adecuado de los recursos disponibles. Al contrario, quienes se consideren eficaces, se esfuerzan en afrontarlas correctamente (Bandura, 2000).

Igualmente es importante hacer mención sobre las fuentes que generan autoeficacia, según la TSC son cuatro: 1) experiencias de éxito (en el dominio o éxito en la ejecución), 2) aprendizaje vicario (brindado por modelos sociales, en base a observación en éxitos o fracasos de conducta), 3) estados fisiológicos y emocionales (la concepción de nerviosismo y sudoración como muestra de incapacidad, y tranquilidad y alegría como muestra de dominio) y 4) persuasión verbal (Bandura, 2000).

El *engagement* contiene tres factores dentro de su definición: conductual (vigor), emocional (dedicación) y cognitivo (absorción) por lo que se puede dar una connotación motivacional a este concepto (Casuso, 2011). Siguiendo esta línea, Caballero et al. (2007), mencionan que el *engagement* permite vincular la autoeficacia con la motivación, pues

refiriendo a altos niveles de autoeficacia en un individuo, conseguirán en él un mecanismo automotivador por la misma auto observación de sus acciones, “en donde niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la auto observación de las propias competencias” (Salanova, Grau, Cifre & Llorens (2004) en Caballero et al., (2007), p. 100).

Con base a lo que menciona Casuso (2011), el *engagement* es causado por la autoeficacia, y al mismo tiempo es una consecuencia de ésta, lo que sustenta la idea de la existencia de espirales positivas ascendentes, es decir, que las creencias sobre la propia competitividad influyen positivamente en los altos niveles de vigor, dedicación y absorción del *engagement*, los cuales, a su vez, ayudarán a consolidar aún más las creencias sobre la propia eficacia.

Ya una vez aclarado en concepto de la autoeficacia, en el siguiente apartado de modelos teóricos se explica la relevancia que tiene para el *engagement*, así como una exploración más clara y completa sobre cuáles son condiciones para su surgimiento.

2. 1. 12 Modelos Teóricos

2. 1. 12. 1 Modelo JD-R (*Job Demands-Resources Model; Modelo de Demandas-Recursos Laborales*)

Una forma de ilustrar la premisa básica del modelo JD-R es, primeramente, enfocarse en todos los aspectos de trabajo que sean fuente de sensaciones estresantes y agotamiento (Demandas laborales). Después, examinar aquellos aspectos que pueden ayudar a tener éxitos en el trabajo, incluso en circunstancias estresantes: elementos que permiten al trabajador sentirse con energía, que proveen una sensación de orgullo y propósito, y consiguen que disfrute de sus logros (Recursos laborales). El modelo plantea que algunos de los aspectos estresantes del trabajo consisten en la falta de los recursos necesarios para completar las tareas requeridas (Hakanen & Roodt, 2010).

Este modelo fue introducido primeramente por Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001), en el incluyen dos conjuntos específicos de las condiciones de trabajo (demandas laborales y recursos laborales) para la predicción del bienestar del empleado, independientemente de su grupo ocupacional.

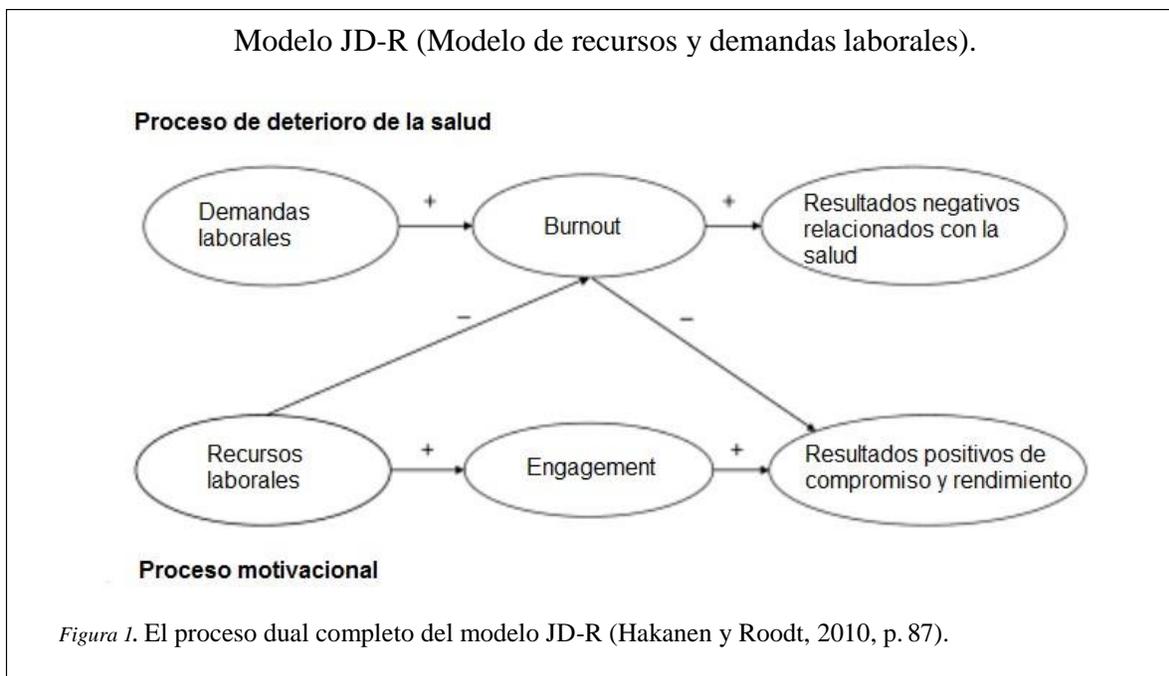
- **Demandas laborales:** refieren a aquellos aspectos psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo que requieren un esfuerzo físico o mental prolongado y, por lo tanto, están asociados con ciertos costos fisiológicos y psicológicos, como el agotamiento (Demerouti et al., 2001). Otra definición aportada por Bakker, Hakanen, Demerouti y Xanthopoulou (2007), define a las demandas laborales como aquellas características del empleo que potencialmente evocan tensión, en caso de que excedan la capacidad adaptativa del trabajador. Por otra parte, Schaufeli y Bakker (2004), mencionan que estas demandas no son necesariamente negativas, se convierten en estresores laborales cuando la satisfacción de las exigencias requeridas implica un gran esfuerzo para mantener el nivel de rendimiento esperado, lo cual provoca respuestas negativas como la fatiga crónica y el *burnout*. Ejemplos de las demandas laborales son: presión en el tiempo y el trabajo, las demandas emocionales que implica el encargo de un cliente, un ambiente laboral físico adverso, la ambigüedad de rol, conflictos de rol y sobrecarga del rol (Hakanen & Roodt, 2010).

- **Recursos laborales:** son aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo que pueden propiciar: a) ser funcional en el logro de metas del trabajo; b) reducen las demandas laborales asociadas a costos fisiológicos y psicológicos; c) estimulan el crecimiento personal y el desempeño (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2007; Demerouti et al., 2001; Hakanen & Roodt, 2010). De acuerdo a Bakker et al. (2007) dichos recursos pueden ser localizados en los siguientes niveles; la organización (p. e. salario, oportunidades de la carrera), relaciones sociales e interpersonales (p. e. supervisor y apoyo entre compañeros), la organización del trabajo (p. e. claridad del rol, participación en la toma de decisiones), y la tarea (p. e. el desempeño, retroalimentación, variedad de habilidades).

Ambos elementos anteriores están negativamente correlacionados, ya que de acuerdo al trabajo de Bakker y Demerouti (2007), la presencia excesiva de demandas laborales (p. e. sobrecarga de trabajo, exigencias emocionales) provoca una deficiente movilización de los recursos laborales que puede llevar a la pérdida de energía y ocasionar problemas de salud, mientras que la ausencia de recursos laborales provoca una actitud despersonalizada hacia el trabajo; por el lado opuesto, la alta presencia de recursos laborales tiene un elevado potencial motivacional, conduce a un alto grado de *engagement*, bajo nivel de despersonalización y a un excelente desempeño, lo anterior aun cuando exista un gran nivel de demandas laborales.

El proceso dual

En la teoría y en lo empírico, el modelo JD-R es predictor de dos procesos psicológicos diferentes: 1) un proceso energético de sobrecarga y desgaste, en el cual, las altas demandas laborales y la carencia de recursos laborales, agotan la energía, los recursos mentales y físicos del empleado, conduciéndolo al *burnout*, esto eventualmente deteriora su salud y fomenta la retirada mental; 2) un proceso motivacional positivo en el cual los recursos laborales fomentan el *engagement* y el compromiso con la organización (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen & Roodt, 2010; Schaufeli & Bakker, 2004) (Ver figura 1).



Primero se encuentra el *proceso de deterioro de la salud* (Hakanen & Roodt, 2010), los aspectos demandantes del trabajo (demandas cualitativas y cuantitativas) pueden conducir constantemente a una sobrecarga y eventualmente al agotamiento para finalmente repercutir de manera negativa en la salud. Salanova y Schaufeli (2009; en Cárdenas & Jaik, 2014) proponen que las exigencias del trabajo pueden desencadenar situaciones estresantes para los empleados y al no poder responder adecuadamente a ellas, los conducen al agotamiento, lo que finalmente los lleva al *burnout*. Este proceso surge cuando los trabajadores afrontan grandes exigencias laborales y para afrontarlas incrementan sus esfuerzos al máximo, de modo que estas se tornan estresores pudiendo desencadenar daños fisiológicos como: incremento en la presión arterial, ritmo cardiaco y respiración, fatiga, infarto al miocardio, diabetes tipo dos, infecciones del tracto respiratorio superior, infecciones virales, trastornos de sueño y deterioro del sistema inmunológico. Asimismo, pueden incitar prácticas poco saludables como el fumar o consumir excesivamente comida o bebida. Los daños psicológicos que pueden ocasionar son: depresión, ansiedad, aumento de quejas psicosomáticas, falta de concentración, fracaso o ejercicio.

Esta situación provoca que la salud física y psicosocial se vea afectada, repercutiendo a la vez en el nivel de eficacia en el trabajo, lo que conduce a que el sujeto se aparte de las tareas que le corresponden y con ello surge la sensación de ineficacia al no lograr cumplir sus objetivos. El esfuerzo extra ocasiona agotamiento y surge el *burnout*, que se caracteriza por: pérdida de energía (agotamiento), distanciamiento mental del trabajo (despersonalización) y reducción del rendimiento (ineficacia) (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Demerouti et al., 2001).

El segundo es llamado el *proceso motivacional*, el cual conecta los recursos laborales con el compromiso organizacional a través del *engagement* (Hakanen & Roodt, 2012). Igualmente, Cardenas y Jaik en 2014 hacen mención del trabajo de Salanova y Schaufeli (2009) en el cual plantean que, para afrontar las exigencias laborales, los trabajadores utilizan “recursos laborales” (características físicas, psicológicas u organizacionales del empleo) que son vistos como motivaciones intrínsecas (fomentan el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo) y extrínsecas (permiten alcanza los objetivos del trabajo). Estos recursos

responden a satisfacer las necesidades humanas básicas de sentirse competentes y crear relaciones afectivas.

Sin embargo, estudios posteriores mostraron que el rol de las demandas laborales, en los dos procesos del modelo, no era claro. La razón de esto fue la ambigüedad en los resultados de algunas investigaciones, en donde, las demandas laborales influían positivamente en el bienestar de los empleados (p. e. la sobrecarga mental y de trabajo se relacionan positivamente con el engagement) (Mauno, Kinnunen & Ruokolainen, 2007 en Ventura, Salanova & Llorens, 2014) o negativamente (p. e. la sobrecarga de trabajo y un ambiente de trabajo físico se relacionan positivamente con el burnout; Hakanen, Schaufeli & Ahola, 2008), o no existe relación directa (Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2007).

La razón de esto es que las demandas laborales fueron juzgadas erróneamente (Ventura et al., 2014). LePine, Podsakoff, y LePine (2005) indican que las demandas laborales no son necesariamente factores estresantes y dependiendo de cómo son percibidas pueden ser consideradas como obstáculos o retos.

Además, este modelo no toma en consideración los elementos internos personales de los trabajadores que pueden ayudarlos a afrontar las demandas laborales, es decir, los recursos personales. Estos recursos afectan el proceso de estrés (influyen en como la persona evalúa su situación) y el de afrontamiento (ayudan en el afrontamiento de las demandas laborales y en la recuperación del estrés laboral) (Ventura et al., 2014).

El elemento mediador clave entre las demandas laborales (obstáculos y retos), los recursos laborales y los procesos de bienestar o malestar, no considerado en el modelo JD-R, es la autoeficacia (Consiglio, Borgogni, Alessandri & Schaufeli, 2013). La autoeficacia hace una diferencia en como las personas se sienten y actúan en determinadas situaciones (Bandura, 2000). De esta forma, incrementa la percepción de las oportunidades y disminuye la percepción de amenazas (Mohammed & Billings, 2002 en Consiglio et al., 2013).

Los elementos anteriores (demandas obstáculo, demandas retadoras, recursos personales y autoeficacia) fueron integrados, junto con los elementos de modelo JD-R, en el modelo RED, logrando de esta forma un mejor entendimiento del proceso de bienestar y malestar en el trabajo.

Antes de continuar con el siguiente modelo es preciso hacer mención de la aplicación del modelo JD-R en el contexto académico. Hakanen et al. (2006) investigaron el papel que tienen los recursos y demandas laborales en la salud de maestros finlandeses. La muestra estuvo compuesta por un total de 2,038 maestros de primaria, secundaria y bachillerato. Los resultados de esta investigación muestran la existencia de dos procesos: en el primero, llamado “energético”, las demandas laborales tales como el mal comportamiento de los alumnos, la sobrecarga laboral y un ambiente de trabajo físico, predicen problemas de salud a través del *burnout*; en el segundo, el proceso “motivacional” los recursos laborales (control laboral, apoyo del supervisor, clima social e innovación) predicen el compromiso organizacional por medio del *engagement*.

Otro estudio realizado igualmente en profesores finlandeses, compuesto por una muestra de 805 maestros de primaria, secundaria y bachillerato, encontró que los recursos laborales (específicamente el apoyo del supervisor, la innovación, el reconocimiento y el clima social) amortiguan la relación negativa entre la mala conducta de los estudiantes y el *engagement*. Igualmente, estos recursos influyen en el *engagement* del maestro al enfrentarse a grandes niveles de mala conducta (Bakker et al., 2007).

Si bien, en la revisión de la literatura para este estudio, no fue posible localizar investigaciones de este modelo aplicadas directamente en estudiantes, la consideración de los profesores no es menos importante puesto que son los encargados de transmitir el conocimiento y guiar al alumno en el proceso de aprendizaje.

El modelo siguiente, además de conservar los postulados del modelo JD-R e incluir más elementos, si ha sido aplicado directamente en estudiantes universitarios.

2. 1. 12. 2 Modelo RED

El modelo de Recursos-Experiencia-Demandas (Resources-Experience-Demands model, RED) surge como una extensión del Modelo de Demandas-Recursos laborales (Demerouti et al., 2001). Este modelo toma en cuenta cuatro variables: 1) demandas-recursos laborales, 2) recursos personales, 3) emociones-experiencias y 4) conductas laborales (Tripliana & Llorens, 2015). Las demandas laborales son los aspectos organizacionales, físicos, psicológicos y/o sociales que implican un coste psicológico y/o físico por parte del trabajador (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007).

Los recursos personales refieren a los aspectos propios de las personas que motivan, permiten el aprendizaje y fomentan el desarrollo individual y colectivo. Además, permiten afrontar las demandas laborales, solos o en conjunto con los recursos laborales (Salanova, Llorens, Cifre & Martinez, 2012). En cuanto a los recursos laborales, estos son los aspectos sociales, físicos, psicológicos y/u organizacionales del trabajo que permiten lograr metas laborales, propician la reducción de demandas laborales y fomentan el crecimiento personal (Xanthopoulou et al., 2007).

Este modelo, además de incluir los recursos personales, hace una diferenciación en las demandas laborales, las distingue en “demandas amenazantes” y “demandas retadoras”. Las primeras son aquellas demandas negativas (p. e. conflicto de rol, ambigüedad de rol, políticas organizacionales y preocupaciones sobre la seguridad laboral) que potencialmente pueden dañar los beneficios y logros personales, en consecuencia, provocan emociones negativas y fomentan el afrontamiento emocional (pasivo). Contrariamente, las demandas retadoras (p. e. presión en tiempo, responsabilidad, carga de trabajo, sobrecarga mental), son valoradas en forma positiva, puesto que, tienen el potencial de promover los logros personales, brindan oportunidad para el desarrollo y realización personal, esto propicia un estado emocional positivo lo cual favorece el afrontamiento basado en la solución de problemas (activo) (LePine et al., 2005; Llorens, del Líbano & Salanova, 2009, en Tripliana y Llorens, 2015).

Es de esta forma que las demandas retadoras se asocian en forma positiva con el rendimiento, motivación, satisfacción, emociones y actitudes positivas hacia el trabajo. Su contraparte, las demandas amenazantes, favorecen el bajo desempeño, la insatisfacción, carencia de motivación y el abandono del trabajo (LePine et al., 2005).

Dos procesos

Al igual que el modelo JD-R, este modelo hace mención de dos procesos psicológicos: la espiral de deterioro de la salud y la espiral de motivación (Ver Figura 2). El punto de partida son las creencias de autoeficacia, pues estas determinan como la persona evalúa su ambiente laboral (demandas y recursos laborales). Bajos niveles de autoeficacia provocan que las personas crean que no es posible controlar su ambiente de manera efectiva, esto a su vez, aumentan la percepción de demandas amenazantes y acentúan la falta de recursos laborales. Esta situación aumenta las posibilidades de experimentar niveles altos de malestar psicosocial y organizacional, continuando este proceso de espiral hacia el deterioro de la salud (Llorens et al., 2009, en Tripiana y Llorens, 2015).

El segundo proceso involucra altos niveles de autoeficacia, lo cual se traduce en la creencia de tener un control adecuado sobre el ambiente. Esto permite que la persona perciba en mayor cantidad demandas retadoras y los recursos laborales, en consecuencia, aumenta las posibilidades de bienestar psicosocial y resulta en un mejor desempeño, mayor compromiso y una mejor calidad en el trabajo. Como consecuencia de lo anterior, se incrementan los recursos personales continuando, de esta manera, la espiral de motivación (Llorens et al., 2009, en Tripiana y Llorens, 2015).

Se puede observar que la autoeficacia es un elemento clave y el recurso personal más importante del modelo, ya que favorece el aumento de *engagement* en los empleados (Hernández, Llorens & Rodríguez, 2014; Llorens et al., 2007; Salanova Llorens & Schaufeli, 2011). La razón de esto, es su función de mediador entre los recursos personales-laborales y las demandas laborales. Además, igualmente favorece la recuperación ante el desgaste

causado por el estrés en el trabajo (Consiglio et al., 2013; Salanova, Bakker & Llorens, 2006). El proceso se desarrolla de esta manera: los altos niveles de autoeficacia en los empleados, les permiten percibir un mayor número de demandas desafío y las conciben como oportunidades de crecimiento y desarrollo personal, convirtiéndose a su vez en un proceso motivacional. Por lo tanto, altos niveles de autoeficacia se asocian positivamente con altos niveles de energía (vigor), el entusiasmo, el orgullo y la inspiración en el trabajo (dedicación) y un estado elevado de concentración (absorción). Esto da como resultado más experiencias positivas como el *engagement*. (Ventura et al., 2014).

Por el contrario, los bajos niveles de autoeficacia en el trabajador, provocan una mayor percepción de demandas amenazantes, lo que se convierte en factores estresantes que pueden limitar los logros y desarrollo personal. De esta forma, bajos niveles de autoeficacia se asocian con una reducción de los niveles de energía (agotamiento) y con una falta de identificación hacia el trabajo (cinismo). El resultado son más experiencias negativas como el *burnout* (Ventura et al., 2014).

El modelo RED ha sido utilizado en estudiantes universitarios, en un estudio longitudinal y experimental Llorens et al. (2007) se centraron en las relaciones causales entre los recursos para la tarea (laborales), las creencias de eficacia y el *engagement*. Los participantes fueron un total de 110 estudiantes de psicología de la universidad Jaume I (España), distribuidos en 22 grupos de cinco integrantes.

Los resultados mostraron que los recursos para la tarea (innovación e inteligencia) tienen un efecto positivo en las creencias de eficacia y al transcurrir el tiempo (tres semanas) igualmente repercuten positivamente en el *engagement*. Es decir, mientras más recursos para la tarea perciban los estudiantes, más capaces se sentirán de completar una tarea y esto a la vez incrementa las creencias de eficacia, lo cual propicia altos niveles de vigor y dedicación. En cuanto a las relaciones causales de las variables estudiadas, se llegó a la conclusión de que existe causalidad recíproca, esto es que, los recursos para la tarea incrementan las creencias de eficacia y, éstas a la vez, potencian el *engagement*. En consecuencia, el *engagement* potenciará la futura autoeficacia y a la vez, estas creencias incrementaran la

percepción de mayores recursos para la tarea. De acuerdo a los autores, esto sustenta el rol mediador de la autoeficacia en la espiral positiva hacia el bienestar (Llorens et al., 2007).

En conclusión, el modelo RED explica el desarrollo de la salud psicosocial considerando como factor clave a la autoeficacia (Tripliana & Llorens, 2015). A diferencia del modelo JD-R, el modelo RED estudia la salud psicosocial desde una perspectiva más integral puesto que abarca el malestar (*burnout*, adicción al trabajo, tecnoestrés), el bienestar (*engagement*, flow, emociones positivas, satisfacción) y las consecuencias para la organización (rendimiento, calidad y compromiso laboral) (Tripliana & Llorens, 2015).

A pesar de lo anterior, el modelo RED se enfoca en la salud psicosocial desde un enfoque individualista y deja de lado los procesos grupales. El modelo HERO, que a continuación se describe, compensa esta deficiencia ya que se enfoca en los grupos de trabajo.

Modelo RED (Recursos-Experiencia-Demandas).

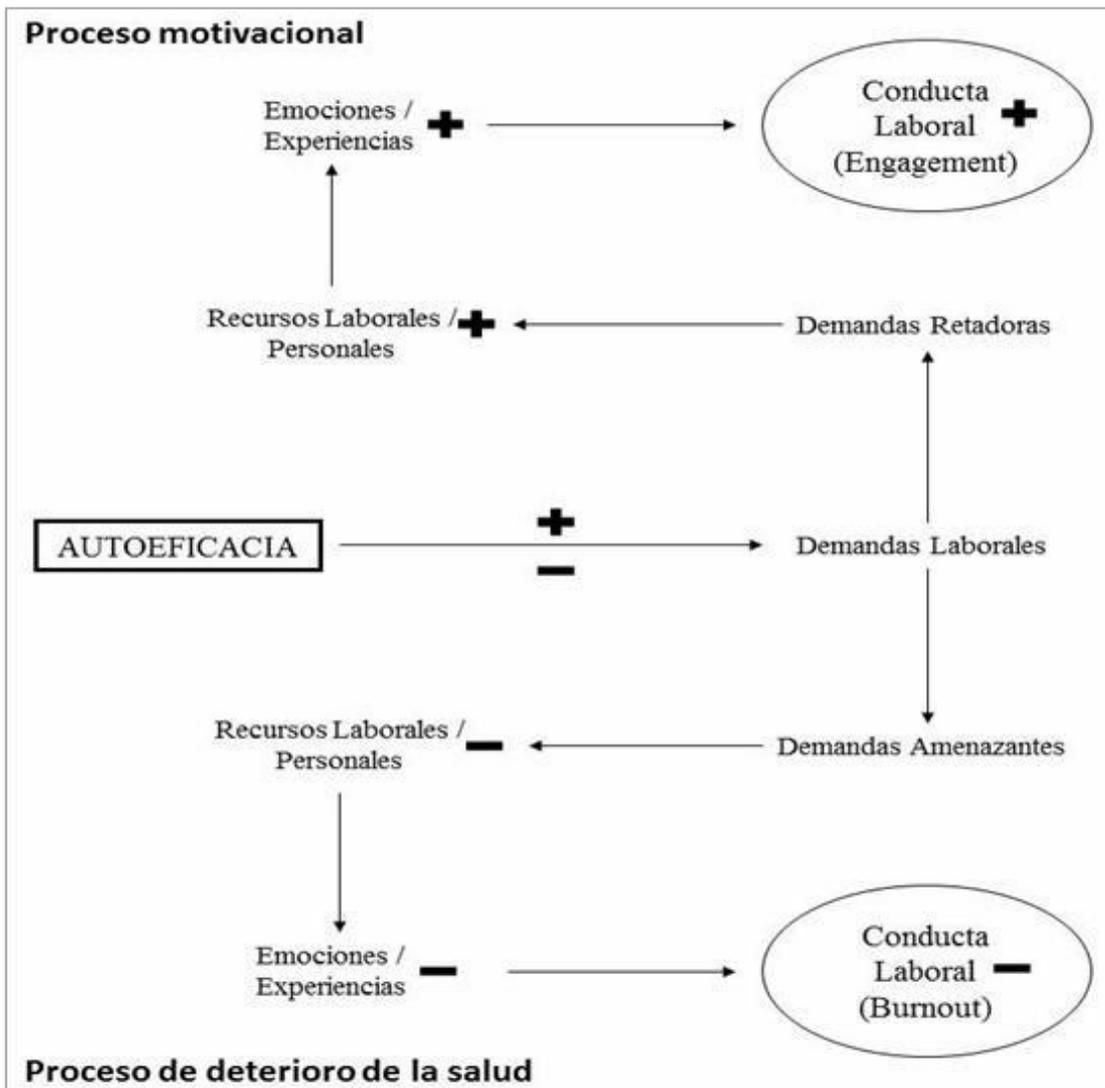
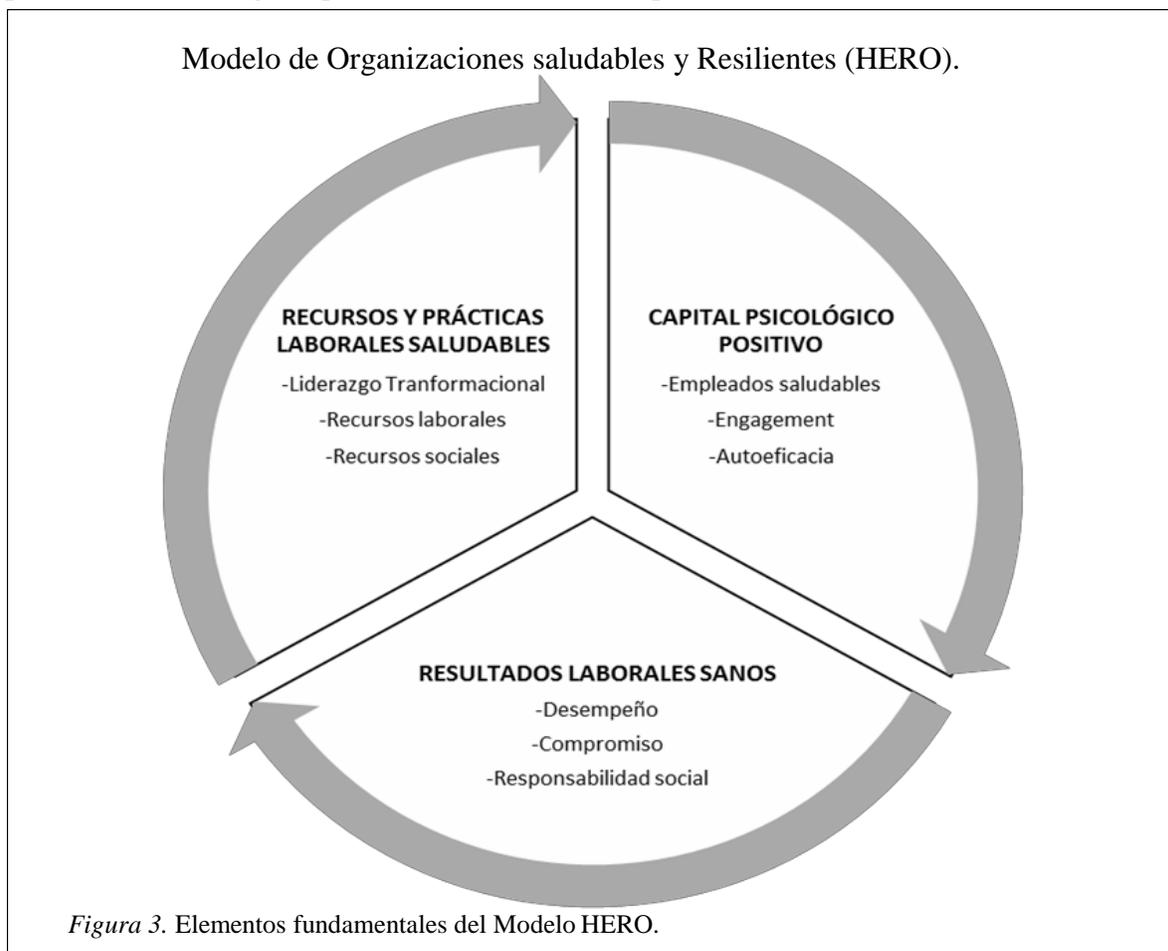


Figura 2. El proceso dual completo del modelo RED.

2. 1. 12. 3 Modelo HERO

El modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (*HEalthy & Resilient Organizations – HERO*) (Salanova, 2008; Salanova, 2009; Salanova, Cifre, Llorens, Martínez & Lorente, 2011), postula que los recursos laborales están relacionados con la buena salud psicosocial de los empleados, mejorando así, su calidad de vida. Este modelo está conformado por tres elementos fundamentales (Ver Figura 3): (1) recursos y prácticas laborales saludables (p. e. Liderazgo transformacional) que permiten dar estructura y gestión a los procesos de trabajo que influyen en la aparición de (2) capital psicológico positivo (p. e. empleados saludables, *engagement*) y en (3) los resultados laborales sanos (p. e. desempeño). La propuesta es que las practicas saludables influyen en el desarrollo de equipos de trabajo, en los resultados laborales y en la estructura y organización de procesos de trabajo, provocando una mejora que se mantiene en el tiempo.



Este modelo brinda gran atención al bienestar psicosocial dentro de un grupo, en concreto el *engagement* grupal, que permite aprovechar de mejor manera los recursos sociales de la organización. Uno de los recursos sociales más importantes es el liderazgo transformacional, definido como un liderazgo que conduce hacia un fin compartido por todo el equipo, obteniendo el compromiso del mismo y de la organización (Salanova, 2008). La función del *engagement* es mediar entre el liderazgo transformacional y el desempeño de los equipos de trabajo, ya que por sí solo, los efectos del liderazgo transformacional no garantizan el desempeño del grupo ya que la relación se ve influida por el *engagement* (Cruz-Ortiz et al., 2013).

El modelo fue validado por Salanova et al. (2012), para ello se realizaron dos estudios:

a) El primero constó de la validación del modelo usando datos a nivel individual. En el estudio participaron catorce empresas, 72% compañías de servicios (educación, comercio, científicas y tecnológicas, financieras, turismo, entretenimiento y no gubernamentales), 14% industrias (fabricas) y 14% sector de la construcción. La investigación incluyó diferentes muestras, 14 CEOs y 710 empleados; b) En el segundo estudio el modelo teórico fue puesto a prueba agregando datos de equipos de trabajo, supervisores y niveles organizacionales para los clientes. Cuarenta y tres compañías participaron, 73% compañías de servicios (salud, prevención, educación, limpieza, comercio, hotelería, recreación y consultorías), 22% industrias (fabricas) y 5% sector de la construcción. la muestra fue de 1,484 empleados distribuidos en 303 equipos de trabajo, 303 supervisores y 2,098 clientes.

A los CEOs les fue aplicada una entrevista semiestructurada que cubría dos tópicos: 1) prácticas y recursos organizacionales saludables y 2) resultados organizacionales positivos mediante preguntas abiertas. Las entrevistas fueron analizadas usando un sistema de análisis de contenido de diferentes categorías y para los resultados organizacionales saludables se tomó en cuenta la calidad de los productos/servicios y las relaciones positivas con la comunidad.

Con los equipos de trabajo se utilizaron 26 escalas validadas: prácticas y recursos organizacionales positivos (11 escalas), empelados saludables (10 escalas) y resultados

organizacionales positivos (5 escalas). Para el segundo estudio a los supervisores se les aplicaron dos escalas para el desempeño en equipo y finalmente a los clientes una escala para resultados organizacionales positivos. Ambas escalas ya validadas.

Para determinar la validez del modelo (estudio 1), en primer lugar, se calculó el promedio de los coeficientes de correlación intraclass (CCI) para aplicar la corrección de Spearman-Brown y así poner a prueba la fiabilidad de los codificadores de las entrevistas. Los resultados mostraron un alto grado de acuerdo entre codificadores (90%). El análisis de contenido de las entrevistas muestra confiabilidad, validez (por medio de la triangulación con la teoría) y confirma las categorías propuestas por el modelo HERO. Igualmente se aplicó un análisis ANOVA para comprobar si existían diferencias entre las percepciones de los CEOs sobre las prácticas saludables y lo que los empleados mostraron a través de los cuestionarios. Los resultados mostraron un acuerdo entre ambas muestras ($CCI = .71, p \leq .05$). Adicionalmente, el análisis factorial confirmatorio mostró la existencia de tres dimensiones: 1) Recursos y prácticas organizacionales positivas (escalas de tareas, recursos interpersonales y prácticas organizacionales); b) empleados/equipos saludables (escalas de competencia grupal, creencias de eficacia grupal, confianza grupal, emociones positivas grupales, *engagement* grupal y resiliencia grupal) y resultados organizacionales positivos (escalas de desempeño laboral, compromiso organizacional y resultados saludables).

Por último, en el caso del segundo estudio, el análisis de los datos reveló, en primer lugar, la relación positiva entre los factores del modelo (Recursos y prácticas organizacionales positivas, empleados/equipos saludables y resultados organizacionales positivos). En segundo lugar, mostró que las prácticas y recursos organizacionales positivos están significativa y positivamente relacionados con los resultados organizacionales positivos a través de los empleados/equipos saludables.

Para concluir, el punto fuerte que distingue a este modelo de los dos anteriores, es su enfoque multidimensional que pretende propiciar y mantener organizaciones saludables preocupándose no sólo de sus empleados, sino también por los clientes/usuarios y por la sociedad en general (Salanova, 2009). Con base en un enfoque psicosocial, el modelo HERO

considera que la salud de las organizaciones depende, no únicamente del bienestar de sus empleados en su lugar de trabajo, sino también fuera de él, y a la vez, esto repercutirá en la comunidad (Acosta, Cruz-Ortiz, Salanova & Llorens, 2015).

Debido a todos los aspectos que interfieren en el desarrollo del *engagement*, es necesario contar con formas de medición confiables. En la actualidad se utiliza la escala UWES en varias versiones para la medición del *engagement*, validadas en distintas poblaciones del mundo.

2. 1. 13 Validaciones Escala De *Engagement* (UWES- *Utrecht Work Engagement Scale*)

Como se menciona anteriormente, los inicios en el estudio del *engagement* provienen de los estudios del *burnout*, por tanto, en un principio la escala MBI (*Maslach Burnout Inventory*), que mide los niveles de *burnout*, era predictora del *engagement* ya que estos se consideraban opuestos y los bajos niveles de *burnout* suponían altos niveles de *engagement*. Sin embargo, estudios posteriores revelaron que ambos términos no son del todo opuestos y por tanto no era posible medirlos con la misma escala (Rodríguez & Bakker 2013).

Estudios posteriores, propiciaron la creación de instrumentos válidos y confiables, para la medición de este constructo. Entre ellos el más destacado, por la cantidad de estudios psicométricos que se han realizado en relación a él es el *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002).

Existe también el *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI) diseñado en un principio para medir los niveles de *burnout*, sin embargo, al estar formado por afirmaciones redactadas en forma positiva y negativa, hace posible medir los niveles de *engagement*. Está formado por dos dimensiones, la primera que va de agotamiento a vigor y la segunda de cinismo a dedicación y presenta un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.85$, esta escala fue aplicada en personal de salud y trabajadores de cuello blanco, de Holanda (Demerouti & Bakker, 2008).

Se creó también el IMET (Inventario para la Medición de *Engagement*), diseñado para integrar los recursos organizacionales al concepto de *engagement*, validado en 572 docentes de distintos niveles educativos del estado de trabajadores de Durango México, consta de 44 afirmaciones con opción de respuesta tipo Likert, de siete puntos, para el diseño de este inventario se retomaron, la escala UWES (*Utrecht Work Engagemet*, en español) (Salanova & Schaufeli, 2009) y la Escala de Apoyo Social Percibido en Estudiantes de Barraza (2010). Los resultados del estudio muestran una confiabilidad de $\alpha=0.94$, y de acuerdo al análisis factorial realizado se ubicaron 4 factores Emociones positivas en el trabajo, auto concepto laboral positivo, apoyo social percibido en el trabajo, resiliencia en el trabajo.

Por otro lado, retomando nuevamente el UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*), este surge para medir exclusivamente los niveles de *engagement*. En un principio la escala estuvo formada por 24 afirmaciones que en su mayoría eran frases del MBI escritas en positivo. Con esta escala se realizaron análisis psicométricos en una muestra de empleados y una de estudiantes, resultando 7 afirmaciones inconsistentes que fueron eliminados, quedando así la versión UWES-17, con 6 afirmaciones que evalúan Vigor, 5 Dedicación y 6 Absorción, con valores de confiabilidad de $\alpha = 0.78$ y $\alpha = 0.79$ para estudiantes y empleados respectivamente (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker, 2002). Sin embargo, en nuevos análisis se encontraron inconsistentes dos afirmaciones más, por lo que, algunos estudios eliminan estas afirmaciones y utilizan la versión UWES-15, que se forma por los 5 afirmaciones de mayor peso factorial para cada factor (Demerouti, Bakker, Janssen & Schaufeli, 2001).

Posteriormente Schaufeli y Bakker, (2003) crean una base de datos internacional, en Holanda y Bélgica, entre los años 1999 y 2003 donde se incluyen 25 estudios de diversos grupos profesionales, 11 estudios utilizaron la versión UWES-17 (N=2313) simultánea a la UWES-9 y los otros 14 estudios utilizaron el UWES-15 (N=7366). El 42.8% de la muestra fueron hombres y el 57.2% mujeres con edades de 15 a 81 años (M=38.2 años; DE=10.51), la base de datos incluye a profesionales de la salud y la educación, obreros, oficinistas, agricultores entre otros. Se obtuvieron las siguientes alfas de Cronbach para cada escala,

UWES-9 $\alpha = 0.93$, UWES-15 $\alpha = 0.92$ y UWES-17 $\alpha = 0.93$ mostrando una buena consistencia interna.

Con la finalidad de ampliar las evaluaciones psicométricas del UWES, Schaufeli y Bakker (2003), incluyeron en la base internacional, 23 estudios realizados en 9 países, los países participantes fueron: Canadá, Australia, Sudáfrica, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia Noruega, África del Sur y España. Se utilizó la versión en inglés para los tres primeros y se hicieron traducciones para los otros 6 países. Se aplicaron las tres escalas del UWES en 12,631 empleados con distintas ocupaciones (Trabajadores del ejército de salvación, Oficinistas, Trabajadores de un hospital psiquiátrico, funcionarios públicos, servidores civiles, médicos, enfermeras, trabajadores universitarios, paramédicos, policías, maestros, empresarios, directivos del sector de servicios, psicólogos, trabajadores sociales) de entre 15 y 80 años ($M = 40.2$; $DE = 12.9$). Se analizó la estructura factorial de la escala mediante el método de agrupación múltiple, los resultados mostraron que el constructo *engagement*, evaluado con la escala UWES, puede ser tanto unidimensional como tridimensional, en relación a la consistencia interna los alfas de cronbach obtenidos para cada escala fueron de UWES-9 $\alpha = 0.90$, UWES-15 $\alpha = 0.92$ UWES-17 $\alpha = 0.93$ (Schaufeli & Bakker, 2003).

A manera de conclusión, si bien existen escalas, además del UWES, para medir los niveles de *engagement*, estas presentan ciertas deficiencias, por un lado, el OLBI a pesar de tener buenos índices de confiabilidad, mide únicamente dos factores, de los tres que forman parte del *engagement*. Además de que ambos han sido validados únicamente en población de trabajadores. Por tanto, el UWES, para finalidades de este proyecto, es la mejor opción, al ser una escala que muestra estabilidad en distintos países, en población estudiantil universitaria.

2. 1. 13. 1 Validaciones Asiáticas

Japón

Shimazu, Schaufeli, Kosugi, Suziki., Nashiwa, Kato, Sakamoto, Irimajiri, Amano, Hirochata y Goto (2008) realizaron el estudio de validación para el UWES-J, retomando el UWES en sus versiones de 17 y 9 afirmaciones. El estudio se realizó con tres muestras

independientes, contando con un total de 2,324 participantes. La muestra 1 estuvo formada por $N = 286$ empleados de la Maquinaria de construcción en Hiroshima, la muestra 2 se formó por $N = 498$ empleados de una compañía electrónica internacional en Tokio y la muestra 3 se incluyó a $N = 1,540$ enfermeras de la parte central de Japón. La edad de los participantes fue de entre 20 y 62 años de edad ($M = 32.8$, $DE = 8.7$).

El primer paso realizado fue la traducción del cuestionario del inglés al japonés, posteriormente se realizó la re-traducción, por un experto bilingüe graduado en psicología al comparar ambas traducciones se obtuvo la versión preliminar del UWES-J y por último se llevó a cabo la corrección y adecuación de palabras y significados para el contexto japonés. (Shimazu et al., 2008).

El análisis factorial, realizado con ecuaciones estructurales mostró que el modelo unifactorial, con el factor compromiso, se adecua de mejor manera en comparación con el modelo de 3 factores (Vigor, Dedicación y Absorción). En relación a la validez de constructo, la versión de 9 afirmaciones en comparación a la versión de 17 afirmaciones presenta mayores alfas de Cronbach, teniendo $\alpha = 0.91$, $\alpha = 0.92$, $\alpha = 0.92$, $\alpha = 0.92$ para la Muestra 1, Muestra 2, Muestra 3, y la muestra total (Shimazu et al., 2008).

China

Fong y Ng (2012) realizaron la validación del UWES-C, para realizarla se retomó la versión del UWES-17 traducida al mandarín. Participaron 1,067 trabajadores de 30 unidades de servicio para personas de edad avanzada en Hong Kong, 78.7% de la muestra fue personal de apoyo (obreros y trabajadores del programa) y el 21.3 % fueron trabajadores sociales, terapeutas, y enfermeras. La edad de los participantes se encontraba entre los 18 y 62 años ($M = 43.2$, $DE = 10.2$).

Los resultados del análisis de validez factorial y de constructo muestran que las tres dimensiones parecen estar altamente correlacionadas ($r = 0.78$ hasta 0.95), lo que sugiere la posibilidad de un factor de orden superior. Además, la puntuación total de la UWES -9 mostró una buena consistencia interna ($\alpha = 0.88$). Esto sugiere que el engagement puede ser

considerado como un constructo tridimensional, así como una construcción de una sola dimensión.

Concluyendo que el UWES-9 muestra propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación en el contexto chino.

Nepal

Para la validación en Nepal, Panthee, Shimazu y Kawakami (2014) utilizaron la versión UWES-17, la traducción de la escala se realizó de la siguiente manera, primero dos traductores independientes tradujeron del inglés al Nepali, el primer autor del estudio realizó una comparación de las dos traducciones y realizó la traducción al Nepali definitiva, posteriormente esta versión fue retraducida por dos personas bilingües, se compararon la versión de inglés original y la retraducida para crear la versión preliminar. Después de corregir palabras, significados y contenidos se obtuvo la versión UWES-N, en colaboración con el autor original del UWES.

Participaron $N = 438$ enfermeras de tres hospitales de Nepal, la media de edad de las participantes fue de $M = 30.85$ años ($DE = 9.95$). Los resultados de los análisis factoriales muestran la existencia de tres factores para la UWES-N-17, que explican el 43.5% de la varianza y dos factores para la UWES-9 que explican el 49.2 % de la varianza. Las alfas de cronbach para cada escala fueron de $\alpha = 0.76$ para el UWES-N-9 y de $\alpha = 0.72$ para el UWES-N-17, mostrando que la versión corta de la escala se adapta mejor al contexto Nepali (Panthee et al., 2014).

2. 1. 13. 2 Validaciones América Latina

Brasil

Souza, Dos Santos, Pacico, Hutz y Schaufeli (2015) realizaron el estudio de validación del UWES, en su versión de 17 afirmaciones y en su versión corta de 9.

Participaron 1,167 trabajadores, con un rango de edad de entre 18 y 70 años ($M= 36.8$. $D.E= 10.3$) en las 5 regiones de Brasil. (Souza et al., 2015).

La traducción del UWES se fue realizada por un experto bilingüe, posteriormente la traducción fue revisada por cuatro jueces con dominación del idioma inglés, expertos en psicometría y psicología organizacional, concluyendo con la modificación de afirmación 15 de la escala, por considerarlo demasiado ambiguo (Souza et al., 2015).

Para la validación se realizó un análisis factorial con rotación oblimin, con las 17 afirmaciones, encontrando que el índice de Kaiser Meyer- Olkin (KMO) era adecuado y la prueba de esfericidad fue significativa, además de diferir con la versión original, al extraer solamente un factor de la prueba. Con un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.95$ para el UWES-17 y de $\alpha = 0.94$ para la versión del UWES-9 con una varianza explicada de 58.14% (Souza, et, al. 2015).

Lima Perú

Flores, Fernández, Juárez, Merino y Guimet, (2015) para la validación realizada en Lima Perú del UWES retomaron las versiones del UWES-15 (Salanova et al., 2000) y UWES-9 (Schaufeli et al., 2006). Participaron 145 docentes de educación básica (primaria y secundaria) de Lima Metropolitana, el 60.7 % fueron mujeres con edades de entre 24 y 69 años, con una media de 44.5 y desviación estándar de 8.99.

Se realizaron análisis exploratorios y análisis factoriales confirmatorios, cuyos resultados mostraron una adecuación satisfactoria del UWES al contexto de Perú, conservando su estructura tridimensional. Las afirmaciones mostraron cargas factoriales estadísticamente significativas a excepción de la afirmación 11 («cuando estoy trabajando olvido lo que pasa alrededor de mí»). El alfa de Cronbach para cada factor fue de, para el UWES-15: Vigor $\alpha = 0.79$, Dedicación $\alpha = 0.82$, Absorción $\alpha = 0.66$, UWES-9 Vigor $\alpha = 0.77$, Dedicación $\alpha = 0.74$, Absorción $\alpha = 0.61$ (Flores et al., 2015).

Puerto Rico

Rodríguez, Martínez y Sánchez, (2014) realizaron la validación *del Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-17) Versión en español del (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006) en el contexto de Puerto Rico.

Participaron 2,796 personas que se encontraran trabajando al momento del estudio, con edades entre 21 y 77 años ($M = 36.99$, $DE = 10.43$). La muestra estuvo formada en su mayoría por hombres (56.7%). El 74.5% de la muestra laboraban en el sector privado (Rodríguez, Martínez & Sánchez, 2014).

Al examinar la estructura factorial, mediante ecuaciones estructurales, se encontró que el modelo de tres factores tiene mejor ajuste en comparación con el modelo unifactorial. En relación a la validez, se obtuvieron alfas de Cronbach entre $\alpha = 0.8$ y $\alpha = 0.92$ (Rodríguez, Martínez & Sánchez, 2014).

2. 1. 14 UWES-S Versión Para Estudiantes

El UWES-S en la actualidad esta validado únicamente en España, Holanda y Portugal Para esta versión, se modificó la escala UWES-17, cambiando palabras del ámbito laboral por palabras de índole educativo; se aplicó en una muestra de 527 estudiantes, de la Facultad de Social de la Universidad de Utrecht, con edades de 18 a 49 años ($M = 22.8$; $DE = 3.08$). La consistencia interna por factor fue de Vigor $\alpha = 0.63$ Dedicación $\alpha = 0.81$ y Absorción $\alpha = 0.72$ (Schaufeli & Bakker, 2003).

De igual forma se aplicó la versión corta de la escala UWES-S dejando solamente las 9 afirmaciones con mayor carga factorial, los alfas de cronbach por factor fueron de Vigor $\alpha = 73$ Dedicación $\alpha = 76$ y Absorción $\alpha = 70$, teniendo un alfa de $\alpha = 0.84$ para la escala total de 9 afirmaciones (Schaufeli & Bakker, 2003).

A manera de conclusión, en base la teoría existe evidencia de que el UWES, es una escala que muestra una estabilidad transcultural, sin embargo, es importante remarcar que,

aunque en cada país mencionado se realizó la validación aplicando la misma escala, cada una tuvo sus particularidades, empezando en primer lugar por la adecuación de cada una al contexto propio de la población. Además, podemos observar que en los resultados existen diferencias en cuando a la estructura factorial, ya que no en todos los países se acepta la estructura de tres factores que maneja la versión original de la escala. Esto se convierte en un punto importante al momento de realizar intervenciones, ya que para analizar las causas del *engagement* resulta imprescindible conocer los factores que lo conforman de manera particular en cada población.

2. 1. 15 *Engagement* En México

Los primeros estudios sobre *Engagement* realizados en México, utilizaron la escala de *Engagement* en el Trabajo de Utrecht, UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*) diseñada y traducida por el GEPEB (Grupo de Estudios y Psicólogos del Estrés y *Burnout*), formada por 17 afirmaciones (Schaufeli & Bakker, 2003). Estos estudios han estado dirigidos hacia empleados de distintas organizaciones.

Utilizando esta escala en 2011 se realizó una evaluación del *engagement* en empleados de una empresa comercial, por considerarlo un factor influyente en el desarrollo saludable y el éxito de las organizaciones; haciendo correlaciones con las variables edad, antigüedad y género. Se encontró que el *engagement* es, efectivamente, un recurso importante para generar satisfacción y bienestar psicológico en los empleados. En función a la edad y la antigüedad, los empleados jóvenes reportaron niveles más altos en vigor, contrario a los de mayor edad. Otro dato importante es que se encontraron mayores niveles de dedicación, a medida que aumentaba la antigüedad (Cuevas, 2011).

Por otro lado, los estudios de *engagement* también se han enfocado en aquellas profesiones que demandan un mayor estrés laboral. Tal es el caso de estudio realizado por Viejo y González (2013), en personal de enfermería del Hospital del Niño Morelense, en la ciudad de Morelos. Los resultados refieren que, aunque el personal es más propenso a presentar altos niveles de estrés, factores como el ambiente laboral, el valor que dan a su profesión por el sentido de servicio a la sociedad que se tiene, propician altos niveles de

engagement generando un desempeño favorable, tanto del personal como de toda la organización.

Para el año 2014, Villavicencio, Jurado y Aguilar, realizaron la adaptación del UWES en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que participaron 120 trabajadores, con un promedio de edad de 31 años y la mayoría con estudios de licenciatura. Para concluir que el UWES es apto para ser aplicado en la población laboral mexicana.

Con la adaptación de la escala se realizó un estudio en empleados de organizaciones de la ciudad de México, para encontrar posibles relaciones entre *engagement*, resiliencia y socialización organizacional en empleados. Encontrando que la socialización organizacional y la resiliencia, tienen una relación positiva con el *engagement*, evidenciando, además, su relación opuesta con el SDO (Síndrome del desgaste ocupacional) (Villavicencio, Jurado & Valencia, 2014).

Otro estudio realizado en docentes universitarios en la ciudad de Zacatecas, mostró que, a pesar de presentar altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y tendencia a estrés crónico, persisten puntuaciones altas en las dimensiones de *engagement*, esto asociado a los altos niveles de compromiso laboral debido a los aspectos humanistas implicados en la labor docente, como, la responsabilidad asociada al compromiso, equidad, honestidad, tolerancia (Ruiz, Pando, Aranda & Almeida, 2014).

Por último, en el ámbito universitario, León, Romero y Olea (2012) buscaron la validación del UWES en una muestra de estudiantes, aplicando la escala de *Engagement* Laboral de Salanova (2000) reducida a 15 afirmaciones. En el estudio participaron 460 estudiantes de ingeniería (civil, química y minas) con edades entre 18 y 55 años ($M = 21.34$, $DE = 2.7$), sin embargo, los resultados indicaron que el cuestionario no era válido ni confiable por la distribución factorial obtenida y los alfa de Cronbach obtenidos.

Por último, es importante mencionar que, a pesar de tener antecedentes del estudio del *engagement* en México, sigue estando la ausencia de un instrumento válido y confiable que pueda medir los niveles de este constructo en estudiantes universitarios, ya que si bien se han utilizado escalas validadas en otros países para ser aplicadas en estudiantes de México, estas careen de cambios, como lo es la adecuación de las afirmaciones al contexto académico y al lenguaje popular, que, como se ha mostrado en aplicaciones realizadas en diversos países, resultan significativos al momento de obtener resultados.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3. 1 Antecedentes

El aumento de la población joven en nuestro país ha propiciado un crecimiento cada vez mayor en la matrícula de universidades, entre los años 2006 y 2012 hubo un aumento de casi un millón de estudiantes, pasando de 2 millones 525 mil estudiantes a 3 millones 274 mil. Este crecimiento, en tan solo 6 años, es el equivalente al incremento de 32 años de 1950 a 1982, e igualmente representa dos terceras partes de aumento que hubo de 1982 a 2006 (Tuirán, 2012).

Retomando, exclusivamente la licenciatura en psicología, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), la psicología ocupa el octavo lugar en ocupación laboral con 196, 900 personas dedicadas a esta profesión, de las cuáles 81 de cada 100 son asalariadas. (Secretaría de Trabajo y Previsión Social, 2015). Y datos del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), revelan que un total de 306,052 personas estudiaron esta carrera, representando un 3.0 % de las personas con carrera en nuestro país, lo que convierte a la psicología en la séptima carrera con mayor cantidad de personas (IMCO, 2015).

A pesar de este aumento tan significativo, la educación es un tema al que se ha prestado poca atención y que, sin embargo, es importante retomar, ya que México es uno de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) con el nivel más bajo de adultos con estudios de bachillerato (36%). Además, sólo el 23% de los jóvenes de 25 a 34 años cuentan con educación superior, cifra muy por debajo de la media de la OCDE de 39% (OCDE, 2013).

Aunado a esto, la educación universitaria en México tiene una serie de grandes dificultades como el abandono escolar, el rezago estudiantil y la poca eficiencia para terminar al tiempo los estudios. Esta información sugiere plantearse preguntas, en relación a la calidad profesional de los alumnos, que ingresan y egresan de las universidades públicas y privadas día con día y que se convierten, de esta manera, en pilar importante para el desarrollo social, económico y político de nuestro país (Arana, 2006; OCDE, 2016).

3.2 Pregunta de investigación

¿La escala UWES-S presenta índices de confiabilidad y validez aceptables en población universitaria mexicana?

3.3 Objetivo General

Realizar la validación, de las versiones completa y breve, de la escala UWES-S (Utrecht Work *Engagement* Scale-Students) que mide los niveles de *Engagement*, en estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.

3.4 Objetivos específicos

1. Realizar la adaptación de la escala UWES-S en su versión española al contexto mexicano
2. Correlacionar cada ítem con la escala total aplicada a estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.
3. Comparar los grupos extremos en cada ítem de la escala total aplicada a estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.
4. Realizar el análisis de frecuencias por ítem buscando una curtosis menor a 1, de la escala aplicada a estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.
5. Realizar un análisis factorial exploratorio por componentes principales, de la escala aplicada a estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.
6. Obtener los Coeficientes de Consistencia Interna por factor y para la escala total aplicada a estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.

7. Comparar los niveles de *engagement* que presentan los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades, UNAM, UAEH y UJAT.

3.5 Justificación

La educación superior en México esta permeada de diversos factores que deben ser atendidos de manera emergente, tal es el caso del aumento en la matrícula estudiantil (Tuirán, 2012). En el caso particular de la licenciatura en psicología, datos del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), reportan que, de todas las personas que estudian una carrera universitaria, el 3.0% estudio la carrera en psicología (IMCO, 2015), en contraste, la ENOE (2016) revela que el 45.3 % los profesionales que estudiaron esta carrera tienen un trabajo que no es acorde a sus estudios o es de nivel técnico.

Otras importantes problemáticas para la educación son la deserción escolar, el rezago estudiantil y la deficiencia al momento de concluir los estudios universitarios (Jaimes, Cardoso & Bobadilla, 2015). Teniendo en cuenta lo anterior, el *engagement* cobra especial relevancia, ya que, diversos estudios muestran que los alumnos *engaged* tienen menores intenciones de abandonar sus estudios (Martínez & Salanova, 2003; Manzano, 2002) y mayores expectativas de éxito académico (Bresó, Llorens & Martínez, 2002). Además, este beneficio también ha sido observado en alumnos de secundaria (Archambault et al., 2009).

De igual manera, el bajo rendimiento escolar es un importante problema en México. De acuerdo a cifras de la OCDE (2016), aproximadamente el 55% de los alumnos mexicanos de 15 años tienen un bajo rendimiento escolar. Y de no atender y remediar el bajo rendimiento a edades tempranas, este puede mantenerse durante toda la trayectoria académica (Haddad, 1991; Izar et al., 2011; Tejedor, 2003). Izar et al. (2011) mencionan que, precisamente en México, el bajo rendimiento académico es un grave problema en la educación universitaria, aunado al alto índice de reprobación.

Desde este contexto, existen investigaciones que muestran que los alumnos con *engagement* presentan buen rendimiento académico (Caballero et al., 2007; Casuso, 2011; González, 2013; Salanova et al., 2009; Schaufeli et al., 2002b), tienen menores sensaciones

de malestar físico y psicológico (Casuso, 2011; Salanova et al., 2003), además, el engagement amortigua los efectos negativos de la procrastinación académica (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013).

Estas situaciones, presente desde inicios de este siglo, propicio que la UNESCO (1998) en su “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, mencionara que las instituciones educativas deberían tener como objetivo principal contar con un alto nivel de calidad que colocara a los alumnos como prioridad. Ya que, las instituciones también afectan directamente en el desempeño de sus estudiantes (OCDE, 2016; Torres & Rodríguez, 2006). En esta misma línea, los escenarios actuales requieren un mejoramiento en la educación impartida por las instituciones educativas, en donde la motivación y compromiso por parte de los alumnos sean considerados como una necesidad que deba ser atendida de manera emergente (Parra, 2010).

De este modo la propuesta de la psicología positiva, para realizar estudios que se enfoquen en el fortalecimiento de las virtudes humanas, resulta una alternativa valiosa para cumplir los objetivos que se plantea la educación superior actual. Por tanto, la validación de la escala UWES-S México, proporcionará una herramienta psicométrica válida y confiable, para la medición del *engagement*, en estudiantes universitarios, propiciando así la realización de estudios que busquen la mejora en la calidad de la formación profesional mexicana.

IV. Método

4.1 Variables

Variable interviniente

Definición conceptual:

Engagement: “Estado mental positivo relacionado con el trabajo y se caracteriza por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002, p. 74).

Definición Operacional:

La variable será medida con el UWES-S (*Utrecht Work Engagement Scale*, versión para estudiantes) (Schaufeli & Bakker, 2003).

Evalúa las 3 dimensiones que integran el *engagement*: vigor, dedicación y absorción.

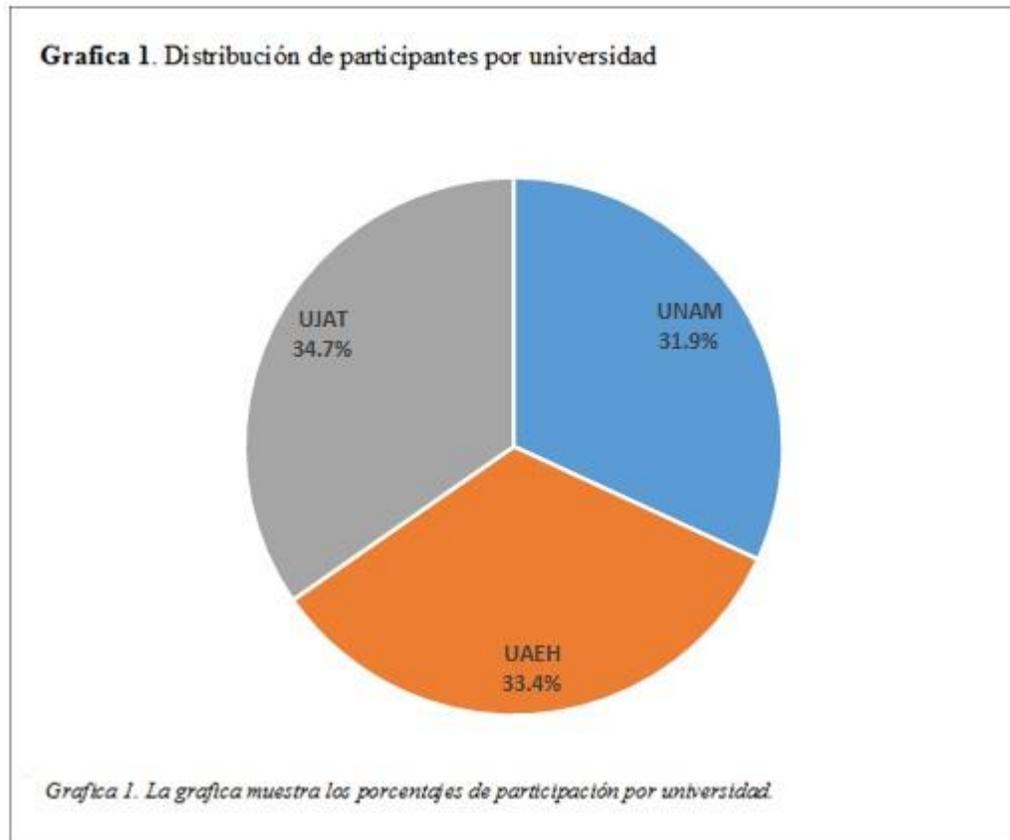
- *El Vigor* se caracteriza por niveles altos de energía y resistencia mental mientras se trabaja, voluntad de invertir esfuerzo en el propio trabajo y persistencia, incluso en medio de las dificultades.
- *La Dedicación* denota una alta implicación laboral, junto con una sensación de significancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío
- *La Absorción* se refiere a cuando se está plenamente concentrado y absorto en el trabajo que se realiza, debido a ello se tiene la sensación de que el tiempo pasa rápidamente y hay dificultades para desprenderse del trabajo debido a las grandes dosis de disfrute y concentración que se experimentan.

4.2 Participantes

La población objetivo del estudio fueron estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología de las universidades UNAM, UAEH y UJAT. Para la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio, no probabilístico.

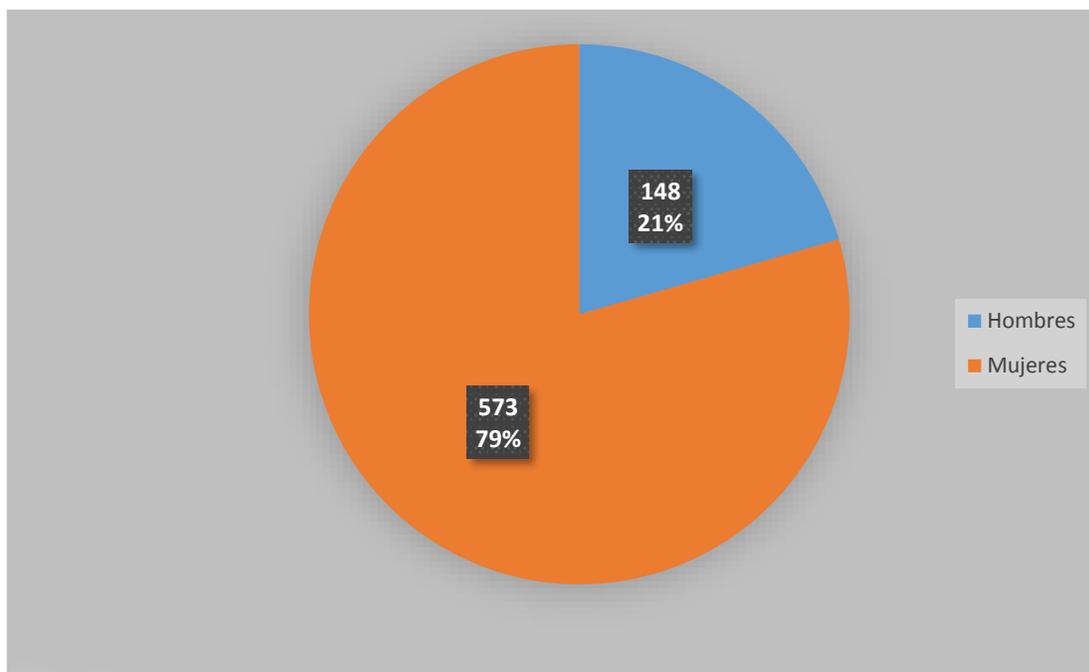
La muestra resultante fue un total de 721 alumnos de la licenciatura en psicología con un rango de edad de 17 a 44 años. La participación en función a la universidad, estuvo distribuida de la siguiente manera, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) con 241 alumnos (33.4%) con una media de edad de 20.80 (DE= 2.72), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 230 estudiantes (31.9%) con una media de

edad de 20.77 años (DE= 2.74) y por último la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) con 250 alumnos (34.7%) que tenían una media de edad de 20.86 (DE=2.61). (Ver Grafica 1).



En relación a la distribución por sexo de la muestra, se observa poca participación de hombres, debido a que, la matrícula de la licenciatura en psicología en las universidades participantes está formada en su mayoría por mujeres (Ver Grafica 2).

Gráfica 2. Distribución de participantes por sexo



Gráfica 2. La gráfica muestra los porcentajes de participación por Sexo.

En relación al semestre al que pertenecían los alumnos, cabe destacar que los sistemas escolarizados de las tres universidades se diferencian al no tener todos los semestres por ciclo, es por eso que, para la UAEH participaron alumnos de los 9 semestres y para las universidades UNAM y UJAT, sólo segundos, cuartos, sextos y octavos. Para la UAEH, la distribución de la muestra se encuentra entre el 5 % (quinto semestre) como mínimo y el 14.9% (cuarto semestre) como máximo, en cuanto a la UNAM la mayor participación fue de los alumnos de cuarto semestre, (34.8%) teniendo también dos participaciones para los semestres de noveno y décimo (0.4% cada uno) y presentando 9 alumnos (4.1%) con semestre no especificado. Por último, la muestra de la UJAT, presenta una distribución más homogénea, al tener porcentajes que oscilan entre el 24.4% y el 24.8 %, con excepción de dos participaciones de decimo semestre y una de séptimo. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
 Descriptivos por universidad

	UAEH N=241	UNAM N=230	UJAT N=250
Sexo			
Hombres	52 (21.6%)	51 (22.2%)	45 (18%)
Mujeres	189 (78.4%)	179 (77.8%)	205 (82%)
Semestre			
Primero	35 (14.5%)	-	-
Segundo	32 (13.3%)	47 (20.4%)	62 (24.8%)
Tercero	22 (9.1%)	-	-
Cuarto	36 (14.9%)	80 (34.8%)	62 (24.8%)
Quinto	12 (5%)	-	-
Sexto	16 (6.6%)	55 (22.7%)	62 (24.8%)
Séptimo	29 (12%)	-	1 (0.4%)
Octavo	27 (11.2%)	40 (17.4%)	61 (24.4%)
Noveno	32 (13.3%)	1 (0.4%)	-
Decimo	-	1 (0.4%)	2 (0.8%)
No especificado	-	9 (4.1%)	-
Edad			
Media	20.80	20.77	20.86
Desviación Estándar	2.72	2.74	2.61

Nota. La tabla 1 muestra la distribución de la muestra en cantidad y porcentajes para cada universidad, en cuanto a sexo, semestre y edad.

4.3 Tipo De Estudio

Se realizó un estudio Transversal, psicométrico.

4.4 Diseño

El diseño del estudio fue de tres muestras independientes.

4.5 Instrumento

Se utilizó la UWES-S (*Utrecht Work Engagement Scale*, versión para estudiantes) (Schaufeli & Bakker, 2003) validada en España, que presenta una estructura trifactorial y alfas de Cronbach por factor de $\alpha = 0.63$ para Vigor, $\alpha = 0.81$ para Dedicación y $\alpha = 0.72$

para Absorción (Ver Anexo 1). La escala fue sometida a un proceso de jueceo y piloteo previo, para su adaptación al contexto mexicano (se detallará más adelante en resultados), obteniendo la UWES-S- México (Ver Anexo 2), que consta de 17 afirmaciones con una escala de respuesta tipo Likert, con puntuaciones que van de 0 a 7 donde 0 es Nunca y 7 Siempre. La escala mide las tres dimensiones del *engagement*, Vigor, Dedicación y Absorción.

Algunos ejemplos de afirmaciones son: *Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía* (Para medir los niveles de Vigor), *Mis estudios me inspiran para cosas nuevas* (para medir dedicación) y por último para los niveles de absorción: *Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo*.

4. 6 Procedimiento

Se realizaron las gestiones necesarias para realizar la aplicación de la escala en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Los participantes fueron localizados en horario escolar en las instalaciones de cada universidad. Se invitó a los alumnos a que de forma voluntaria accedieran a contestar la escala, iniciando la invitación con la lectura del consentimiento informado, en donde se expusieron los objetivos de la investigación y se reiteraron, la confidencialidad y el uso de los datos con fines únicamente educativos no lucrativos. La aplicación se realizó a largo de 6 meses.

Los datos fueron capturados en el programa estadístico SPSS; se realizó la limpieza de la base de datos, eliminando los cuestionarios incompletos (con menos del 80% de respuestas), para posteriormente realizar los análisis correspondientes.

V. Resultados Validación UWES-S México

Como primer paso para realizar la validación de la UWES-S, se realizó la adaptación de la versión español al contexto mexicano. El proceso para realizarlo fue el siguiente: se localizó a 5 jueces expertos en psicología, se pidió a cada juez calificar la escala para realizar cambios, las calificaciones fueron las siguientes: 0 si se debía eliminar la afirmación, 0.5 si se debería realizar el cambio de alguna palabra o la redacción y 1 si debía quedarse tal como estaba (Ver Anexo 5). En base a tales calificaciones ninguna de las afirmaciones fue eliminada, pero se cambiaron 9 de las 17 afirmaciones que forman la escala original (las afirmaciones cambiadas fueron: 2, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 17). Algunos de los cambios fueron, por ejemplo: *estoy orgulloso de hacer esta carrera*, fue cambiado por *estoy orgulloso de estudiar esta carrera*, *Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar* se cambió a *Cuando me levanto por la mañana tengo ganas ir a clase o estudiar* (Ver Anexo 2).

Concluido este proceso, la escala fue sometida a una prueba piloto en una muestra de 15 estudiantes, con la finalidad de conocer su opinión y sugerencias de modificación, sin embargo, los resultados no propiciaron cambios.

Teniendo la versión final se aplicó la escala y posteriormente se procedieron a realizar los análisis correspondientes para la validación del cuestionario UWES-S- México. Los análisis se llevaron a cabo en tres etapas; en la primera etapa se realizó el análisis de discriminación de los reactivos, para la segunda se obtuvo la validez del constructo a través del análisis factorial exploratorio y por último se obtuvieron los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach por factor y en general. Lo anterior, con base en el método de validación psicométrica culturalmente relevante de Reyes-Lagunes y García (2008).

5.1 Discriminación de los reactivos

Se realizaron tres pruebas, con la finalidad de eliminar aquellos reactivos que no cumplieran con dos de los tres criterios siguientes:

1. Correlación de cada afirmación con la escala total: Se obtuvo el coeficiente de correlación Producto-Momento de Pearson entre cada afirmación de la escala y el puntaje total obtenido. Si la correlación resultaba menor a .30 se consideraba como criterio incumplido.
2. Prueba de discriminación significativa entre los grupos extremos, bajo y alto, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes: Con los cuartiles de los puntajes obtenidos por la muestra se realizaron los grupos extremos, el grupo bajo correspondía al primer cuartil (el de los puntajes más bajos) y el grupo alto correspondía al último cuartil (el de los puntajes más altos). Una vez realizados los grupos se procedió a compararlos en cada afirmación, mediante la prueba t, si la diferencia entre ambos grupos no resultaba significativa se consideraba como criterio incumplido.
3. Curtosis del reactivo menor o igual a 1. Se obtuvo la curtosis de las respuestas para cada afirmación, si la curtosis (grado de elevación de la curva de distribución de los datos) era superior a 1 se consideraba como criterio incumplido.

De las 17 afirmaciones, ninguna incumplió con más de dos criterios, por lo que ninguna fue eliminada (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados del proceso de discriminación de las afirmaciones

Afirmación	Correlación con la escala total	Grupos extremos (t)	Distribución (Curtosis)
1 Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.656**	.000	-.491
2 Creo que mi carrera tiene sentido	.505**	.000	10.254
3 El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	.608**	.000	-.294
4 Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.706**	.000	-.260
5 Estoy entusiasmado con mi carrera	.649**	.000	4.584
6 Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios	.627**	.000	-.473
7 Mis estudios me inspiran para cosas nuevas	.657**	.000	1.498
8 Cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase o estudiar	.679**	.000	-.241
9 Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.762**	.000	.107
10 Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.579**	.000	8.087
11 Estoy inmerso en mis estudios	.711**	.000	.728
12 Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo	.688**	.000	-.334
13 Mi carrera es un reto para mí	.494**	.000	1.598
14 Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante	.685**	.000	-.009
15 Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante	.681**	.000	.355
16 Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.565**	.000	-.721
17 En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.535**	.000	-.835

Nota: aquellos resultados en negritas no cumplen el criterio correspondiente.

5.2 Validez de constructo

Para obtener la validez de constructo de la escala, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales. La prueba de Kaiser Meyer Olkin reveló que la matriz era factorizable ($KMO = .914$; $p \geq .001$). Las comunalidades obtenidas para cada afirmación se encuentran por arriba de 0.4, a excepción de la afirmación número trece, que muestra una comunalidad de .272; sin embargo, no fue eliminada por formar parte de la mejor combinación de afirmaciones posible y para conservar la estructura de tres factores del UWES-S.

Se eligieron 3 factores con un autovalor mayor a 1, que explican el 59.27% de la varianza.

Utilizando la rotación (ortogonal) Varimax, se seleccionaron las afirmaciones con un peso factorial mayor o igual 0.4, quedando la versión final con 15 reactivos (Ver Anexo 3). Se eliminaron los reactivos 12 y 14, porque al mantenerlos dentro de la escala alteraban la estructura y el peso factorial (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Estructura factorial de la Escala de engagement en el contexto académico (UWES-S)

Afirmación	1	2	3
4 Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.802	.186	.154
1 Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.796	.149	.087
9 Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.702	.341	.233
8 Cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase o estudiar	.688	.246	.192
3 El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	.607	.136	.248
10 Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.142	.866	.119
2 Creo que mi carrera tiene sentido	.148	.833	-.001
5 Estoy entusiasmado con mi carrera	.266	.83	.137
7 Mis estudios me inspiran para cosas nuevas	.396	.461	.348
13 Mi carrera es un reto para mí	.194	.424	.235
17 En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.071	.081	.823

Afirmación	1	2	3
16 Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.198	.091	.744
15 Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante	.397	.252	.545
6 Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios	.457	.119	.472
11 Estoy inmerso en mis estudios	.381	.444	.457
Alpha de Cronbach	.834	.780	.751
% de Varianza Explicada	41.47	10.34	7.46
M	3.91	5.24	3.96
D. E.	1.14	.833	1.08

1. Vigor, 2. Dedicación, 3 absorción

Nota: Los pesos factoriales por afirmación están resaltados en negritas de acuerdo al factor al que pertenecen.

5. 3 Consistencia Interna

Para obtener la consistencia interna de la escala se realizó la prueba de alpha de Cronbach., resultando valores mayores a 0.7 para cada factor. También se determinó el nombre para cada factor y su definición de acuerdo a la teoría (Ver Tabla 4).

Tabla 4.

Coefficientes de Consistencia Interna de los factores

Factores y definición	Alpha de Cronbach	No. De Afirmación
<i>Vigor:</i> se refiere a niveles altos de energía mientras se estudia, implica la voluntad de invertir esfuerzo durante prolongados periodos de tiempo e involucra sensaciones de felicidad, siendo este el componente conductual.	.834	5
<i>Dedicación:</i> se caracteriza por un gran compromiso escolar que involucra sentimientos de orgullo, significancia, entusiasmo, inspiración y reto, considerándose un componente emocional.	.780	5
<i>Absorción:</i> es cuando se está plenamente concentrado y absorto en las actividades escolares que se realizan, incluso en medio de las adversidades. Así mismo, los estudiantes experimentan dificultades para desprenderse del trabajo debido a la perseverancia y concentración presentes en ellos, por ser este el componente cognitivo de la escala.	.751	5
Total	.889	15

5.4 Resultados (Versión Corta)

A partir de la escala UWES- S (*Utrecht Work Engagement Scale- Students*) completa se obtuvo una versión corta de la misma, formada por las 3 afirmaciones con mayor peso factorial de cada dimensión (vigor, dedicación y absorción) y se obtuvo su consistencia interna (Ver Tabla 5).

5. 4. 1 Validez de constructo

La prueba de Kaiser Meyer Olkin reveló que la matriz era factorizable ($KMO = 0.832$; $p \geq .001$). La comunalidades obtenidas para cada ítem se encuentran por arriba de 0.4. Los tres factores en conjunto explicaron el 71.876% de la varianza, con un Alpha de Cronbach de .825. Utilizando la rotación ortogonal (Varimax), se seleccionaron los ítems con mayor peso factorial, quedando la versión corta del UWES-S con 9 reactivos (Ver Anexo 4).

Tabla 5

Estructura factorial de la versión corta de la Escala de engagement en el contexto académico (UWES-S)

Afirmación	1	2	3
4 Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.868	.167	.137
1 Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.848	.270	.170
9 Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.847	.155	.031
10 Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.123	.853	.105
2 Creo que mi carrera tiene sentido	.189	.814	.170
5 Estoy entusiasmado con mi carrera	.316	.731	.247
17 En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.087	.069	.861
16 Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.075	.197	.777
15 Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante	.207	.436	.542
Alpha de Cronbach	.806	.857	.672
% de Varianza Explicada	44.59	15.84	11.43
M	3.86	5.46	3.82
D. E.	1.20	.875	1.23

1. Vigor, 2. Dedicación, 3 Absorción

3. 5 Diferencias Entre Universidades De Los Factores De La Escala UWES-S

Se corrió el análisis de varianza simple (ANOVA) con pruebas Post hoc de Tukey ($p \leq .05$) con el fin de conocer las diferencias entre los participantes por universidad (Ver Tablas 6, 7 y 8).

Tabla 6

Tukey HSD diferencias entre universidades por factor Vigor

Factor	Universidades	Media	Desviación Estándar	F	Prueba Post hoc Tukey HSD
Vigor	UNAM	3.81	1.09	3.783*	UNAM < UJAT*
	UAEH	3.84	1.21		
	UJAT	4.07	1.11		

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

La Tabla 6 muestra que la UNAM obtuvo un puntaje menor en vigor en comparación con la UJAT.

Tabla 7

Tukey HSD diferencias entre universidades por factor Dedicación

Factor	Universidades	Media	Desviación Estándar	F	Prueba Post hoc Tukey HSD
Dedicación	UNAM	5.07	.936	7.469**	UNAM < UJAT**
	UAEH	5.30	.740		UNAM < UAEH*
	UJAT	5.35	.795		

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

Se observa que la UNAM obtuvo un menor puntaje en el factor dedicación en comparación con las otras universidades (Ver Tabla 7).

Tabla 8

Tukey HSD diferencias entre universidades por factor Absorción

Factor	Universidades	Media	Desviación Estándar	F
Absorción	UAEH	3.88	1.14	1.770
	UNAM	3.92	1.08	
	UJAT	4.06	1.03	

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

En la Tabla 8 se observa que no existieron diferencias estadísticamente significativas en el factor absorción entre las universidades.

IV. DISCUSIÓN

Para la discusión de los resultados obtenidos en este estudio, se iniciará con los resultados descriptivos de cada factor del *engagement* (Vigor, Dedicación y Absorción) obtenidos en cada una de las universidades.

En relación al factor DE (Dedicación) fue la UJAT quien reportó la media más alta, seguida de la UAEH y por último la UNAM, siendo este factor el que tuvo el mayor puntaje de los tres factores en todas las universidades. El análisis de varianza simple (ANOVA) mostró, además, diferencias estadísticamente significativas, en la cual es evidente que los alumnos de la UNAM se perciben como menos dedicados en comparación con los estudiantes de la UAEH y la UJAT.

Para el factor VI (Vigor), igualmente fue la UJAT quien tuvo la mayor media, seguida igualmente por la UAEH y la UNAM. En este factor únicamente hubo diferencias estadísticamente significativas entre la UNAM y la UJAT, siendo los alumnos de la UJAT quienes se muestran más vigorosos.

Por último, en el factor AB (Absorción) el patrón es similar, la UJAT muestra la media más alta, en segundo lugar, la UNAM, seguida al final por la UAEH. Y para este factor no existieron diferencias estadísticamente significativas entre las universidades.

En síntesis, fue la UJAT quien reportó un mayor nivel de *engagement* en comparación con las otras dos universidades. Y es la UNAM quien muestra el menor nivel de *engagement* al presentar las medias más bajas en dos de los tres factores. No obstante, es importante mencionar que los puntajes de las tres universidades se encontraron por encima de la media teórica, lo cual demuestra que tienen un buen nivel de *engagement*. Además, en comparación con otros estudios realizados en universitarios españoles (Schaufeli et al., 2001; Salanova et al., 2005; Pacheco, Duran & Rey, 2007), los estudiantes mexicanos poseen mayor *engagement*, aunado a que en ambos estudios el factor DE presenta medias por encima de los factores VI y AB.

Para explicar estos resultados es necesario contextualizar el ambiente de las tres universidades participantes. Esto con base en el modelo HERO (Salanova, 2009), el cual menciona que el bienestar de las personas se ve influido por lo que acontece dentro y fuera de las instituciones a las que pertenecen (Acosta et al., 2015). Para este fin se tomarán en cuenta las estadísticas de percepción de inseguridad y costo de vida.

En relación a la ciudad de Pachuca, Hidalgo, en donde se encuentra la UAEH, de acuerdo al INEGI (2016) en su Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), el 53.7% de sus habitantes mayores de 18 años considera que su ciudad es insegura. Los indicadores incluyen: sensación de inseguridad por temor al delito, expectativas sociales sobre la tendencia al delito, conocimiento de conductas delictivas, cambio de rutina por temor a ser víctima, existencia de conflictos y conductas antisociales y la percepción del desempeño gubernamental.

Por su parte, la CDMX, donde se ubica la UNAM, en esta misma encuesta, el 79.2% de la población considera que vivir en su ciudad es inseguro. Y finalmente en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, ubicación de la UJAT, el 89.9% de la población la percibe como insegura (INEGI, 2016).

En cuanto al costo de vida, la consultora MERCER (2015), en su estudio de costo de vida nacional 2014 – 2015, ubica a la CDMX en el cuarto lugar de las ciudades más caras para vivir, de 42 localidades de la República Mexicana. En relación a las ciudades de Pachuca (Hidalgo) y Villahermosa (Tabasco), estas no figuran dentro de las ciudades más caras, ni las más baratas para vivir. Sin embargo, en el estudio del 2012 – 2013, la ciudad de Pachuca se encontraba en el tercer puesto de las ciudades más baratas para vivir. Los rubros considerados fueron costos de vivienda, alimentos, educación, transporte, vestido, entretenimiento, salud, artículos/accesorios domésticos y productos de uso personal.

Estos datos reflejan que la CDMX además de ser percibida como insegura, el costo económico para vivir en ella es elevado, mientras que Villahermosa solamente es percibida como insegura por sus habitantes. Por último, la ciudad de Pachuca reporta un bajo porcentaje

de percepción de inseguridad, además de encontrarse entre las ciudades menos costosas para vivir en México.

A manera de suposición, esta información podría explicar los resultados obtenidos en este estudio ya que, de las tres universidades, la UNAM reporta bajos niveles de *engagement* y se encuentra en la CDMX, que se percibe por sus habitantes como insegura y con costos elevados para vivir en ella. En comparación, la UAEH tiene niveles de *engagement* más elevados, ubicada en la ciudad de Pachuca donde, el porcentaje de percepción de inseguridad es menor al igual que los costos de vivir en ella. Sin embargo, en relación a la UJAT, a pesar de que la percepción de inseguridad de la ciudad de Villahermosa es la más alta de las tres, posee el mayor nivel de *engagement*. En este caso los datos no son claros en comparación con la teoría, ya que existe un vacío en la información proporcionada por la consultora MERCER, que impide ubicar la posición de costos de vida de la ciudad de Villahermosa.

Aun así, esta información no basta para explicar el porqué del nivel de *engagement* de las tres universidades, puesto que la influencia ambiental es solo un elemento que influye y no existe una investigación que correlacione directamente estas variables con el *engagement* en dicha población.

Adicionalmente, tomando como base al modelo RED (Demerouti et al., 2001), la existencia de recursos para la tarea influye positivamente en el *engagement*. En este caso, se utilizará información de los apoyos económicos que ofrecen las universidades, así como su posición de los últimos 4 años en el ranking de las mejores universidades de México como indicador de calidad.

En el caso de la UNAM, el portal de internet, becas.unam.mx, muestra que se ofrecen alrededor de 16 becas a nivel licenciatura que incluyen becas de manutención, de excelencia, movilidad, etc. (UNAM, s. f.). En cuanto a su posición en el ranking, ha mantenido el primer puesto en los años 2013, 2014, 2015 y 2016 de un total de 50 universidades mexicanas (El Economista, 2016).

La UAEH, en su página web, ofrece información de 15 tipos de becas que se otorgan a nivel superior (condonación, manutención, excelencia, movilidad, entre otras) (UAEH, s. f.). En relación a su puesto en el ranking, en el 2016 se encuentra en la posición número 36, en el año 2015 se encontraba en el puesto 38, en el 2014 ocupaba el lugar número 31 y finalmente en el 2013 se ubicaba en la posición 28 (El Economista, 2016).

Por último, en la UJAT, su página de internet ofrece información de sólo 3 tipos de becas que otorga la institución a nivel licenciatura (UJAT, s. f.). Y su ubicación en el ranking del año 2016 es el puesto 21, en el 2015 se ubicaba en el lugar 29, en el 2014 se ubicaba la posición 32 y en el 2013 estaba en el sitio 45 (El Economista, 2016).

En relación a la información anterior, se observa que la institución que aparentemente cuenta con mayores recursos para la tarea es la UNAM, seguida por la UAEH y finalmente la UJAT. Esta información es respaldada por el número de becas otorgadas a nivel estatal en las entidades donde se ubican las tres universidades: en la CDMX del año 2012 al 2014 se entregaron 248,960 becas en el nivel de licenciatura, en Hidalgo fueron otorgadas 54,497 y en Tabasco 34,931 (Presidencia de la República, s. f.).

A pesar de esto, los alumnos de la UNAM son los que reportan el menor nivel de *engagement* y la UJAT, que aparentemente cuenta con menos recursos para la tarea, está reportando el nivel más alto de *engagement*. Para esclarecer estos resultados y determinar los elementos que favorecen el *engagement* en universitarios mexicanos, es necesario realizar una investigación exhaustiva, enfocada en la percepción de los estudiantes, que incluya más elementos del modelo RED como los recursos personales que poseen los alumnos (estilos de afrontamiento, motivaciones, resiliencia, etc.), profundizar en los recursos para la tarea (servicios de transporte, becas otorgadas a los alumnos de la licenciatura de psicología, bibliotecas, cursos, calidad de las instalaciones, apoyo docente) y detectar cuales son las demandas retadoras y/o amenazantes para los alumnos que puedan afectar positiva o negativamente el *engagement* de los estudiantes.

No obstante, tomando como base la teoría, es posible que los alumnos de la UJAT, posean mayores creencias de eficacia, ya que esta se encarga de mediar la relación entre los elementos que propician y mantienen el *engagement* (Hernández et al., 2014). Puesto que es el recurso personal más importante e influye directamente en la percepción de demandas amenazantes o retadoras (Consiglio et al., 2013). Esta es una explicación fiable ya que, además de que su puesto en el ranking de las mejores universidades de México va subiendo, la percepción de inseguridad de los habitantes de Villahermosa es la más alta, y aparentemente cuentan con menos recursos para la tarea, reportan el mayor nivel de *engagement*.

En relación a los resultados de este estudio, para la adaptación de la escala UWES-S, muestran la validez de constructo y contenido que tiene el instrumento en el contexto académico mexicano. Los datos obtenidos en esta validación respaldan la evidencia de que el *engagement* puede ser un constructo universal (Souza et al., 2015). Sin embargo, los resultados tienen algunas diferencias culturales que es necesario tomar en cuenta.

En primer lugar, se hicieron pequeños cambios en algunas palabras y redacción de 9 afirmaciones, para hacer la escala más clara, todo esto en función a las recomendaciones realizadas por los jueces expertos. Y a diferencia de la escala original UWES-S (Schaufeli & Bakker, 2003), en la validación mexicana la escala no se mantuvo íntegra, ya que fueron eliminados 2 afirmaciones porque afectaban la consistencia interna y la estructura factorial.

En relación al factor VI, las afirmaciones que conforman la nueva estructura factorial, reflejan que, para los estudiantes mexicanos, el VI, además de ser el componente conductual energético, presenta el componente emocional de felicidad y el elemento cognitivo que altera la percepción del tiempo, al sentir que “el tiempo pasa volando”.

Las afirmaciones que se conforman la nueva estructura del factor AB, sugieren que, en la cultura mexicana, para los estudiantes la absorción implica, además de enfocar la atención, por ser el elemento cognitivo del *engagement*, también ser perseverante y resistente tanto física como mentalmente ante las dificultades en pro de cumplir con las tareas como

estudiantes. Por último, en cuanto al factor DE, éste se mantuvo intacto, por lo que no existen diferencias culturales en este elemento.

Otra importante mención es que a diferencia de los estudios realizados con el UWES 9, en donde sus propiedades psicométricas son mayores que las del UWES 17 (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006; Souza et al., 2015), nuestra versión del UWES 9-S tuvo un Alpha de cronbach, más bajo que la versión de 15 afirmaciones.

En resumen, aunque se comprueba la estructura trifactorial de UWES, ésta se modificó ligeramente en comparación con la versión original. Además, los componentes cognitivo-conductual-emocional, no fueron absolutos para cada factor como lo indica la literatura (Casuso, 2011). Esto podría ser un indicio de que en la cultura mexicana estas dimensiones se interrelacionan y no se comportan como factores independientes. Por último, el hecho de que cambiaran las afirmaciones para cada factor, proporciona apoyo parcial de que el *engagement* sea un constructo de un solo factor (Souza et al., 2015).

El principal hallazgo de este estudio es la validación de la escala UWES-S en población mexicana, la cual cuenta con validez y confianza para ser utilizada en estudiantes universitarios de diversas partes del país.

V. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Dentro de los principales alcances logrados en el estudio se encuentra el haber aportado evidencia que muestra la validez, confiabilidad y estructura trifactorial de la escala UWES-S en población universitaria mexicana. Sin embargo, al haberse realizado únicamente un estudio de análisis factorial exploratorio, ya que se aplicó por primera vez la escala en esta población, se recomienda para futuras investigaciones realizar estudios confirmatorios que permitan corroborar los datos aquí expuestos.

De igual forma, en relación a las características de la muestra, se encontraron limitantes como el hecho de tener una mayor participación de mujeres, haber aplicado la escala únicamente a estudiantes de una sola carrera universitaria y tener representantes de únicamente tres zonas del país, zona metropolitana, zona centro y sur este, dejando fuera el área norte que no fue posible incluir. Por tanto, las recomendaciones para futuros estudios, implican ampliar la muestra en cuanto a zonas geográficas y carreras universitarias, además de mejorar la representación en relación al sexo.

Igualmente es importante mencionar las limitaciones de esta investigación para la generalización de resultados. La muestra fue predominantemente femenina y sólo perteneciente a un ámbito pre profesional (psicología). Futuros estudios deben enfocarse en mejorar la representación del género y sexo, además de incluir estudiantes de distintas carreras universitarias de diferentes partes del país. Esto con el objetivo de lograr una muestra más homogénea y representativa de la población universitaria.

Otra importante limitación fue el tipo de muestreo, que pudo sesgar el estudio, puesto que fue aleatorio no probabilístico y voluntario. Esto probablemente ejerció influencia en los resultados, ya que los participantes que aceptaron llenar el cuestionario pudieron ser, en mayor medida, aquellos con un buen nivel de *engagement*. Quedando excluidas aquellas personas que se rehusaron a participar. Por este motivo se sugiere utilizar métodos de selección de muestra probabilísticos para que ésta sea más representativa.

Por último, se considera importante, para futuros estudios sobre *engagement*, incluir métodos cualitativos para profundizar en sus causas y consecuencias, que permitan conocer más sobre el constructo en el contexto mexicano, para generar intervenciones que propicien su desarrollo.

VI. CONCLUSIÓN

La principal y más importante aportación del presente estudio es la validación de la Utrecht Work *Engagement* Scale, en su versión para estudiantes, en población universitaria mexicana. El UWES-S que, por sus características psicométricas, es una importante herramienta para el diagnóstico del *engagement*, e incluso apoyar en programas de intervención para fomentarlo.

La importancia de hacerlo recae en que los estudiantes mexicanos ven a los estudios sólo con fines instrumentales, lo cual conduce a que sean concebidos como una obligación, aburridos, estresantes y agotadores (Correa, García, García & López, 2013). Y posiblemente una forma de cambiar eso es propiciar el *engagement* en los alumnos, por los numerosos efectos benéficos que éste tiene en la salud (Carrasco, de la Corte & León, 2010), desempeño (Salanova et al., 2009) y bienestar académico (Wang & Holcombe, 2010).

VII. REFERENCIAS

- Acosta, H., Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. & Llorens, S. (2015). Healthy organization: analysing it's meaning based on the HERO Model. *International Journal of Social Psychology*, 30, 323-350.
- Arana, M. H. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa*, (4), 323-336.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of managerial psychology*, 22 (3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99 (2), 274-284.
- Bakker, A. B., Marques, A., Martinez, I., Salanova, M. & Schaufeli, W.B., (2002). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reimpreso en H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Borgogni, L., Consiglio, C., Alesandri, G. & Schaufeli, W. B. (2012). "Don't throw the baby out with the bathwater!" Interpersonal strain at work and burnout, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21 (6), 875-898.
- Bravo, L. (2013). Predictores de engagement académico en estudiantes de odontología. *Revista de educación en ciencias de la salud*, 10 (2), 86-95.
- Bresó, E., Grau, R., Llorens, S. Martínez, I., & Salanova, M. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Bresó, E., Llorens, S. & Martínez, I. (2002). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Cárdenas, T. & Jaik, A. (2014). Engagement (ilusión por el trabajo). Un modelo teórico-conceptual. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

- Cárdenas, T. & Jaik, A. (2014). Inventario para la medición del Engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental. *Psicogente*, 17(32), 294-306.
- Carrasco, A. M., de la Corte, C. M. & León, R. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista Digital de Prevención*, (1).
- Castellano, E., Maffei, L., Medrano, L. A. & Spontón, C. (2012) Validación del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147-154.
- Casuso, M. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España.
- Cifre, E., García-Renedo, M., Llorens, S., & Salanova, M. (2006) Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de educación*, (339), 387-400.
- Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S., Martínez, I. M., & Salanova, M. (2005) Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Psicología del trabajo y las organizaciones*, 21 (1-2), 159-176.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Alessandri, G., & Schaufeli, W. B. (2013). Does self-efficacy matter for burnout and sickness absenteeism? The mediating role of demands and resources at the individual and team levels. *Work & Stress*, 27, 22–42.
- Correa, F. E., García, L. F., García, T. & López, A. D. (2013). Valores y expectativas sociales hacia la educación en México: un estudio descriptivo – comparativo en muestras marginales y no marginales. *XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Ponencia llevada a cabo en Chile.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. & Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal. *Revista de Psicología Social*, 2013, 28 (2), 183-196.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Cudeck, R., & Browne, M. W. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen, & J. Scott Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 1–9). Newbury Park, CA: Sage.
- Cuevas, F. (2011) Evaluación del engagement en empleados de una empresa comercial, Tesis de Maestría Universidad Autónoma De Nuevo León, México.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2007). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of stress and burnout in health care*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of applied psychology*, 86 (3), 499-512.
- El Economista. (2016). Las mejores universidades de México (Ranking nacional). Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/especiales/americaeconomia/2016/04/19/las-mejores-universidades-mexico-ranking-2016>.
- Fisher, C. D. (1991). Boredom at work: a neglected concept. *School of Business Discussion Papers*, 19, 1-44.

- Flores, C., Fernández, M., Juárez, A., Merino, C., & Guimet, M., (2015). Entusiasmo por el trabajo (Engagement): Un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *LIBERABIT*, 21 (2): 195-206.
- Fong, T.Ct. & Ng, Sm. (2012). Measuring Engagement at Work: Validation of the Chinese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *International Journal of Behavioral Medicine*, 19, 391-397.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- González, M. A. (2013). La resiliencia y el engagement y su asociación con el rendimiento académico en los estudiantes de la licenciatura de médico cirujano de la facultad de medicina de la universidad autónoma del estado de México, 2011 (Tesis para obtener el diploma de especialista en salud pública). Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- González-Brignardello, M. P. & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10 (1), 117-134.
- Haddad, W. D. (1991). Efectos educacionales y económicos de las prácticas de promoción y reprobación. En: P. Latapí, (Eds.) Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. *La Educación Formal. México: SEP, Nueva Imagen.*
- Hakanen, J. J. & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analyzing a conceptual model. En *Work engagement a handbook of essential theory and research*, USA: Psychology Press. 85-101.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22 (3), 224—241.
- Hakanen, J.J. & Schaufeli, W.B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415-424.
- Harpaz, I. & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature, *Human Relations*, 56(3), 291-319
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationships between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268–279.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Sciences*, (2), 96-99.
- Hernández, I., Llorens, S., & Rodríguez, A. (2014). Empleados saludables y calidad de servicio en el sector sanitario. *Anales de Psicología*, 30, 247-258.
- Hu, Q., Schaufeli, W., Hessen, D., Salanova, M., Taris, T. Hakanen, J. & Shimazu, A. (2014).” East is east and west is west and never the twain shall meet:” work engagement and workaholism across eastern and western cultures, *Journal of Behavioral and Social Sciences*, 1, 6–24

- IMCO. (2015). Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C.: <http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/carrera/311>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbanas Cifras Correspondientes a marzo de 2016. México: INEGI.
- Izar, J. M., Ynzunza, C. B. & López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-18.
- Jaimes, N., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 5 (10), 182-196.
- Kelly, J. & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 99-130.
- León, J., Romero, L. & Olea, J. (2012). Estudio de validez factorial del síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios de ingeniería. *Alternativas en psicología*, 16 (27), 42-53.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P. & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: an explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48 (5), 764–775.
- Llorens, S., & Salanova, M. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Llorens, S., del Líbano, M., & Salanova, M. (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (Ed.), *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 63–93). Madrid: Síntesis.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional de estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología* (74), 79-102.
- Marqués, A. & Martínez, I. M., (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, (21), 21-30.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (330), 361-384.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McMillan, L.H.W., & O’Driscoll, M.P. (2004). Workaholicism and health: Implications for organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 17, (5), 509-519.
- MERCER. (2015). Estudio costo de vida nacional 2014-2015(Sala de prensa). Recuperado de <http://latam.mercer.com/newsroom/costo-de-vida-nacional-2014-2015.html>

- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: its relationship with burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16 (2), 195-211.
- Montoya, P. A. & Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29 (1), 205-227.
- Observatorio Laboral (2015). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Recuperado el 16 de abril de 2016, de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf;jsessionid=0c48a14ba271b02f50173a70b9e3?idCarreraParametro=5311&idTipoRegistroParametro=1&idEntidadParametro=9#AnclaGrafica>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE. *Santillana 2013*, España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito, Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. & Schaufeli, W. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6, 142-153.
- Ouweneel, E., Pascale M. Le Blanc & Schaufeli, W. B. (2014) On Being Grateful and Kind: Results of Two Randomized Controlled Trials on Study-Related Emotions and Academic Engagement. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 148 (1), 37-60
- Pacheco, N. E., Durán, M. A. D., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, (342), 239-256.
- Panthee, B., Shimazu, A. & Kawakami, N., (2014). Validation of Nepalese Version of Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Occupational Health*, 56, 421-429
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill.
- Parra, P. & 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) 104.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias Salud*, 7 (1), 57-63.
- Presidencia de la República. (sin fecha). México con Educación de calidad - Estadísticas por Entidad Federativa - [datos.gob.mx](http://datos.gob.mx/catalogo.datos.gob.mx). Recuperado el 27 Octubre de 2016, de <http://datos.gob.mx/busca/dataset/mexico-con-educacion-de-calidad-estadisticas-por-entidad-federativa>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Reyes-Lagunes, I., & García y Barragán, F. (2008). Hacia un procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante. *La Psicología Social en México*, 12, 625-630.
- Rodriguez, A., Bakker, A. (2013). El engagement en el trabajo. En Moreno, B. & Garrosa, E. (eds.), *Salud laboral. Riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (437-452). Editorial Piramide.

- Rodríguez, R., Martínez, M., Sánchez, I., (2014) Análisis de las propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en una muestra de trabajadores en Puerto Rico. *Universitas Psychologica*, 13 (4), 1255-1266
- Roelen, C.A.M., Van Hoffen, M.F.A., Groothoff, J.W., De Bruin, J., Schaufeli, W.B. & Van Rhenen, W. (2015). Can the Maslach Burnout Questionnaire and the Utrecht Work Engagement Scale be used to screen for risk of long-term sickness absence? *International Archives for Occupational and Environmental Health*, 88, 467-475.
- Ruiz, D., Pando, M., Aranda C. & Almeida C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia y Trabajo*, 16 (50), 116-120.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: Un reto emergente para la dirección de recursos humanos. *Estudios financieros*, 261, 109-138.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Revista de trabajo y seguridad social*, 303, 179-214.
- Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 58, 18-23.
- Salanova, M. Grau, R. Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (1), 69-89.
- Salanova, M., Bakker, A., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for a gain spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W.B. (2005c). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Estress y Ansiedad*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S., Martínez, I. M., & Lorente, L. (2011). Psychosocial risks and positive factors among construction workers. En R. Burke, S. Clarke, & C. Cooper (Eds.), *Occupational health and safety: Psychological and behavioral challenges* (pp. 295-322). Surrey, UK: Gower.
- Salanova, M., Del Libano, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. (2013). Engaged, Workaholic, Burned-Out or Just 9-to-5? Toward a Typology of Employee Well-being, *Human Resource Management Review*, 22, 232-243.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 255-285.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We need a Hero! Towards a validation of the HEalthy & Resilient Organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37, 785-822.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups. *Small Group Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170-180.

- Salanova, M., Martínez, I.M. & Llorens, S. (2005b). Psicología organizacional positiva. En *Psicología de la organización* (49-376). Madrid: Pearson Prentice Hall. Recuperado de http://www.academia.edu/500975/Psicolog%C3%ADa_Organizacional_Positiva
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el 'Burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (2), 117-134.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Martinez, I. & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 26, 1-18.
- Sarason, I. & Sarason, B. (2006a). Trastornos relacionados con sustancias. En L. Gaona (Ed.), *Psicopatología, psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada* (ed.11, pp.441) Naucalpan de Juárez, Edo. de México, Pearson edición.
- Sarason, I. & Sarason, B. (2006b). Trastornos de ansiedad. En L. Gaona (Ed.), *Psicopatología, psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada* (ed.11, pp. 252) Naucalpan de Juárez, Edo. de México, Pearson edición.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary manual. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping & Stress*, 20,177-196.
- Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: Across-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701–716.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002b). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being? *Applied psychology: an international review*, 57 (2), 173–203.
- Schaufeli, W., Taris, T., Le Blanc, P., Peeters, M., Bakker, A. & De Jonge, J. (2001). Maakt arbeid gezond? Op zoek naar de bevlogen werknemer. [Does work make healthy? The quest for the engaged worker]. *De Psycholoog*, 36, 422-428.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement at the workplace. En Peeters, M., de Jonge J., & Taris, T. (eds.), *People at work: An Introduction to Contemporary Work Psychology* (293-320). Chichester, Wiley-Blackwell.

- Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? En C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social. (2015). portal del empleo. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de portal del empleo: <https://empleo.gob.mx>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Learned optimism: how to change your mind and your life*, Nueva York, Estados Unidos de America: Vintage books.
- Seligman, M. E. P. (1999). The president adress, *American Psychologist*, 54 pp 559-562.
- Sheppard, S. (2011). The terms of 'engagement'. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 111-123.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, S., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirochata, K. & Goto, R. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psuchology: An International Review*, 57 (3), 510-523.
- Shimazu, A., Schaufeli, W.B., Kamiyama, L., & Kawakami, N. (2015). Workaholism vs. work engagement: The two different predictors of future well-being and performance. *International. Journal of Behavioral Medicine*, 22, 18-23.
- Snir, R., & Harpaz, I. (2012). Beyond workaholism: Towards a general model of heavy work investment. *Human Resource Management Review*, 22 (3), 232-243.
- Souza Vasquez, A.C., Dos Santos Magnan, E., Pacico, J.C., Hutz, C.S. & Schaufeli, W.B. (2015). Adaptation of the Brazilian version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, 20, 2, 207-217.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204.
- Sulea, C. Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D. & Schaufeli, W.B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.
- Sulea, C. Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D. & Schaufeli, W.B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), 5-32.
- Torres, L. E. & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270.
- Tripliana, J. & Llorens, S. (2015). Fomentando empleados engaged: el rol del líder y de la autoeficacia. *Anales de psicología*, 31 (2), 636-644.
- Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012: Un balance inicial «Observatorio Académico Universitario. Red-academica.net. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>

- UAEH. (Sin fecha). Tipos de becas nivel medio superior - Dirección de Becas y Apoyo Académico. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de https://www.uaeh.edu.mx/becas/tipos_becas.html.
- UJAT. (Sin fecha). Programa de Becas para Estudiantes de Licenciatura - Dirección de Fortalecimiento Académico. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de <http://www.ujat.mx/dfa/21356>.
- UNAM. (Sin fecha). Becas para nivel licenciatura - Portal Becas UNAM. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de <http://www.becas.unam.mx/portal/index.php/licenciatura>.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Recuperado el 26 de octubre de 2016, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vallerand, R. J. & Verner-Filion, J. (2013). Making People's Life Most Worth Living: On the Importance of Passion for Positive Psychology. *Terapia Psicológica*, 31 (1), 35-48.
- Ventura, M. & Salanova, M. & Llorens, S. (2014). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 00(0), 1–26.
- Viejo, S. & Gózales, M. (2013) Presencia de estrés laboral, síndrome de burnout y engagement en personal de enfermería del hospital del niño morelense y su relación con determinados factores laborales, *European Scientific Journal* , 9 (12), 112-117.
- Villavicencio, E., Jurado, S. & Aguilar, J. (2014). Adaptación de las escalas UWES y OSI para trabajadores mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 22, (2), 6-15.
- Villavicencio, E., Jurado, S. & Valencia, A. (2014). Work engagement and occupational burnout: it's relation to organizational socialization and psychological resilience. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6, (2), 45-55.
- Wan, S., Wan, S. & Nur, A. (2016). Validation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) in the Malaysian Context. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6 (9), 672-676.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31–39.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14 (2), 121–141.

ANEXOS

**Anexo 1. Utrecht Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S
(Schaufeli, 2003)**

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el contexto académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste ‘0’ (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna Vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

	0	1	2	3	4	5	6
1) Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (VI1)							
2) Creo que mi carrera tiene significado (DE1)							
3) El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante (AB1)							
4) Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases (VI2)							
5) Estoy entusiasmado con mi carrera (DE2)							
6) Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios (AB2)							
7) Mis estudios me inspiran cosas nuevas (DE3)							
8) Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar (VI3)							
9) Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios (AB3)							
10) Estoy orgulloso de hacer esta carrera (DE4)							
11) Estoy inmerso en mis estudios (AB4)							
12) Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo (VI4)							
13) Mi carrera es retadora para mí (DE5)							
14) Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante (AB5)							
15) Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante (VI5)							
16) Es difícil para mí separarme de mis estudios (AB6)							
17) En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien (VI6)							

Anexo 2. Utrecht Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S (versión modificada con base a los jueces)

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el contexto académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna Vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

	0	1	2	3	4	5	6
1) Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (VI1)							
2) Creo que mi carrera tiene sentido (DE1)							
3) El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante (AB1)							
4) Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases (VI2)							
5) Estoy entusiasmado con mi carrera (DE2)							
6) Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios (AB2)							
7) Mis estudios me inspiran para cosas nuevas (DE3)							
8) Cuando me levanto por la mañana tengo ganas ir a clase o estudiar (VI3)							
9) Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios (AB3)							
10) Estoy orgulloso de estudiar esta carrera (DE4)							
11) Estoy inmerso en mis estudios (AB4)							
12) Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo (VI4)							
13) Mi carrera es un reto para mí (DE5)							
14) Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante (AB5)							
15) Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante (VI5)							
16) Es difícil para mí distanciarme de mis estudios (AB6)							
17) En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien (VI6)							

Anexo 3. Utrecht Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S - México (versión final)

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el contexto académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste ‘0’ (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna Vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

	0	1	2	3	4	5	6
1) Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (VI1)							
2) Creo que mi carrera tiene sentido (DE1)							
3) El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante (VI2)							
4) Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases (VI3)*							
5) Estoy entusiasmado con mi carrera (DE2)							
6) Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios (AB1)							
7) Mis estudios me inspiran para cosas nuevas (DE3)							
8) Cuando me levanto por la mañana tengo ganas ir a clase o estudiar (VI4)							
9) Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios (VI5)*							
10) Estoy orgulloso de estudiar esta carrera (DE4)*							
11) Estoy inmerso en mis estudios (AB2)							
12) Mi carrera es un reto para mí (DE5)							
13) Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante (AB3)							
14) Es difícil para mí distanciarme de mis estudios (AB4)							
15) En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien (AB5)							

Anexo 4. Utrecht Work Engagement Scale Versión para estudiantes UWES-S - México (versión final corta).

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el contexto académico. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste ‘0’ (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna Vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

	0	1	2	3	4	5	6
1) Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (VI1)							
2) Creo que mi carrera tiene sentido (DE1)							
3) Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases (VI2)							
4) Estoy entusiasmado con mi carrera (DE2)							
5) Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios (VI3)							
6) Estoy orgulloso de estudiar esta carrera (DE3)							
7) Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante (AB1)							
8) Es difícil para mí distanciarme de mis estudios (AB3)							
9) En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien (AB3)							

Anexo 5. Tabla de jueces

Estimado Doctor(a), tomando en cuenta su preparación y experiencia en el ámbito docente, pedimos su colaboración para la validación de la escala UWES-S (*Utrecht Work Engagement Scale*, Escala Utrecht de Engagement para el trabajo versión para estudiantes) que mide el nivel de Engagement -constructo opuesto al burnout-. Su participación consta de fungir como juez(a) en la adecuación cultural del instrumento para el contexto académico mexicano, con el objetivo de que los reactivos sean claros y entendibles.

Las siguientes afirmaciones forman parte del UWES-S. Califique con (1) si está de acuerdo en totalidad con el reactivo; (0.5) si considera que requiere cambios en su redacción y/o palabras; y (0) si el reactivo debe eliminarse. En caso de considerar cambios en la redacción o en palabras, escríbalos en el apartado de observaciones correspondiente a cada afirmación.

PREGUNTA	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Versión final del reactivo
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	1	1	1	1	1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía
2. Creo que mi carrera tiene significado	0.5 Completar, o poner un sinónimo	0.5 Cambiar la palabra "significado"	0	0.5 cambiar la palabra "significado por "sentido"	0.5 Cambiar la palabra significado o complementar	Creo que mi carrera tiene sentido
3. El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	1	1	1	1	Cambiar "pasa volando"	El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	1	1	1	0.5 cambiar vigoroso por "entusiasta"	0.5 cambiar "vigoroso"	Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases
5. Estoy entusiasmado con mi carrera	0	1	1	1	1	Estoy entusiasmado con mi carrera
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios	0.5 Sinónimo de abstraído	0 quitar abstraído	0.5 Abstraído por concentrado	0.5 Abstraído por inmerso	0.5 Cambiar abstraído	Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios
7. Mis estudios me inspiran cosas nuevas	1	volada	0.5 Agregar "para hacer..."	0.5 Quitar cosas nuevas	0.5 ¿Qué otras cosas?	Mis estudios me inspiran para hacer cosas nuevas
8. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar	0.5 Sinónimo de <i>apetece</i>	0 <i>"apetece"</i>	0.5 Cambiar <i>"apetece"</i> por "me dan ganas de ir"	0.5 Cambiar <i>"apetece"</i> por "tengo ganas de ir"	0.5 Cambiar apetece	Cuando me levanto por la mañana tengo ganas ir a clase o estudiar
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	1 "hago tareas.."	1	1	1	1	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios
10. Estoy orgulloso de hacer esta carrera	0.5	1	1	0.5	0.5	Estoy orgulloso de estudiar esta carrera

PREGUNTA	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Versión final del reactivo
	Cambiar “ <i>hacer</i> ” por “ <i>estudiar</i> ”			Cambiar “ <i>hacer</i> ” por “ <i>estudiar</i> ”	Cambiar “ <i>hacer</i> ” por “ <i>estudiar</i> ”	
11. Estoy inmerso en mis estudios	0	1	0.5 Cambiar inmerso por involucrado	1	0.5 Cambiar inmerso	Estoy inmerso en mis estudios
12. Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo	1	1	1	1	1	Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo
13. Mi carrera es retadora para mí	1	0.5 Cambiar “retadora”	1	0.5 Mi carrera es un reto para mí	0.5 (es un reto)	Mi carrera es un reto para mí
14. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante	1	0.5 “me dejo llevar”	1	1	0.5 “me dejo llevar”	Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante
15. Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante	0.5 Cambiar “afrontar”	0.5 Cambiar resistente	1	0.5 Cambiar resistente por perseverante	0.5 Cambiar resistente	Soy muy perseverante para afrontar mis tareas como estudiante
16. Es difícil para mí separarme de mis estudios	0.5 No se entiende el sentido de la frase	0.5 ¿Separarme?	1	1	0.5 ¿Separarme?	Es difícil para mí distanciarme de mis estudios
17. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien	0.5 Paro por me detengo	1	1	1	0.5 cambiar paro	En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien