



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S): evidencias
psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima
Metropolitana

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Cortez Varias, Carmen Liliana (orcid.org/0000-0002-3833-8678)

Gonzales Bryson, Isabel Del Lizet (orcid.org/0000-0002-6206-2712)

ASESOR:

Mg. Olivas Ugarte, Lincol Orlando (orcid.org/0000-0001-7781-7105)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

DEDICATORIA

A Dios por brindaros tanta misericordia y cuidarnos en momentos difíciles que atravesamos, asimismo, a mi familia por todo el apoyo brindado desde el inicio de la carrera. A nuestro Asesor por las lecciones brindadas y acompañarnos a elaborar nuestro trabajo de investigación.

Lizet Gonzales.

A mi hijo por ser mi principal motivo para mejorar y lograr mis objetivos.

A mi familia y esposo por ser mi apoyo constante en todo este proceso.

Liliana Cortez.

AGRADECIMIENTO

Al Mg. Lincol Orlando Olivas Ugarte, por brindarnos su apoyo constante y ser nuestro asesor en esta investigación. Asimismo, por su dedicación hacia nosotras, le estaremos eternamente agradecidas. Y a los docentes que nos brindaron su apoyo incondicional.

A nuestros familiares y amistades, por el apoyo brindado para la elaboración de nuestra investigación.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, LINCOL ORLANDO OLIVAS UGARTE, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE-STUDENT (UWES-9S): EVIDENCIAS PSICOMETRICAS Y DATOS NORMATIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA", cuyos autores son CORTEZ VARIAS CARMEN LILIANA, GONZALES BRYSON ISABEL DEL LIZET, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 09 de Julio del 2023

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|---|---|
| LINCOL ORLANDO OLIVAS UGARTE DNI: 43102056 ORCID: 0000-0001-7781-7105 | Firmado electrónicamente por: LOLIVAS el 09-07- 2023 23:04:18 |

Código documento Trilce: TRI - 0582539



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad de los Autores

Nosotros, CORTEZ VARIAS CARMEN LILIANA, GONZALES BRYSON ISABEL DEL LIZET estudiantes de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE-STUDENT (UWES-9S): EVIDENCIAS PSICOMETRICAS Y DATOS NORMATIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. Hemos mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

| Nombres y Apellidos | Firma |
|---|--|
| CORTEZ VARIAS CARMEN LILIANA DNI: 74710913 ORCID: 0000-0002-3833-8678 | Firmado electrónicamente por: CCORTEZV el 09-07-2023 23:08:42 |
| GONZALES BRYSON ISABEL DEL LIZET DNI: 46880629 ORCID: 0000-0002-6206-2712 | Firmado electrónicamente por: DGONZALESBR el 09-07-2023 23:07:29 |

Código documento Trilce: INV - 1355770

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | Pág. |
|---|------|
| CARÁTULA | i |
| DEDICATORIA | ii |
| AGRADECIMIENTO | iii |
| DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR | iv |
| DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LOS AUTORES | v |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | vi |
| ÍNDICE DE TABLAS | vii |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS | viii |
| RESUMEN | ix |
| ABSTRACT | x |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 5 |
| III. METODOLOGÍA | 15 |
| 3.1 Tipo y Diseño de investigación | 15 |
| 3.2 Variables y Operacionalización | 15 |
| 3.3 Población, muestra y muestreo | 16 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 18 |
| 3.5 Procedimientos | 22 |
| 3.6 Método de análisis de datos | 23 |
| 3.7 Aspectos éticos | 24 |
| IV. RESULTADOS | 26 |
| V. DISCUSIÓN | 36 |
| VI. CONCLUSIONES | 41 |
| VII. RECOMENDACIONES | 43 |
| REFERENCIAS | 44 |
| ANEXOS | 69 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. Análisis de validez de contenido de la Escala Compromiso académico (UWES-9S) | 26 |
| Tabla 2. Análisis de ítems de la Escala Compromiso académico (UWES-9S) | 27 |
| Tabla 3. Matriz de correlaciones de la Escala Compromiso académico (UWES-9S) | 29 |
| Tabla 4. Validez de estructura interna | 30 |
| Tabla 5. Validez en relación con otras variables UWES-9S, ATPS y APESA | 32 |
| Tabla 6. Análisis de Confiabilidad | 33 |
| Tabla 7. Invarianza Factorial | 34 |
| Tabla 8. Datos normativos | 35 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Gráfico de correlaciones de los ítems | 28 |
| Figura 2. Modelo multidimensional bifactor | 31 |
| Figura 3. Correlación con histograma, diagrama de puntos | 33 |

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo examinar las propiedades psicométricas de la Escala UWES-9S y elaborar datos normativos para su uso en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Es un estudio de tipo aplicado, enmarcado dentro de la tecnológica social, de diseño instrumental, y específicamente psicométrico. La muestra constó de 552 universitarios, 279 (50.5%) hombres y 273 mujeres (49.5%), entre 18 y 49 años ($M = 21.12$, $DE = 3.70$), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Entre los principales resultados, el análisis factorial confirmatorio demostró adecuados índices de ajuste para el modelo multidimensional bifactor: $\chi^2/gf = 3.33$, CFI = .980, TLI = .961, RMSEA = .065, [IC 90% = .049; .082], también en los índices de ajuste específicos son $\omega_h = .872$, $H_h = .914$, ECV = .773, PUC = .750. Igualmente, al examinar la validez nomológica, se halló una correlación directa con la autoeficacia académica ($r = .50$), lo que es evidencia de validez convergente y una correlación inversa con la procrastinación académica ($r = -.36$), lo que es evidencia de validez discriminante. Asimismo, el análisis de consistencia interna reveló niveles de confiabilidad más que aceptables para la UWES-9S: $\alpha = .913$ y $\omega = .939$. Además, el análisis de invarianza según sexo mostró que la escala es equivalente en hombres y mujeres: $\Delta CFI < .010$ y $\Delta RMSEA < .015$. Finalmente, se elaboraron datos normativos para la interpretación de las puntuaciones de la UWES-9S. Se concluye que la escala UWES-9S es aplicable en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Palabras clave: Engagement académico, estudiantes universitarios, estudio instrumental, evidencias psicométricas y datos normativos.

ABSTRACT

This research aims to examine the psychometric properties of the UWES-9S Scale and to elaborate normative data for its use in university students in Metropolitan Lima. It is an applied study, framed within the social technological, instrumental design, and specifically psychometric. The sample consisted of 552 university students, 279 (50.5%) men and 273 women (49.5%), aged 18 to 49 years ($M = 21.12$, $SD = 3.70$), selected by non-probability convenience sampling. Among the main results, the confirmatory factor analysis showed adequate fit indices for the multidimensional bifactor model: $\chi^2/df = 3.33$, CFI = .980, TLI = .961, RMSEA = .065, [90% CI = .049; .082], also in the specific fit indices are $\omega_h = .872$, $H_h = .914$, ECV = .773, PUC = .750. Similarly, when examining nomological validity, a direct correlation was found with academic self-efficacy ($r = .50$), which is evidence of convergent validity, and an inverse correlation with academic procrastination ($r = -.36$), which is evidence of discriminant validity. Likewise, the internal consistency analysis revealed more than acceptable levels of reliability for the UWES-9S: $\alpha = .913$ and $\omega = .939$. In addition, the analysis of invariance according to sex showed that the scale is equivalent in men and women: $\Delta CFI < .010$ and $\Delta RMSEA < .015$. Finally, normative data were developed for the interpretation of the UWES-9S scores. It is concluded that the UWES-9S scale is applicable in university students in Metropolitan Lima.

Keywords: Academic engagement, university students, instrumental study, psychometric evidence and normative data.

I. INTRODUCCIÓN

Existen varios términos similares que se le ha proporcionado al compromiso académico (Sánchez y Andrade, 2020) tales como: compromiso (Audas & Willms, 2001; Skinner et al., 2009), participación de los estudiantes en la escuela (Willms, 2003), compromiso de estudio (Schaufeli et al., 2002) y entre otros. Asimismo, según estudios el compromiso académico ha sido denominada como involucramiento académico, definiéndola en términos generales como algo positivo, por la participación, inversión, compromiso e identificación con la escuela y actividades propuestas por estas mismas (Alrashidi et al., 2016). Además, se caracteriza como un predictor del aprendizaje y la adaptabilidad a situaciones cambiantes, novedosas y útiles (Daura, 2018; Torres-Escobar y Botero, 2021), haciendo que el estudiante se sienta motivado frente a estímulos dentro de la universidad, utilizando los recursos que estén a su alcance y posibiliten el refuerzo de sus conocimientos (Guevara et al., 2013).

Además del área emocional, el compromiso académico involucra el área conductual y cognitiva, que se encuentra relacionada a las actividades que realiza los docentes, permitiendo que los estudiantes contribuyan proactivamente en las clases que reciben, con un adecuado rendimiento académico y motivacional, los cuales son reforzados a través de la observación del medio que los rodea (Reeve & Shin, 2020). Del mismo modo, en el nivel superior de educación, este compromiso se evalúa y se refleja en la calidad del trabajo, así como en el esfuerzo que tienen los jóvenes al dirigir sus actividades y/o desarrollo académico lo cual les permite cumplir sus metas personales y/o profesionales (Rigo y Rovere, 2021).

Asimismo, el involucramiento que los estudiantes poseen se evidencia en la atención a las clases, la participación activa, la dedicación hacia las actividades académicas e integración social dentro de su entorno (Peña et al., 2017). También, buscan la mejora constante en todo el proceso de formación profesional, haciendo que el joven y/o adulto se vea estimulado a modular su conducta de forma que le ayude a alcanzar sus metas a corto, mediano y largo plazo (Baños-Chaparro, 2020).

Por un lado, se ha encontrado evidencia consistente a través de investigaciones que afirman que los estudiantes que desarrollan un alto compromiso académico mejoran su autoeficacia, bienestar psicológico, satisfacción con los logros académicos (Cavazos y Encinas, 2016), y su desempeño (Martin, 2008), además de contribuir en la formación de la proactividad, la iniciativa en las actividades a realizar, búsqueda de nuevos retos y el ser capaces de afrontar nuevas situaciones en cuanto al aprendizaje y la conexión efectiva con el trabajo (Maslach et al., 2001); es decir, conducir al educando a continuar y culminar con sus actividades académicas (Norman-Acevedo et al., 2021; Palacios-Garay et al., 2019).

No obstante, un estudiante con un bajo compromiso académico tendrá una mayor predisposición al abandono de sus estudios (Báez-Santana et al., 2019; Fonseca y García, 2016), presentará bajas calificaciones, sentirá que lo académico no le causará satisfacción (Gómez et al., 2015). Asimismo, suelen perder el interés en sus asignaturas por lo que se aburren con mayor facilidad (Eccles, 2016; Wang & Eccles, 2013; Wang & Holcombe, 2010). Igualmente, si este compromiso es excesivo y/o sobrepasa, llega a producir en el estudiante absorción del tiempo, acompañado de dificultades para desconectarse de lo que está realizando (Tristán-Monroy et al., 2021).

Mientras que, el engagement académico fue estudiado desde diferentes teorías que se encuentran relacionadas tanto con la deserción y la retención del estudiantado, la cual brinda la facilidad de poder analizar dicho fenómeno complejo asociado a lo estudiantil desde un enfoque positivo y preventivo (Daura et al., 2020).

Cabe destacar, según la literatura científica se han encontrado un total de 15 estudios sobre el compromiso académico en todo América del norte en la población de educación secundaria, donde se hallaron un total de 53.3%, seguido del sector universitario con un 46.7%, siendo esto muy poco estudiado por los investigadores, los países que presentan mayores estudios acerca de la presente variable son Estados Unidos (33.3%), España (20%), Portugal y China (13.3%), no obstante, los países con menores estudios son Chile,

México, Francia y Reino Unido con un 6.7% (Tortosa et al., 2022), mientras, que en nuestro país los autores no hallaron investigaciones.

Por ello, considerando dicha información, se crearon algunos instrumentos para medir la presente variable, entre ellas las más destacadas se hallaron la National Survey of Student Engagement creada en la Universidad de Indiana (2000), que está conformada por 106 ítems (Pineda-Báez et al., 2014), también el Cuestionario de Compromiso Escolar (CCE) diseñada por Lara et al. (2018) compuesta por 29 reactivos, y la Escala de Compromiso Escolar o School Engagement Scale (SES-4D) creada por Veiga (2013) y que consta de 20 ítems. Es decir, el instrumento más utilizado a nivel internacional es la UWES de 17 ítems (Utrecht Work Engagement Scale Student) que fue creada en primer lugar por Schaufeli et al. (2002).

Asimismo, en el 2002 la UWES fue adaptada con un total de 17 ítems para el contexto organizacional y siendo esto la más empleada en dicha población, está formado por tres factores, las cuales son: vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems), traducido en 10 idiomas y posteriormente a ello, adaptada al contexto académico, siendo la más usada en el contexto universitario. Aunque después de dos años elaboraron una versión corta de 9 ítems de la Utrecht Work engagement Scale Student (UWES-9S), con tres dimensiones y cada dimensión con tres ítems, específicamente para el área académica en estudiantes universitarios (Salanova & Schaufeli, 2004). Además, cuenta con una versión ultra breve de 3 reactivos. En la presente investigación se abordará la versión de 9 ítems, debido a que ha sido muy poca empleada en el contexto universitario, a nivel nacional solo fue examinada por Domínguez-Lara et al. (2020) y Fuster y Baños-Chaparro (2021). Por otro lado, es factible su aplicación por lo breve que es y el lenguaje sencillo que utiliza haciendo eficaz su comprensión y además de aplicarse en un tiempo corto (Carmona-Halty et al., 2019).

Si bien, ya se han realizado estudios sobre las propiedades psicométricas de la UWES-9S en el contexto peruano y se ha verificado su validez (Domínguez-Lara et al., 2020) y en Chile su confiabilidad (Guerra y

Jorquera, 2021). Aún no se han elaborado datos normativos en universitarios de Lima Metropolitana, lo que constituye un vacío de conocimiento.

Entonces, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las evidencias psicométricas y los datos normativos de la Escala UWES-9S en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?

De manera análoga, es importante recalcar que esta investigación se ejecuta en base a tipos de justificación; en primer lugar, a nivel teórico, se conocerá procedimientos psicométricos que esclarezcan la variable estudiada en la escala y puedan ser utilizadas como antecedentes en posteriores estudios. Por consiguiente, a nivel metodológico, se entregarán evidencias de validez y confiabilidad para la administración de la escala en la población seleccionada. Asimismo, a nivel práctico, los hallazgos podrán ser empleados como recursos para las autoridades académicas para poder tomar acciones en la creación de estrategias o programas de intervención. Finalmente, a nivel social, el instrumento servirá para detectar el grado del nivel de compromiso académico en universitarios por medio del análisis de datos normativos del instrumento UWES-9S.

Por esta razón, el objetivo es examinar las propiedades psicométricas de la Escala UWES-9S y elaborar datos normativos para su uso en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Mientras que específicamente se busca 1) analizar las evidencias de validez basadas en el contenido, 2) verificar la calidad métrica de los ítems, 3) examinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna, 4) contrastar las evidencias de validez en relación con otras variables, 5) analizar las evidencias de confiabilidad, 6) analizar las evidencias de equidad, y 7) elaborar datos normativos para la interpretación de las puntuaciones de la escala UWES-9S en universitarios de Lima Metropolitana.

II. MARCO TEÓRICO

Para sustentar en el actual estudio se estableció una exigente revisión de artículos científicos. En estudios internacionales, se halló a Tirado et al. (2022), quienes describieron la variable compromiso académico a partir de una población de 90 participantes colombianos. En dicho proceso se ejecutó un estudio descriptivo de corte transversal, lográndose una muestra no probabilística de 79 estudiantes. En cuanto al análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, este mostró un resultado de .90 y para los factores vigor .85, dedicación .87 y absorción .82. También se calculó los valores de alfa de Cronbach general, los que oscilan entre .80 y .90. Lo que evidencia una adecuada consistencia interna en sus resultados.

A su vez, Chi et al. (2022) analizaron las propiedades psicométricas de la UWES-9S, obtuvieron como muestra un total de 472 sujetos taiwaneses de diferentes carreras, de los cuales el 46.7% eran hombres. De igual manera de trabajó con el Inventario de Personalidad de Diez elementos (TIPI) y la Escala de adicción a las redes sociales de Bergen (BSMAS). Se realizó el CFA con estimación de máxima verosimilitud para corroborar la estructura factorial de la UWES-S. El α de Cronbach derivado y el ω de McDonald, con valores entre de (.827 a .934) y de (.828 a .934), todos superando el .70. Asimismo, coeficientes de asimetría se encuentran entre (.056 y -.31), los coeficientes de curtosis se ubican entre (.078 y .634). Además de mostrar valores adecuados en la correlación de sus ítems (.692 y .821), demostrando que UWES-S es confiable.

Por su parte, se encontró la investigación de Carvajal y Carranza (2022), quienes estudiaron las propiedades psicométricas de la UWES-9S, en ella hubo 572 sujetos bolivianos de ambos sexos, oscilan en edades de 17 y 47 años, el 61.7% son mujeres. Asimismo, se trabajó con la Escala de procrastinación académica (EPA) y la Escala de Satisfacción con los estudios (EBSE). Se puso a prueba el análisis de la estructura interna a mediante el AFC, obteniendo mejores resultados satisfactorios con su modelo de 6 ítems de tres factores ($\chi^2 = 28.147$; $p = .01$; RMR = .048; CFI = .988; TLI = .970 y

RMSEA = .080); también, se reporta evidencia de validez convergente UWES-S9 y EBSE ($r = .490$, $p < .01$) y discriminante UWES-S9 y EPA ($r = -.596$; $p < .01$). El resultado total del coeficiente Alpha de Cronbach $\alpha = .896$, en cuanto al factor vigor ($\alpha = .700$), absorción ($\alpha = .834$) y dedicación ($\alpha = .706$) dando como evidencia que la escala es confiable. En tal sentido, se concluye que la UWE-9S en universitarios bolivianos es breve, válida y confiable.

Algo semejante ocurre con, Arias et al. (2020), quienes estudiaron las propiedades psicométricas de la UWES-S versión abreviada, en la que participaron 202 jóvenes de Ecuador entre los 18 y 30 años de edad ($M = 21.84$, $DE = 2.40$). Se utilizó la escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985), la Escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne (1960) y Cuestionario Sociodemográfico. El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) puso a prueba tres soluciones, el primer modelo oblicuo de dos factores: $\chi^2 = 91.709$, $\chi^2 / gl = 3.53$, $TLI = .98$, $CFI = .99$ y $RMSEA = .112$; el segundo modelo oblicuo de un factor: $\chi^2 / gl = 3.53$, $TLI = .96$, $CFI = .97$ y $RMSEA = .156$ y el tercer modelo oblicuo de tres factores: $\chi^2 / gl = 3.35$, $TLI = .98$, $CFI = .99$ y $RMSEA = .108$. El resultado del análisis de consistencia interna del alfa fue de .94. En el cual se concluye que el modelo tres presenta adecuados valores de validez y confiabilidad, además en cuanto al tercer modelo, este presenta mejor ajuste que los anteriores.

También, Loscalzo y Giannini (2019) analizaron las evidencias psicométricas de la traducción al italiano de la UWES-9S conformado por 491 universitarios italianos de las edades de 18 y 47 años 76% damas y 24% varones. Se examinó la estructura factorial de la prueba mediante el AFC, los cuales sus resultados fueron $\chi^2 / df = 6.76$, $GFI = .93$, $CFI = .94$, $TLI = .91$, $RMSEA = .11$. También se calculó el alfa para el instrumento completo ($\alpha = .90$) y sus tres subescalas: vigor ($\alpha = .82$), dedicación ($\alpha = .88$) y absorción ($\alpha = .76$). Concluyendo que en su modelo de tres factores el UWES-9S cuenta con adecuadas propiedades psicométricas, sin embargo, en su resultado de RMSEA no alcanzó los resultados deseables, no obstante, a pesar de su limitación es un instrumento que puede ser utilizado en universitarios italianos.

Igualmente, Carmona-Halty et al. (2019) estudiaron la validez factorial, la confiabilidad y la invarianza por género de la (UWES-9S), para ello se obtuvo la participación de 1502 universitarios chilenos entre las edades de 18 y 25 ($M = 20.55$), siendo esto 48% hombres y 52% mujeres. Como resultados nos indica la asimetría de la distribución de la puntuación de los elementos UWES-9S, los cuales se encuentra entre $-.027$ y $-.507$, y los valores de curtosis oscilaron en $-.298$ y $-.117$; asimismo, se llevó a cabo el AFC mostrando como resultado $\chi^2 = 11.786$, $RMSEA = .085$, CI 90% $[.076, .094]$, $CFI = .962$, $IFI = .962$, $SRMR = .034$ y respecto a la invarianza de género ΔCFI ; $\Delta SRMR$ de menos de $.01$. En síntesis, la invarianza de género indicaría que no hay diferencia, respecto a los índices de alfa y omega presentan altos valores, por tanto, se hallaron buenos resultados de confiabilidad y validez.

Por su parte, Guerra y Jorquera (2021) describieron y compararon las propiedades psicométricas del UWES 17S y el UWES 9S. Participaron 541 académicos de Chile. La UWES-9S tiene índices de fiabilidad con un ω de McDonald entre $.67$ y $.83$ en sus tres dimensiones, la evidencia de la invarianza configural de la escala presentan valores aptos ($CFI = .972$; $TLI = .958$; $RMSEA = .097$); el modelo oblicuo de tres dimensiones se ajusta a los datos en ambos grupos. Y en la invarianza de la medición se aprecian los índices adecuados ($CFI = .972$; $TLI = .963$; $RMSEA = .090$), al cotejar los resultados no se hallaron cambios significativos ($CFI = .001$ y $RMSEA = .007$). Los resultados muestran que las cargas factoriales son invariantes en ambos grupos. Asimismo, la invarianza escalar presenta buenos resultados ($CFI = .973$, $TLI = .967$, $RMSEA = .085$).

A nivel nacional se encontró investigaciones vinculadas al tema, ante ello se halla a, Domínguez-Lara et al. (2020) estudiaron los factores de la estructura interna de la (UWES-9S) así como su relación con la variable procrastinación académica en una muestra de 321 estudiantes de una universidad particular de Cajamarca, Perú. Las escalas empleadas fueron la (UWES-9S) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Dando como resultado que el modelo oblicuo de tres dimensiones mostró valores correctos de ajuste ($CFI = .981$; $RMSEA = .112$; IC 90% $[.093 - .133]$; $WRMR = .800$),

como también cargas factoriales elevadas ($> .70$) en todos sus factores, lo que redundaría en VME por factor de magnitud importante ($>.50$). Asimismo, se observaron correlaciones interfactoriales altas ($> .85$).

Una teoría alternativa del engagement académico indica dos dimensiones diferentes: el engagement emocional y conductual. El primero describe la intervención constante en la evolución del aprendizaje y se detalla en función del esfuerzo y persistencia del estudiante. El segundo implica las reacciones afectivas al ejecutar los trabajos académicos, dentro de ello comprendería emociones positivas como entusiasmo o interés, y emociones negativas como la ansiedad o aburrimiento (Mih & Mih, 2013).

Asimismo, Fredricks et al. (2004) presentaron una nueva teoría acoplando lo anterior. En el que identifican tres modelos de engagement académico: cognitivo, conductual y afectivo. El primero se relaciona al nivel de involucramiento del estudiante en sus hábitos de estudios, como su capacidad para resolver problemas, su aprendizaje autorregulado, su independencia, las estrategias que usa para estudiar y sus propias motivaciones. El segundo es definido en términos de indicadores observables y corresponde aquellas acciones significativas de los estudiantes. En cuanto al tercero hace alusión a las emociones propias del estudiante en relación a su experiencia académica, donde se une con los temas de la clase, sus docentes, sus pares o la institución (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004).

Otra teoría similar, es la de Reeve y Tseng (2011), quienes mencionan un cuarto componente el engagement agéntico, tomando como referencia el modelo anterior. Describen a este nuevo componente como la actitud proactiva que toma el estudiante para enriquecer su aprendizaje en su proceso de formación donde llevara a cabo diferentes actividades, como también las contribuciones de manera conjunta de alumnos y docentes para la construcción de aprendizajes significativos, tomando en cuenta una bidireccionalidad que fomenta el incremento de los tres tipos de engagement mencionados en el modelo anterior.

Por otro lado, con respecto a la variable de estudio nace de la palabra en inglés *academic engagement*, “compromiso académico”, también denominado *academic involvement*, “involucramiento académico” (Alrashidi et al., 2016).

De esta forma, el engagement académico históricamente comienza a ser estudiado en 1970 en países anglosajones (Aspeé et al., 2018). Del mismo modo, existen investigadores que estudiaban la variable bajo el término de involucramiento académico. En primer lugar, se considera al docente Astin (1999), fundador del Instituto de Investigación en Educación Superior de la Universidad de California en Estados Unidos (Peña et al., 2017).

Además, es un constructo que surgió en el mundo laboral y actualmente se investiga en el mundo universitario, por ello se dio el término de engagement académico, permitiendo que estudiantes experimenten impresiones agradables y desagradables que los conllevan a estar medianamente involucrados con sus tareas estudiantiles (Parra y Pérez, 2010).

De otro modo, se considera al compromiso académico como una consecuencia ante una situación, que se da por obligación o necesidad para satisfacer, la cual se encuentra ajustada a pautas tradicionales de corrección o propiedad (Real Academia Española [RAE], 2022).

Sin duda, el engagement académico es la suma del buen desempeño y una adecuada integración en la vida universitaria (Horstmanshof & Zimitat, 2007). Suele manifestarse en estudiantes que destacan a nivel intelectual, diligentes y participativos, lo que conlleva a que se involucren con sus estudios con mayor éxito, cumpliendo sus objetivos personales (Mcinnis, 2000).

Del mismo modo, el compromiso académico es vital para comprender el abandono y finalización de los estudios, ya que involucra la colaboración activa por parte de los individuos en cuanto al aprendizaje y recepción de los conocimientos nuevos que se presenten en un aula de clases o en el entorno (Christenson et al., 2012).

Por otro lado, existen diversas investigaciones que destacan la importancia de la progresión de las etapas educativas por las que atraviesa el ser humano, con la finalidad de captar el proceso donde algunos estudiantes pueden desconectarse del entorno académico (Appleton et al., 2008). De tal manera que, el compromiso académico llega a ejercer gran poder en el aprendizaje y rendimiento, convirtiéndose en uno de los objetivos más importante en la educación superior (Kahu & Nelson, 2017).

Cabe mencionar que, el engagement académico es el nivel elevado de motivación y bienestar personal, permitiendo en el estudiante la concentración fija de lo que se está realizando, también admite el esfuerzo ante una situación determinada y ayuda en la regulación de la actividad que sirve para afrontar de manera adecuada y óptima en el contexto educativo, profesional y personal (Hervás-Torres et al., 2022).

En tal sentido, el estudiante que se compromete es aquel que tiene o demuestra ganas de estudiar a través de la insistencia o interés por asistir a las sesiones de clases, participar, discutir y debatir con los compañeros y/o docentes acerca de un determinado tema (Rigo, 2017; Rigo y Donolo, 2014; Arguedas, 2010). En cambio, por un lado, la escasez de compromiso se basa en el proceso acumulativo y progresivo del desenganche y desvinculación que tiene el universitario en el que influyen diversos aspectos y dimensiones que no se encuentra relacionados (González, 2015).

Otra de las teorías es la propuesta por Astin (1999), que complementa el término de compromiso académico, ya que menciona que el involucramiento es la energía física y psíquica que tiene el individuo, que permite al estudiante universitario tener un adecuado proceso de aprendizaje en su contexto académico. También dentro de esta, se propuso que cada alumno presenta distintos niveles de involucramiento, y que aquella efectividad de la educación se relaciona con el incremento de la implicación de los estudiantados de una institución de pregrado.

De igual importancia, se cuenta con la teoría del rol de Kahn en 1990, que detalla inicialmente al engagement, como la energía del sujeto que lo

conlleva a lograr sus metas en el lugar que se encuentren, también la motivación es elemental en el individuo el cual permite que el compromiso se refuerce en el ámbito estudiantil. De tal modo, la percepción que tiene el individuo en su trabajo y sus características personales, llegan a fomentar condiciones que tienen poder en sus decisiones en cuanto al compromiso académico. Asimismo, implantó tres principios psicológicos que están vinculadas con las funciones de la persona ante una actividad siendo en primer lugar la significancia psicológica, segundo, la congruencia de valores de la persona y organización, por último, la seguridad psicológica (Cable & Edwards, 2004; Bass, 1990).

Mientras que, la teoría constructivista, manifiesta el desarrollo y concepto del aprendizaje asociadas a la asimilación e incorporación de los conocimientos, a través de la recepción o descubrimiento individual o con la ayuda de otra persona (Krause & Coates, 2008).

Por otro lado, la teoría socio cognitiva tiene como aspecto principal las labores o actividades del estudiante en relación al ámbito académico. La conducta adaptativa de este va a favorecer en que se asimile el aprendizaje (Gavala & Flett, 2005). En la misma forma, dicha teoría es un proceso por medio del cual el individuo cambia sus capacidades mentales y creencias epistemológicas en capacidades y conocimientos concretos. En el presente modelo teórico la persona que aprende se siente en un ambiente distinto que lo ordena a hacer continuos esfuerzos metacognitivos de evaluación y realimentación para adaptar su comportamiento y tácticas a causa de un óptimo compromiso académico (Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2017).

Por último, se tiene en cuenta a la psicología positiva que surge como aquella perspectiva de la disciplina psicológica, la cual pretende eliminar la tendencia fundada en lo negativo (Mattar, 2003). Del modo que propone el estudio y abordaje de las emociones agradables y las desagradables, brindando apertura a aquellos estados y sensaciones afectivas (Seligman, 2010; Salanova & Schaufeli, 2004). De igual manera, pretende alcanzar las emociones positivas, y reforzar el potencial humano, incrementando así las

virtudes, fortalezas y el hallazgo de la excelencia (Domínguez e Ibarra, 2017).

Esta variable es de mucho interés de estudio, dado que algunos investigadores encuentran en él un vínculo que permite explicar los inconvenientes que influyen en el rendimiento académico, como también la motivación y desidia por los estudios. Siendo el engagement una respuesta viable a dichas dificultades, pues teóricamente fomenta el rendimiento y aprendizaje. Del mismo modo, permitirá poder intervenir en el momento en que se observen características negativas en el estudiante, permitiendo así ayudarlo y brindarle técnicas de estudio (Medrano et al., 2015).

El segundo marco de referencia teórico fue el psicométrico.

La validez se ha conceptualizado como única, ya que el test de por sí mostrará la interpretación según las puntuaciones que se haya obtenido, además de tener un uso específico (AERA et al., 2014).

De igual manera, para determinar el índice de validez de contenido se aplicó el coeficiente V de Aiken, siendo así cuando se tiene la opinión de N jueces expertos (Robles, 2018). En relación a ello Ecurra (1988) menciona que, para un mejor análisis es necesario que el total de todos sus jueces estén de acuerdo. Es por ello que en la presente investigación se contará con expertos, considerando sus conocimientos y experiencia en relación a la variable de estudio (Cabero-Almenara e Infante-Moro, 2014).

La Teoría Clásica de los Test (TCT) es acerca de la medición que se alcanza al administrar una prueba al sujeto. Este está conformado por una puntuación codificada, es decir, el resultado obtenido va asociado con un error en su medición y el principio de este error puede ser de la persona, del test, o situación (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2014).

En igual forma, la validez de la estructura interna consiste en conservar resultados iguales en otras poblaciones diferentes a la población inicial (Campbell y Stanley, 1995). Puesto que, se hallaron estudios que presentan el modelo oblicuo de un factor (Guerra y Jorquera, 2021), dos factores (Portalanza-Chavarria et al., 2017) y tres factores (Arias et al., 2020), en tal sentido, pone en evidencia la importancia de estudiar cuál de los tres modelos

se ajusta para la población académica, ya que mayores estudios se han hallado en la versión para trabajadores (Sánchez-Cardona et al., 2016).

Igualmente, el análisis de ítems, se refiere al estudio de manera conjunta o independiente para una investigación más compleja. De tal forma, que los resultados posteriores a un análisis, puedan evidenciar múltiples variables, a las que podemos denominar como rasgos latentes (Birnbaum, 1968) por tal motivo, se pondrá en práctica la totalidad de los ítems verificando que ninguno contribuya significativamente a más de un factor (Portalanza-Chavarria et al., 2017).

Por otra parte, hay estudios que explican que el compromiso académico tiene una relación discriminante con la procrastinación (Carvajal y Carranza, 2022; Domínguez-Lara et al., 2020), mostrando relación divergente con la variable mencionada, sin embargo, se carece de información en cuanto a la relación convergente con la variable autoeficacia académica.

Al mismo tiempo, estudios previos han obtenido resultados favorables al calcular el coeficiente de confiabilidad alfa (Chi et al., 2022; Carvajal y Carranza, 2022; Arias et al., 2020; Loscalzo y Giannini, 2019; Carmona-Halty et al., 2019). Por eso, se consideró necesario presentar otros estadísticos que cumplen el mismo propósito, tales como, el coeficiente Omega (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017) y Delta (Medina et al., 2019), asegurando que el resultado final sea preciso a la confiabilidad.

La equidad se refiere a la imparcialidad en la medida, es decir un instrumento va a reflejar la igualdad entre los evaluados con la posibilidad de coincidir en sus respuestas en relación a los ítems (Moreira-Mora, 2008). Asimismo, permitirá corroborar la información, garantizando su validez (Tristán y Pedraza, 2017). Por tanto, estudios previos connotan que las mujeres muestran mayor compromiso académico (Estrada y Paricahua, 2023; Parada y Pérez, 2014), y en un estudio respecto al grupo etario, dieron a conocer que las edades comprendidas de 16 a 20 años presentan mayor compromiso académico (Estrada y Paricahua, 2023). En esa misma línea, la

equivalencia es relevante porque permite explicar la emergencia de conductas en el sujeto de estudio en las investigaciones realizadas (Goyos, 1996).

Asimismo, los datos normativos permiten clasificar por características al grupo de estudio mediante los percentiles que a través de ellos se formarán los puntos de corte ubicándolos en una posición determinada (Domínguez-Lara, 2018), dicho esto, en los estudios psicométricos como los de Domínguez-Lara et al. (2022) colocan en evidencia los datos normativos en estudiantes de secundaria; sin embargo, a la fecha para la población universitaria no se han elaborado, dando apertura a un vacío de estudio.

Teniendo en cuenta que el compromiso académico es una variable que permite al estudiante llegar a un acuerdo consigo mismo para cumplir sus metas en el transcurso de los estudios universitarios, se tomó como base el modelo teórico multidimensional de Salanova et al. (2005), dado que cuenta con evidencia empírica acerca de la estructura del engagement académico, centrado en el estado emocional permanente que pasan los estudiantados a través de la motivación que involucra tres dimensiones, el vigor es considerado como los niveles altos de energía y de resistencia mental cuando se estudia, la dedicación, basada en el elevado nivel de implicación en los estudios manifestando sentimientos significativos, inspirados, entusiastas, orgullosos, y con sentimientos de reto hacia sus tareas, asimismo la absorción, que evidencia un nivel estado de concentración e inmersión lo cual permite que el tiempo transcurra rápido cuando se realiza las actividades académicas (Liébana-Presa et al., 2018; Medrano et al., 2015; Parra y Pérez, 2010; Salanova & Schaufeli, 2004).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de investigación

Tipo de investigación

Este análisis fue de tipo aplicada, por lo que su propósito fue solucionar una problemática (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2020); al mismo tiempo, tecnológica, al hacer uso del conocimiento científico para optimizar una herramienta aplicada al campo de la evaluación psicológica (Sánchez & Reyes, 2002); y particularmente, será tecnológica social, ya que su resultado se utilizó en el ámbito social (Ñaupas et al., 2018).

Diseño de investigación

En cuanto a su diseño fue instrumental, ya que se manipuló un instrumento de medición de un fenómeno psicológico (Ato et al., 2013); de la misma forma, fue psicométrico, porque se estudió la validez de estructura interna, y se desarrollaron datos normativos (Ato et al., 2013).

3.2. Variables y operacionalización

Variable: compromiso académico

Definición conceptual: es un estado mental positivo, de motivación intensa y duradera, que expresa agrado por el trabajo académico y se demuestra en los estudiantes en su vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002) (Ver anexo 2).

Definición operacional: la variable fue medida a través de la Utrecht Work Engagement Scale – Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, en donde la mayor puntuación indica un grado de nivel de compromiso académico (Ver anexo 2).

Dimensiones: establecen tres dimensiones: vigor (Ítems1,2,5), dedicación (Ítems3,4,7) y absorción (Ítems6,8,9).

Escala de medición: es ordinal politómica de tipo Likert de siete anclajes, que van desde nunca o ninguna vez (0) hasta siempre o todos los días (6).

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

Es un grupo con particularidades comunes y es accesible para el desarrollo de las investigaciones (Arias-Gómez et al., 2016). En este trabajo se consideraron a universitarios de Lima Metropolitana, cantidad que según el dato más actualizado hasta la fecha de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2020) asciende a un total de 623 500 estudiantes. Asimismo, según dato más actualizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) incrementó a un 13.3% siendo esto aproximadamente 397 mil 900 académicos del nivel superior.

Criterios de inclusión

- Estudiantes universitarios mayores de 18 años.
- Residentes de Lima Metropolitana.
- Participantes de universidades públicas y privadas.
- Actualmente matriculados en el semestre académico en curso.
- Universitarios con predisposición de participar voluntariamente.

Criterios de exclusión

- Estudiantes de carreras técnicas.
- Universitarios extranjeros.
- Participantes que resolvieron los cuestionarios de manera lineal o de forma atípica.

Muestra

Es un conjunto de casos seleccionados de la población y es en este grupo con quienes se trabaja para resolver los estudios de investigación (Andrade, 2020). Dicho esto, para las investigaciones de Modelo de Ecuaciones Estructurales se siguen sugerencias descritas en la literatura

científica especializada que dictan la siguiente nomenclatura para la adecuación muestral: 100=pobre, 200=justo, 300=bueno, 500=muy bueno y 1000 o más=excelente (Vargas y Mora-Esquivel, 2017; Yasir et al., 2016), por lo que en este trabajo se alcanzó una muestra de 552 sujetos.

Tabla 1

Distribución de la muestra final de acuerdo a las variables sociodemográficas

| Variables sociodemográficas | | n | % |
|-----------------------------|---------|-----|-------|
| Modo | Remoto | 552 | 100% |
| | Total | 552 | 100% |
| Rango de edad | 18 a 24 | 477 | 76.0% |
| | 25 a 29 | 51 | 15.0% |
| | 30 a 36 | 19 | 8.% |
| | 37 a 49 | 5 | 1% |
| Sexo | Hombre | 279 | 50.5 |
| | Mujer | 273 | 49.5 |
| | Total | 552 | 100% |

La muestra estuvo conformada por (n= número de la muestra) 552 participantes, 279 hombres (50.5%) y 273 mujeres (49.5%), de edades entre 18 a 49 años ($M= 21.12$, $DE= 3.70$).

Muestreo

La investigación fue desarrollada empleando el muestreo no probabilístico por conveniencia, de tal manera que se reunieron participantes según su disponibilidad para resolver los cuestionarios (Otzen & Manterola, 2017).

Unidad de análisis

Estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: se recurrió a la encuesta y se utilizó el cuestionario para recuperar la información de la variable, por ser un conjunto de preguntas organizadas (Casas et al., 2003). Además, la modalidad de administración del cuestionario se realizó de manera virtual, por lo que fue autoadministrado y aplicado de manera remota (Minto et al., 2017).

Instrumentos: instrumento de medición es una herramienta, la cual tiene como características principales, la validez, la cual mide precisamente lo que quiere medir, confiabilidad cada ítem mide tal fenómeno, sensibilidad tiene la capacidad de hallar cambios en el sujeto a lo largo del tiempo y factibilidad si es fácil de usarlo en el campo que se está estudiando; por lo tanto, justifica la fiabilidad de los datos extraídos con el mismo (Rojas-Apaza et al., 2022).

Instrumentos 1: Utrecht Work Engagement Scale - Student (UWES-9S)

Dicho instrumento fue diseñado por Schaufeli y Bakker (2003), contiene 3 dimensiones (vigor, dedicación y absorción) y estos con 3 indicadores en cada uno, correspondiendo a la cantidad de 9 reactivos en su nueva propuesta; asimismo las preguntas del instrumento refieren a los sentimientos de los estudiantes en la universidad, donde indican si se han sentido de esa forma, su puntuación es de nunca se ha sentido es '0' (cero), y en caso contrario cuántas veces se ha sentido así, teniendo en cuenta el número que aparece en la escala de respuesta (de 1 a 6) (Ver anexo 3).

Propiedades psicométricas de la escala UWES-9S

Utrecht Work Engagement Scale - Student (UWES-9S): compuesto por 9 ítems y diseñado por Schaufeli y Bakker (2003) a partir de la versión original de 17 reactivos, la cual al ser aplicada en España ha demostrado propiedades psicométricas adecuadas de validez: $\chi^2/gf = 2.60$, CFI = .97, TLI = .96 y RMSEA = .05, junto a correlaciones

interfactoriales entre .65 a .94. Por su parte, la nueva propuesta reducida ha demostrado valores adecuados de confiabilidad α de .84, .89 y .79 para sus dimensiones vigor, dedicación y absorción, respectivamente. Precisamente, este modelo de tres factores correlacionados fue puesto a prueba identificando índices de bondad de ajuste esperados: $\chi^2= 2197.85$, $gl = 240$, $GFI = .95$, $AGFI = .90$, $RMSEA = .03$, $NFI = .95$, $NNFI = .94$ y $CFI = .96$, junto a correlaciones interfactoriales entre .71 a .91.

Para el piloto, se reunió una muestra de 219 participantes, con los que se calculó el análisis de ítems, hallando frecuencias inferiores al 80%, junto a asimetría y curtosis [-1.5; 1.5], IHC y comunalidades mayores a .30 y .40, respectivamente, e ID significativos ($p < .001$). El AFC obtuvo buenos índices de ajuste: $\chi^2/gl = 1.988$, $CFI = .970$, $TLI = .955$, $RMSEA = .080$ y $SRMR = .044$, con cargas factoriales y correlaciones interfactoriales superiores a .30. También se halló correlación con la ATPS ($r = -.330$, $p < .001$) y EAPESA ($r = .599$, $p < .001$). Finalmente, la confiabilidad fue de $\alpha = .910$ y $\omega = .912$ para la escala total, y entre .803 a .876 para las dimensiones.

Instrumento 2: Escala de Autoeficacia Para Situaciones Académicas (EAPESA)

El Cuestionario fue diseñado por Palenzuela (1983), adaptado por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012), contiene 9 ítems, es unidimensional, hacen referencia al modo de pensar del estudiante, y su puntuación oscila desde nunca (1) hasta siempre (4) (Ver anexo 3).

Propiedades psicométricas de la escala EAPESA

La escala fue elaborada por Palenzuela (1983), contando con 739 estudiantes españoles, el resultado del análisis factorial se ejecutó con el método de máxima verosimilitud e identificó un modelo unidimensional con cargas factoriales entre .53 (ítem 9) a .82 (ítem 10); además, se hallaron óptimos valores de asimetría y curtosis [-1.5; 1.5], mientras que

la correlación ítem-test se ubicó entre .499 a .781, junto a una fiabilidad $\alpha = .92$.

Por su parte, en Perú, Domínguez et al. (2012) investigaron las evidencias psicométricas del instrumento con 249 estudiantes de Cajamarca, correspondiente de 16 a 42 años ($M = 19.95$), 26.11% hombres. Se hallaron valores de correlación entre ítems que oscilan entre .561 a .730, no obstante, el ítem 9 obtuvo un valor de .193 por lo que se retiró de los análisis posteriores. Enseguida, se calcularon los supuestos de KMO (.938) y test de esfericidad de Bartlett ($p < .001$) que aseguraron la viabilidad del AFE, encontrando un modelo unidimensional de 9 ítems que explica el 52.26% de varianza total acumulada, con pesos factoriales entre .593 a .777. Finalmente, la consistencia interna se calculó con el coeficiente $\alpha = .89$.

Propiedades psicométricas del piloto, se analizó la calidad métrica de los reactivos y se identificaron óptimos resultados de frecuencia de respuesta, asimetría y curtosis, IHC y comunalidades, e índices de discriminación. De igual forma, en el AFC se puso a prueba el modelo unifactorial de 10 ítems, hallando índices de ajuste adecuados: $\chi^2 / gl = 1.439$, CFI = .998, TLI = .998, RMSEA = .045 y SRMR = .039, con cargas factoriales entre .697 a .854, confiabilidad $\alpha = .918$ y $\omega = .919$.

Escala 3: Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS-10)

El instrumento fue elaborado por Tuckman (1991), adaptado por Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte (2022), consta de 10 preguntas y hace referencia a la etapa académica que debe cumplir el estudiante en sus diferentes actividades de aprendizaje y describen algunas cosas que le pasan cuando debe realizarlas. Contiene 5 alternativas de respuesta como nunca, poco, a veces, bastante y siempre, con el fin de mostrar con qué frecuencia ocurre (Ver anexo 3).

Propiedades psicométricas de la escala ATPS-10

El instrumento fue desarrollado por Tuckman (1991), para el propósito de la medición de la variable se creó un banco de 72 preguntas, los cuales fueron administrados en 50 estudiantes de las edades de 19 a 22 años. Por medio del análisis factorial se retuvieron 35 ítems que superaron el umbral de .45 en sus pesos factoriales, los cuales fueron analizados en una segunda muestra de 183 sujetos, luego de un nuevo análisis factorial y considerando retener sólo a los reactivos que superen pesos factoriales mayores a .40, se obtuvo una solución de 16 ítems con confiabilidad $\alpha = .86$.

La adaptación al español corresponde a Furlan et al. (2010), quienes tradujeron los 35 ítems del instrumento con un total de 227 estudiantes argentinos entre 19 a 62 años ($M = 23.5$; $DE = 5.49$), 22% hombres. El resultado de la prueba de KMO (.817) y test de esfericidad de Bartlett ($p < .001$) dándole el pase a ejecutar el AFE, identificando un factor que agrupa 15 ítems y explica el 33.2% de varianza con cargas factoriales mayores a .40. Y la confiabilidad fue de $\alpha = .87$.

En el Perú, Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte (2022) analizaron el instrumento con 429 estudiantes entre edades de 11 a 18 ($M = 14.22$, $DE = 1.4$), 44.3% hombres. La validez de contenido de V de Aiken superó el .80, Por su parte, el análisis de ítems identificó valores no adecuados en los ítems 2, 4, 6, 12 y 14 al no superar el .40 en sus comunalidades junto a valores de IHC inferiores a .30 en los ítems 5, 7 y 12. Mientras que, para el AFC se puso a prueba el modelo de un factor y 15 ítems, encontrándose índices de ajuste no adecuados: $\chi^2/gl = 4.193$, CFI = .833, TLI = .805, RMSEA = .086 y SRMR = .096, analizando un nuevo modelo de 10 ítems, obteniendo resultados favorables: $\chi^2/gl = 1.681$, CFI = .992, TLI = .990, RMSEA = .040 y SRMR = .030. Para finalizar, la confiabilidad fue de alfa = .85 y omega = .86.

Propiedades psicométricas del piloto, en el estudio se hallaron óptimos valores de frecuencia de respuestas, asimetría y curtosis, IHC,

comunalidades e índice de discriminación. Mientras que el AFC se obtuvo índices de ajuste favorables para el modelo unidimensional: $\chi^2/gf = 1.062$, CFI = 1.00, TLI = .999, RMSEA = .017 y SRMR = .054, con cargas factoriales entre .763 a .893, y confiabilidad $\alpha = .929$ y $\omega = .929$.

3.5. Procedimientos

En primer lugar, se remitió un correo electrónico solicitando la Autorización de aplicación del instrumento firmado por la respectiva autoridad (Ver anexo 11). Asimismo, una vez recibidas las cartas fueron enviadas a cada uno de los autores correspondientes para el uso de los instrumentos (Ver anexo 10). En segundo lugar, se realizó un formulario de recolección de datos virtual alojado en la plataforma Google Forms (Ver anexo 4), en el contiene el consentimiento informado como, el título de investigación, la presentación, el propósito del estudio, procedimiento donde se menciona completar los cuatro cuestionarios, el tiempo de duración y los criterios de inclusión; además, como problemas o preguntas, concluyendo con el consentimiento informado (Ver anexo 6). Continuando con los datos sociodemográficos en la sección dos, como: edad, sexo, condición laboral, gestión de la universidad y ciclo (Ver anexo 5). Posterior a ello, en la sección tres se detalla el cuestionario principal, seguidamente en la sección cuatro y cinco con los cuestionarios complementarios y finalmente en la sección seis la escala de veracidad (Ver anexo 3). Como estrategia para la recolección de datos se usó la técnica de la encuesta, se visitaron universidades locales y se encuestaron a los estudiantes que se encontraban en los alrededores. De igual forma y en paralelo, se distribuyó el enlace del formulario a través de redes sociales de familiares, amigos y conocidos. Este proceso duró aproximadamente dos meses, entre marzo y abril del 2023, una vez acabado este periodo, se exportó las respuestas que se encontraron en el formulario hacia una hoja de cálculo de Microsoft Excel y se gestionó su depuración con el fin de crear un banco de datos adecuado a los objetivos de investigación, que fueron examinados con el software de uso libre RStudio en su versión estable de escritorio 4.3.0.34292 (R Core Team, 2020).

3.6. Métodos de análisis de datos

Dando inicio a la validez de contenido se calculó con el coeficiente V de Aiken, el cual señaló pertinencia, relevancia y claridad cuando su valor supere el .80 (Escrura, 1988). Asimismo, en relación a la prueba binomial ($p < .05$), conocida también como prueba de bondad de ajuste, el cual tiene como propósito verificar la suposición de que las frecuencias observadas de aciertos de una variable dicotómica se ajusten a una proporción teórica binomial (Ramírez y Polack, 2020).

Enseguida, se analizó la calidad métrica de los ítems mediante los estadísticos descriptivos: media, desviación estándar, asimetría y curtosis de Fisher. Aceptando valores adecuados [-1.5; 1.5], índice de homogeneidad corregido y comunalidades mayores a .30 para ser considerados adecuados, e índice de discriminación significativo ($p < .001$) (Bologna, 2013).

Mientras que, para la validez de constructo se efectuó el AFC, el cual se trabajó sobre las matrices de correlaciones Pearson (Domínguez, 2014) y con el estimador máxima verosimilitud robusto MLR (Holgado-Tello et al., 2018) dado que se adecua a las necesidades de las variables categóricas, además de no requerir de muestras grandes (Byrne, 2006; Flora & Curran, 2004), considerando un resultado adecuado cuando los índices de bondad de ajuste cumplan los siguientes valores: $\chi^2 / gl < 5$, CFI $> .95$, TLI $> .95$, SRMR $< .05$ y RMSEA $\leq .08$ (Rojas-Torres, 2020; Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016), junto a cargas factoriales e interfactoriales superiores a .30 (Lloret-Segura et al., 2014).

A continuación, se examinó la validez de criterio en relación con otras variables, en donde se correlacionaron la suma de las puntuaciones de los ítems de la escala principal junto a las de apoyo, para lo cual se empleó el coeficiente de correlación de Pearson el cual se emplea para

analizar la correlación de dos variables en estudios puros o aplicados en la psicología (Cohen, 1998) señalando relación si los valores superan el [-.30; 30] (Martínez et al., 2009).

De modo idéntico, la confiabilidad se calculó con los coeficientes alfa y omega, señalando como aceptables valores a .70, de esta forma se aseguró la consistencia interna (Ventura-León, 2018; Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Por su parte, la invarianza factorial fue evaluada a través del cálculo de la degradación de los valores del CFI y RMSEA, que se identificaron en las restricciones configural, métrica, estricta, y escalar, señalando como adecuados valores de $\Delta\text{CFI} < .010$ y $\Delta\text{RMSEA} < .015$ (Cheung & Rensvold, 2002).

Por último, al realizarse los datos normativos se calculó la normalidad de datos mediante el coeficiente Shapiro-Wilk, por ser robusto para este análisis (Ghasemi & Zahediasl, 2012); luego, la ausencia de normalidad ($p < .001$) permitió tomar como posición para los límites de corte por niveles a los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90 (Domínguez-Lara, 2016), los cuales fueron evaluados a través de la medición de su confiabilidad por el coeficiente K2 de Livingston, siendo valores adecuados superando al .75 (Gempp & Saiz, 2013).

3.7. Aspectos éticos

Acorde al código de ética de la Universidad César Vallejo (2020) se rescató puntos esenciales para el trabajo de investigación, una de ellos es, tomar en cuenta la presentación de los datos correctos de los resultados sin alteración de ellos, con el fin de poder tener una buena conclusión para el trabajo científico. Asimismo, como citar debidamente a cada autor, como también, la confidencialidad de datos de la muestra estudiada. Por otro lado, para el uso y administración de las escalas psicológicas se solicitó el permiso y consentimiento debido a cada autor.

De la misma manera, el Colegio de Psicólogos del Perú (2017), organismo que rige con sus normas éticas a las investigaciones dentro del territorio nacional, subraya que se debe respetar la confidencialidad y anonimato de los datos de los participantes, asegurando su bienestar e integridad en todo momento, incluso por encima del propósito del estudio.

En este estudio se continuó con lo señalado según la American Psychological Association (APA, 2020), refiere que los estudios dentro del campo de psicología deben cumplir aspectos éticos que van ceñidos al adecuado uso de citas y referencias de los documentos utilizados para el desarrollo del trabajo, con la finalidad de respetar la propiedad intelectual. De igual forma, conmina a la buena práctica para la recolección de los datos, pues advierte que estos no deben ser manipulados, falsificados o tergiversados en su interpretación.

Por último, se siguieron los principios bioéticos de investigación con seres humanos, los cuales son: autonomía, respetando la toma de decisiones de los participantes; no maleficencia, pues se evita el causar daño; beneficencia, al procurar hacer el bien y justicia, al salvaguardar el derecho de igualdad (Arguedas-Arguedas, 2010).

IV. RESULTADOS

Análisis de Validez de contenido

Se analizó la validez de contenido con el objetivo de conocer si la paráfrasis de los ítems era adecuada previa a su aplicación en la muestra de estudio.

Tabla 1

Validez de contenido por jueces expertos

| Ítem | 1º Juez | | | 2º Juez | | | 3º Juez | | | 4º Juez | | | 5º Juez | | | 6º Juez | | | 7º Juez | | | 8º Juez | | | 9º Juez | | | 10º Juez | | | Aciertos | V. de Aiken (>.80) | Prueba binomial ($p<.05$) | Aceptable | | | |
|------|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|----------|---|---|----------|--------------------|-----------------------------|-----------|------|-------------|----|
| | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | C | | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 100% | ($p<.05$) | Sí |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 100% | ($p<.05$) | Sí |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 29 | 97% | ($p<.05$) | Sí |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 100% | ($p<.05$) | Sí |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 100% | ($p<.05$) | Sí |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 29 | 97% | ($p<.05$) | Sí |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 29 | 97% | ($p<.05$) | Sí |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 100% | ($p<.05$) | Sí |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 30 | 100% | ($p<.05$) | Sí |

Nota: No está de acuerdo = 0, sí está de acuerdo = 1; P = Pertinencia, R = Relevancia, C = Claridad

Como se visualiza en la Tabla 1, el resultado de la prueba binomial ($p<.05$) muestra que los nueve ítems cumplieron los criterios de pertinencia, relevancia y claridad (Ramírez y Polack, 2020). Asimismo, la magnitud del coeficiente V de Aiken = .99 (> .80) evidencia un alto grado de acuerdo entre los especialistas sobre el contenido de la prueba (Escrura, 1988). Por lo tanto, se puede afirmar que la UWES-9S reúne suficiencia para representar los dominios de la variable engagement académico (Medrano et al., 2015).

Análisis de Ítems

Para conocer la calidad métrica de los nueve ítems observables se analizaron los atributos de cada reactivo, si estos cumplen con valores adecuados se incluirán en los análisis posteriores.

Tabla 2

Análisis preliminar de ítems (n=552)

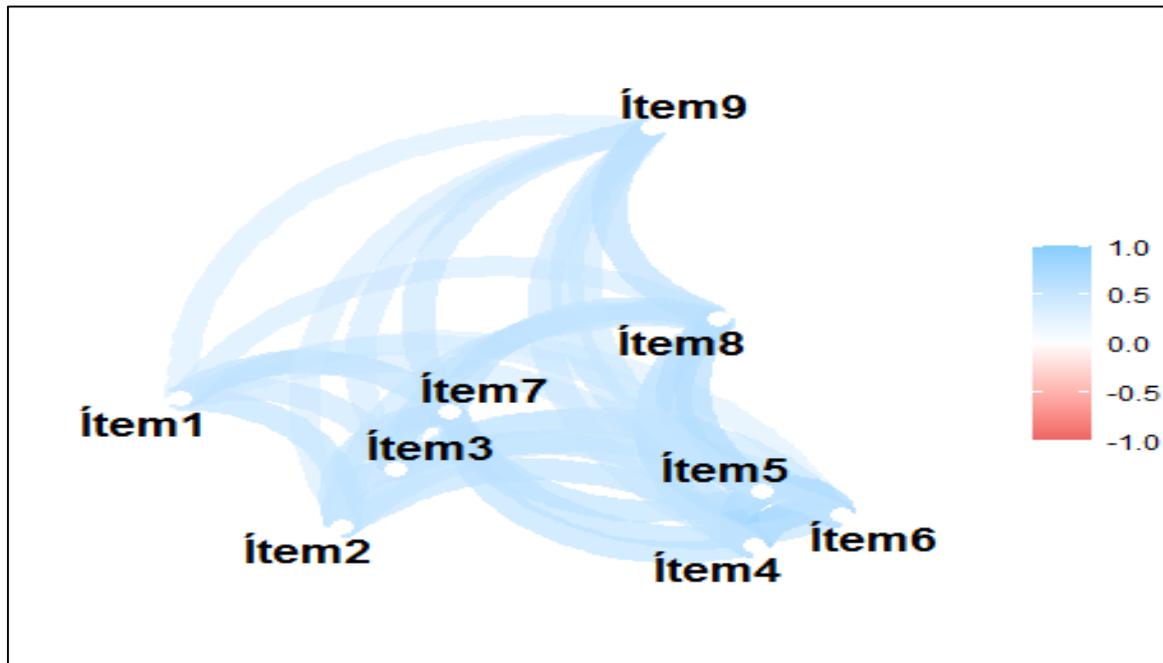
| Factores | Ítems | Alternativas de respuesta (%) | | | | | | | M | DE | g ¹ | g ² | IHC | h ² |
|------------|-------|-------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|----------------|----------------|-----|----------------|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | |
| Vigor | 1 | 4.71 | 9.24 | 18.84 | 32.43 | 15.94 | 14.13 | 4.71 | 3.07 | 1.46 | -0.03 | -0.43 | .63 | .52 |
| | 2 | 2.36 | 5.25 | 15.76 | 26.81 | 21.56 | 19.57 | 8.7 | 3.53 | 1.44 | -0.19 | -0.49 | .71 | .71 |
| | 5 | 3.99 | 8.33 | 14.13 | 22.28 | 20.29 | 20.47 | 10.51 | 3.50 | 1.60 | -0.28 | -0.69 | .66 | .57 |
| Dedicación | 3 | 1.09 | 2.72 | 6.52 | 13.22 | 21.92 | 25.91 | 28.62 | 4.44 | 1.42 | -0.80 | 0.10 | .87 | .90 |
| | 4 | 0.36 | 2.36 | 9.06 | 18.66 | 26.45 | 24.64 | 18.48 | 4.16 | 1.34 | -0.39 | -0.48 | .79 | .69 |
| | 7 | 0.91 | 1.99 | 4.71 | 15.76 | 18.84 | 22.46 | 35.33 | 4.58 | 1.40 | -0.81 | 0.04 | .82 | .77 |
| Absorción | 6 | 1.45 | 5.07 | 14.49 | 25.36 | 22.28 | 21.38 | 9.96 | 3.66 | 1.42 | -0.21 | -0.56 | .64 | .54 |
| | 8 | 1.27 | 1.99 | 9.96 | 21.56 | 29.53 | 22.83 | 12.86 | 3.96 | 1.32 | -0.39 | -0.10 | .70 | .70 |
| | 9 | 1.45 | 5.98 | 16.49 | 25.36 | 24.64 | 17.57 | 8.51 | 3.53 | 1.41 | -0.12 | -0.54 | .66 | .56 |

Nota: M=media, DE=Desviación estándar, g¹=asimetría, g²=curtosis, IHC=Índice de homogeneidad corregido, h²=comunalidades.

En la tabla 2 se puede ver que las frecuencias de respuesta por debajo del 80% de los casos en cada ítem indican que los datos varían adecuadamente. Además, se puede afirmar que la distribución es cercana a la normal pues la asimetría y la curtosis se encuentran entre [-1; 1], situación que se presentan en los 9 ítems (Moral, 2022). Los valores de IHC mayores a .30 aseguran relación entre los ítems (De los Santos-Roig y Pérez-Meléndez, 2014), mientras que las comunalidades mayores a .40 señalan que los reactivos recogen una varianza adecuada en cada indicador (Lloret-Segura et al., 2014). Los resultados muestran que todos los ítems cumplen con características adecuadas para ser incluidos en los análisis siguientes.

Figura 1

Gráfico de correlaciones de ítems



En el presente gráfico muestra en la leyenda que entre 0.5 positivo y 0 a más blanco sea el color es más bajo, y de 0.5 a 1 el color celeste sigue aumentando, por lo tanto, como ninguna relación es inversa ni uno de sus ítems sale de color rojo, entonces todos los ítems son directos.

Análisis de Multicolinealidad

Tabla 3

Matriz de correlaciones Pearson

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1 | 1 | | | | | | | | |
| 2 | .60 | 1 | | | | | | | |
| 3 | .48 | .60 | 1 | | | | | | |
| 4 | .47 | .56 | .79 | 1 | | | | | |
| 5 | .54 | .64 | .58 | .57 | 1 | | | | |
| 6 | .62 | .59 | .61 | .61 | .69 | 1 | | | |
| 7 | .43 | .52 | .83 | .73 | .53 | .61 | 1 | | |
| 8 | .48 | .53 | .63 | .66 | .56 | .61 | .67 | 1 | |
| 9 | .45 | .47 | .52 | .55 | .50 | .55 | .51 | .63 | 1 |

En la tabla 3 se observa las correlaciones entre los nueve ítems observables de la UWES-9S, y se identificó que no hay presencia de multicolinealidad, pues los valores no exceden el .90 (Guerrero y Melo, 2017).

Validez de estructura interna

En la validez de estructura interna se analizaron los modelos que teórica y conceptualmente cumplen con evidencias estadísticas coherentes que permiten ser puestos a prueba.

Tabla 4

Análisis factorial confirmatorio

| | χ^2/gl | CFI | TLI | RMSEA [IC 90%] | SRMR |
|-----------------------------------|-------------|------|------|-------------------|------|
| Modelo oblicuo de tres factores | 4.50 | .961 | .941 | .080 [.066; .094] | .032 |
| Modelo ortogonal de tres factores | 28.16 | .657 | .543 | .222 [.210; .234] | .369 |
| Modelo de segundo orden | 4.53 | .957 | .940 | .080 [.067; .094] | .047 |
| Modelo multidimensional bifactor | 3.33 | .980 | .961 | .065 [.049; .082] | .025 |

Nota: χ^2/gl : chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

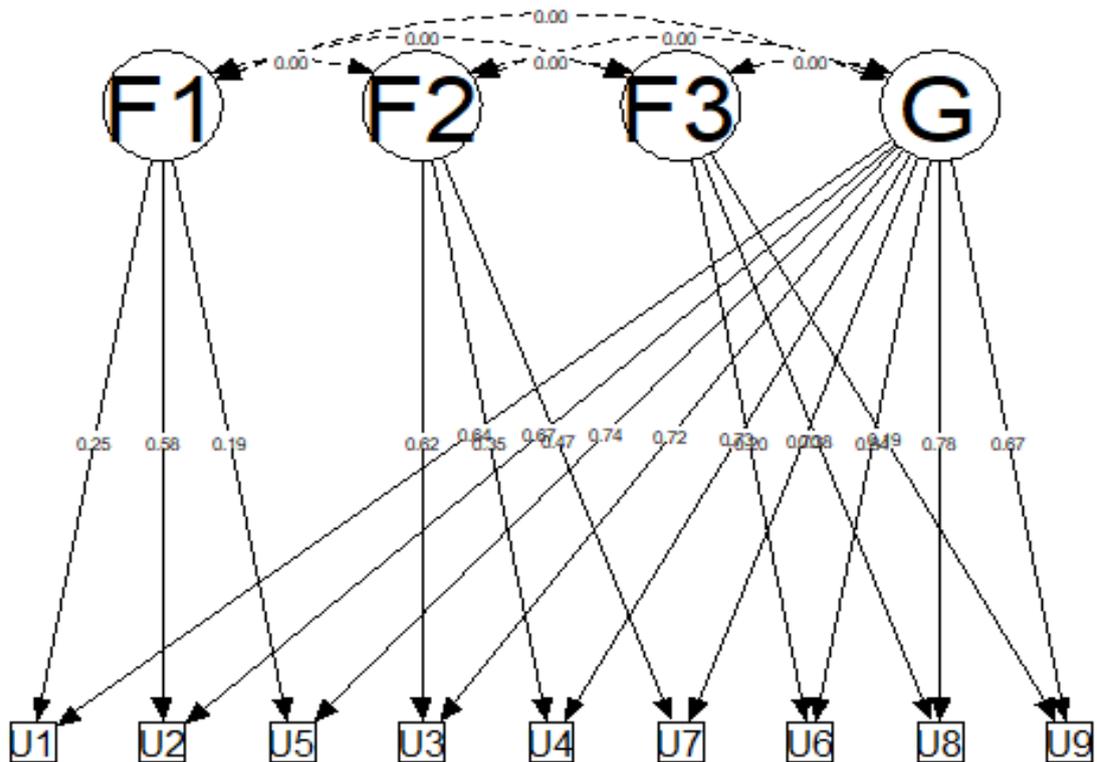
Se ejecutó el análisis de la estructura interna de los diferentes modelos de la UWES-9S mediante matrices de correlaciones Pearson (Domínguez, 2014), lo cual permite medir la relación entre dos variables (Fiallos, 2021) y el estimador Máxima Verosimilitud Robusto (Holgado-Tello et al., 2018). Los índices de ajuste del modelo multidimensional bifactor fueron mejores en comparación a los demás modelos, obteniendo valores aceptables de acuerdo a la literatura científica: $\chi^2/gl < 5$, CFI $> .95$, TLI $> .95$, RMSEA $\leq .08$ y SRMR $< .05$ (Rojas-Torres, 2020; Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016).

Adicionalmente, siguiendo lo señalado por Domínguez-Lara y Rodríguez (2017), es necesario presentar los índices estadísticos específicos para modelos bifactor, pues se conoce que los índices de bondad de ajuste habituales suelen favorecer estas soluciones y causar falsos positivos. De esta forma, se identificó el coeficiente $\omega_h=.872$, que por ser mayor a .70 señala parcialmente la presencia de una estructura unidimensional, y de igual se encontraron resultados significativos mayores a .30 en las dimensiones (F1=.658, F2=.620, F3=.818). Además, se encontró un valor para el coeficiente H_h de .914, que por ser mayor a .70 señala una adecuada representación de la variable latente a partir de los ítems. Por su parte, el ECV fue de .773, y al ser mayor a .60 asegura que la varianza del factor

general es mayor que los factores específicos. Finalmente, el PUC fue mayor de .750, que por superar el valor de .70 permite una interpretación adecuada del ECV, señalando en conjunto la presencia de un factor unidimensional además de los específicos.

Figura 2

Modelo multidimensional bifactor



En la figura 2 se observa el resultado del AFC, donde se encuentra la presencia de un factor general además de los específicos.

Validez en relación con otras variables

Se examinó la relación entre el compromiso académico y otras variables relacionadas, con el fin de conocer si los resultados empíricos con congruentes teóricamente.

Tabla 5

Correlación entre UWES-9S, ATPS y EAPESA

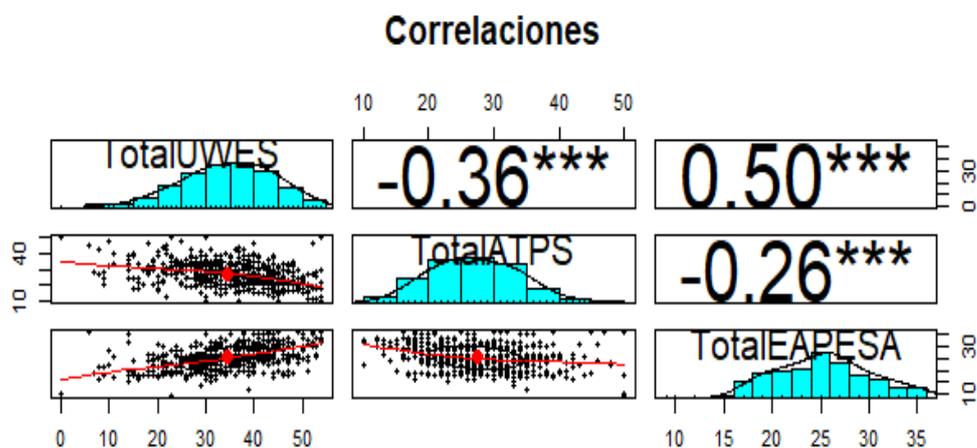
| Variable | M | DE | 1 | 2 |
|------------|-------|------|------------------------|------------------------|
| 1. UWES-9S | 34.44 | 9.87 | | |
| 2. ATPS | 27.36 | 7.27 | -.36** [-.43; -.29] | |
| 3 EAPESA | 25.44 | 5.01 | .50** [.44; .56] | -.26** [-.34; -.18] |

Nota: M=media, DE=desviación estándar, ** indica $p < .01$

La tabla 5 presenta el análisis de correlación entre los instrumentos utilizados, se aprecia que entre la UWES-9S y la ATPS muestran relación inversa lo que se considera como validez de tipo divergente, esto es cuando las variables estudiadas presentan una baja correlación (Domínguez, 2018), mientras que, la relación entre la UWES-9S y la EAPESA es directa, asegurando validez convergente (Cheung & Wang, 2017).

Figura 3

Correlaciones con histograma, diagrama de puntos



En la figura 3 se detalla gráficamente los resultados de las correlaciones entre los instrumentos utilizados, se observan también la dispersión de las respuestas a través del diagrama de puntos y la distribución mediante el histograma.

Análisis de confiabilidad

Se consideraron los estadísticos alfa y omega para conocer la confiabilidad del UWES-9S y sus dimensiones.

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia interna

| Dimensiones | Alfa (α) | Omega (ω) | N° de ítems |
|--------------|-------------------|--------------------|-------------|
| Escala Total | .913 | .939 | 9 |
| Vigor | .794 | .819 | 3 |
| Dedicación | .891 | .899 | 3 |
| Absorción | .793 | .840 | 3 |

Como se observa en la tabla 6, los valores de alfa y omega superaron el punto de corte de .70, lo que aseguran que tanto la escala total y sus factores presentan consistencia interna adecuada (Kalkbrenner, 2021; Hayes & Coutts, 2020).

Invarianza factorial

Se evaluó la invarianza a partir de cuatro niveles: configural, métrica, fuerte y estricta, para determinar si el instrumento es equivalente en hombre y mujeres.

Tabla 7

Análisis de Invarianza Factorial

| Según sexo | χ^2 | $\Delta \chi^2$ | gl | Δ gl | p | CFI | Δ CFI | RMSEA | Δ RMSEA |
|------------|----------|-----------------|----|-------------|-------|------|--------------|-------|----------------|
| Configural | 95.048 | | 36 | | <.001 | .980 | | .077 | |
| Métrica | 123.598 | 28.55 | 50 | 14 | <.001 | .975 | .005 | .073 | .004 |
| Fuerte | 130.882 | 7.284 | 59 | 9 | <.001 | .976 | .001 | .066 | .007 |
| Estricta | 142.854 | 11.972 | 68 | 9 | <.001 | .975 | .001 | .063 | .003 |

Nota: Δ X²= Variación en la prueba X², Δ gl= Variación en los grados de libertad, Δ CFI= Variación en el CFI, Δ RMSEA= Variación en el RMSEA, *significancia al .001

En la tabla 7 se observa que el resultado de la invarianza factorial fue adecuado, pues los valores de CFI > .90, RMSEA < .080, Δ CFI < .010 (Chen, 2007) y Δ RMSEA < .015 (Cheung & Rensvold, 2002) aseguran que la escala tiene equidad al comparar su capacidad de medición en relación al sexo.

Datos normativos

Se diseñaron datos normativos para la UWES-9S, pues en el análisis de estructura interna se identificó un factor general que permite la medir la variable a través de la suma de los 9 ítems de la escala; en ese sentido, se calculó la normalidad mediante el coeficiente Shapiro-Wilk, encontrando significancia estadística ($p < .001$), de esta forma, la ausencia de normalidad permite el uso de normas percentilares para clasificar los niveles.

Tabla 8

Datos normativos para la Escala UWES-9S en Universitarios de Lima Metropolitana

| Niveles | Percentiles | Puntajes directos | Coefficiente K2 |
|---------|-------------|-------------------|-----------------|
| Bajo | 25 | Hasta 28 | .957 |
| Medio | 26 a 74 | 29 a 41 | .953 - .954 |
| Alto | 75 | 42 a más | .958 |

Como se visualiza en la tabla 8, se realizó la clasificación de las puntuaciones directas de la UWES-9S en tres categorías, pues existen recomendaciones acerca de la clasificación a partir de los percentiles 25 y 75 (Domínguez-Lara, 2016). De esta manera, la primera categoría de nivel bajo corresponde a las puntuaciones hasta el percentil 25, presentando una mayor disposición de abandonar sus estudios, bajas calificaciones, insatisfacción con sus estudios y con bajo interés. La segunda de nivel medio señala a aquellos que se encuentran entre el percentil 26 a 74, y agrupa a los estudiantes que tienen tendencia en ciertas ocasiones a demostrar interés en sus responsabilidades académicas, sin embargo, esta puede ser intermitente. Por su parte, la tercera correspondiente al nivel alto, incluye a las puntuaciones superiores al percentil 75, y agrupa a los estudiantes que se comprometen con su aprendizaje y se esfuerzan por entregar su máximo rendimiento para así poder culminar sus actividades académicas. Finalmente, esta clasificación demostró buena confiabilidad en sus puntos de corte al obtener valores de K2 superiores a .75 (Gempp & Saiz, 2014).

V. DISCUSIÓN

El compromiso académico está definido como un estado mental positivo y de agrado por el estudio (Schaufeli et al., 2002). Asimismo, un estudiante comprometido demostrará ciertas características tales como, participación activa, se evidenciará distintos niveles de compromiso, como en la forma como hablan, escuchan, observan, cuando leen o reflexionan (Newmann, 1992). También, mostrará capacidad de poder resolver las instrucciones que da el docente, participación en las actividades extracurriculares, sentido de pertenencia, felicidad con sus estudios (Fredricks et al., 2004), realizarán estrategias meta cognitivas para el logro de sus metas académicas (Rigo, 2017) y mostrarán atención sostenida en sus tareas (Rigo y Donolo, 2019).

Sin embargo, en relación a lo anterior, un estudiante con un bajo compromiso académico tendrá una mayor predisposición al abandono de sus estudios (Báez-Santana et al., 2019; Fonseca y García, 2016). Por lo tanto, se han hallado estudios sobre el compromiso académico en el nivel escolar, no obstante, muy pocos en el nivel superior (Tortosa et al., 2022). Por ello, considerando dicha información es esencial poder tener con un instrumento que demuestre validez y confiabilidad para medir dicha variable.

En síntesis, en esta investigación se examinó las propiedades psicométricas y se elaboró datos normativos de la Utrecht Work Engagement Scale - Student (UWES-9S) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. A continuación, se comparan los resultados obtenidos para una correcta comprensión.

En cuanto al primer objetivo, las evidencias de validez basadas en el contenido de la UWES-9S, fue evaluada por diez jueces expertos de manera autónoma, donde se obtuvo un coeficiente de V de Aiken el cual fue mayor al 80% en todos los casos considerándose adecuados (Escrura, 1988), lo que refleja un alto nivel de concordancia entre los diez jueces. Es decir, que cada ítem cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, demostrando así la calidad del instrumento. Finalmente, en estudios previos por Salanova y Schaufeli (2004) vieron la necesidad de realizar una adaptación lingüística al contexto académico en estudiantes universitarios sin afectar su estructura de 9 ítems.

A continuación, en cuanto al segundo objetivo, con un total de muestra de 552 universitarios, cuya finalidad fue estudiar los 9 ítems preliminares, la estructura interna y las evidencias de confiabilidad de la escala. Inicialmente se encontraron, valores correctos para la asimetría y curtosis, que se encuentran entre [-1; 1] (Moral, 2022). Mientras que, en los índices de homogeneidad mostraron valores mayores a .30 asegurando relación entre sus indicadores (De los Santos-Roig y Pérez-Meléndez, 2014). Asimismo, las comunalidades arrojan valores mayores a .40, señalando que los reactivos recogen una varianza adecuada en cada indicador. Por esta razón, en el estudio de Carmona-Halty et al. (2019) obtuvieron como resultado en la asimetría -.027 y -.507, curtosis -.298 y -.117, y Chi et al. (2022) mostraron que la asimetría .056 y -.31, curtosis .078 y .634 y la correlación de sus ítems .692 y .281 se contrastan con la presente investigación dado la similitud en sus resultados.

Posteriormente, se realizó como tercer objetivo el estudio sobre la evidencia de validez basada en la estructura interna, mediante AFC. Por ello, en investigaciones anteriores analizaron otras estructuras de la UWES, tales como en el estudio de Chi et al. (2022) pone a prueba el factor general, Carvajal y Carranza (2022), Guerra y Jorquera (2021), y Arias et al. (2020) aplicaron el modelo de 3 factores. No obstante, en el trabajo de Loscalzo y Giannini (2018) en su modelo de 3 factores no alcanzaron resultados dentro de lo esperado.

Al mismo tiempo, Domínguez-Lara et al. (2020) y Arias et al. (2020) ponen a prueba el modelo bifactor, donde Arias et al. (2020) mostraron resultados tales como $\chi^2 = 91.709$, $\chi^2 / gl = 3.53$, TLI = .98, CFI = .99 y no logrando un buen resultado en su RMSEA = .112. Precisamente, Domínguez-Lara et al. (2020) encontró los siguientes índices de ajuste: CFI = .992, RMSEA = .085, [IC 90%.062 -.109], WRMR = .531, asemejándose con lo presentado en esta investigación: $\chi^2 / gl = 3.33$, CFI = .980, TLI = .961, RMSEA = .065 [IC 90%=.049; .082], SRMR = .025.

A partir de ello, da pie a asegurar que la idea de un factor general presenta mejores ajustes y detalla mejor varianza en los indicadores en comparación con las dimensiones específicas del engagement, mostrando así una mejor definición del constructo (Domínguez-Lara et al., 2020). Es así que los valores de CFI, RMSEA,

TLI, etc. suelen dar mejores resultados a los modelos bifactor. Esto sucede en las investigaciones del compromiso académico y el Burnout académico (Domínguez-Lara y Rodríguez, 2017). Esto es así, porque el compromiso académico es descrito como un estado mental positivo de motivación intensa, que expresa agrado por el trabajo académico y se demuestra en los estudiantes en su vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002). Como resultado en el modelo bifactor de Domínguez-Lara et al. (2020) hallaron los siguientes Índices bifactor: ω_h .897, ω_{hs} vigor = .210, dedicación = .144, absorción = .036, ECV= .828 y PUC= .750 y se contrastada con los resultados de la presente investigación los índices bifactor fueron: ω_h =.872, de igual forma se encontraron resultados significativos mayores a .30 en las dimensiones vigor = .658, dedicación = .620, absorción = .818. Asimismo, en el ECV= .773, PUC= .750 y H_h =.914.

En la misma línea, en el cuarto objetivo, sobre la validez en relación con otras variables entre la UWES-9S y la ATPS muestran relación inversa de -.36, lo que asegura validez de tipo divergente, mientras que, la relación entre la UWES-9S y la EAPESA es directa de .50, validez convergente. Por lo tanto, los resultados obtenidos se contrastan con los de Carvajal y Carranza (2022) quienes estudiaron la misma variable con la Escala de Procrastinación Académica (EPA), hallando una correlación de $r = -.596$ entre el compromiso académico y la procrastinación, así como también en el estudio de Domínguez-Lara et al. (2020), se evidenció que las dimensiones de engagement y la (EPA) son estadísticamente significativos, cuyos valores son $p < .05$ y $p < .01$. En el mismo estudio de Carvajal y Carranza (2022) mostró una correlación convergente de $r = .490$, $p < .01$ entre el compromiso y satisfacción con los estudios, y el de Arias et al. (2020) entre compromiso académico y satisfacción con la vida de $r = .14$.

Continuando con el párrafo anterior, en el presente estudio el engagement al ser un estado mental positivo hacia las actividades académicas, es incompatible con la procrastinación académica dado a las emociones negativas que suelen acompañarlas. Es así que un estudiante con mayor compromiso presentará bajos niveles de procrastinación (Domínguez-Lara et al., 2020). Por otra parte, en el área académica se relaciona positivamente con la autoeficacia, ya que el estudiante lleva a cabo sus actividades presentando un buen desempeño para alcanzar el éxito en

sus estudios, lo que requiere cierta dedicación de su parte. Es ahí donde resalta la autoeficacia, destacando su capacidad para alcanzar sus objetivos (Bonilla-Yucailla et al., 2022).

De modo idéntico, el quinto objetivo, en relación a la confiabilidad de la UWES-9S se estudió mediante los coeficientes omega y alfa, obteniendo los siguientes resultados, en el α .913 y el ω .939 superando el punto de corte .70, afirmando que la escala total y sus dimensiones aseguran una consistencia interna óptima. Así como Chi et al. (2022), Guerra y Jorquera (2021) evaluaron el omega superando todos el .70. Asimismo, Carvajal y Carranza (2022), Arias et al. (2020), Loscalzo y Gianini (2018) estudiaron el alfa de Cronbach superando los valores establecidos. Finalmente, Carmona-Halty et al. (2019), estudiaron el alfa y omega en paralelo logrando resultados significativos que aseguran consistencia interna adecuada (Kalkbrenner, 2021; Hayes & Coutts, 2020). Como se visualiza en investigaciones previas en todos los casos se han encontrado evidencias de consistencia interna adecuada, lo que asegura que al aplicar el instrumento los resultados van a ser muy cercanos a los estudios anteriores.

En relación al sexto objetivo, sobre la invarianza factorial según la literatura en el estudio de Parada y Pérez (2014), los resultados mostraron que las mujeres obtienen más alto puntaje en el compromiso académico. Dado que, en investigaciones anteriores se ha visto que existe una diferencia entre hombres y mujeres, se vio conveniente hacer el análisis de invarianza factorial, y comparar su capacidad de medición en relación al sexo en universitarios de Lima Metropolitana, obteniendo valores dentro de los parámetros establecidos de $CFI > .90$, $RMSEA < .080$, $\Delta CFI < .010$ (Chen, 2007) y $\Delta RMSEA < .015$. En tanto, en el estudio de Arias et al. (2020), los resultados de $\Delta CFI = .001$ mostraron que la UWES-9S no presentan diferencias en el grupo según sexo, así como en el estudio de Carmona-Halty et al. (2019) hallando que el ΔCFI y $\Delta SRMR$ fueron menores de .01 y el de Guerra y Jorquera (2021) de $\Delta CFI = .000$ y $\Delta RMSEA = .005$, demostrando que la UWES-9S no presenta diferencia según sexo en estudiantes chilenos. Como se puede observar tanto en estudios previos como en esta investigación se ha demostrado que los instrumentos al ser aplicado en diferentes tipos de muestra con características distintas arrojan resultados que aseguran la equidad al ser

contrastado entre grupos según sexo. Lo que da lugar a concluir que el instrumento es invariable.

En cuanto al último objetivo sobre la elaboración de datos normativos para la escala total, se calculó la normalidad mediante el coeficiente Shapiro-Wilk, por lo que sus resultados son más robustos para analizar la normalidad (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Por esta razón, se realizó la clasificación de las puntuaciones del instrumento en tres categorías: bajo hasta el percentil 25, medio entre el percentil 26 a 74, y alto a las puntuaciones superiores al percentil 75. Sin embargo, no se halló estudio previo sobre datos normativos al compromiso académico.

Por su parte, los datos normativos permitirán clasificar al sujeto en un grupo con el que presenten características comunes según el puntaje obtenido, tales como: edad, sexo, gestión de universidad, carrera y etc.), asimismo corresponderá a la necesidad y finalidad que presente el evaluador (Domínguez-Lara, 2018), y eso es con el fin de poder alcanzar datos importantes para un acompañamiento adecuado de programas de intervención (Domínguez-Lara et al., 2022).

Por otra parte, en cuanto a los inconvenientes en el presente trabajo a causa a las clases remotas el estudiante presentó poco interés para la resolución del test virtual, por ello, se tuvo que hacer un seguimiento para corroborar la ejecución de los instrumentos. Asimismo, se presentó cartas para el permiso de la aplicación del instrumento en algunas universidades, no obstante, las respuestas fueran nulas y/o negativas para poder lograr una excelente muestra en cuanto a su cantidad. De igual forma, después de una exhausta investigación no se hallaron hasta la fecha estudios con antecedentes sobre datos normativos en la población de estudiantes del nivel superior.

En síntesis, una de las fortalezas del presente trabajo fue, obtener una muestra considerablemente muy buena, los cuales fueron recopilados de varias universidades y de diferentes semestres académicos, por lo que sus respuestas permitieron alcanzar resultados favorables a través del AFC, confiabilidad, invarianza y su vínculo con otras variables. Asimismo, el instrumento fue de fácil comprensión y breve, además de poder contar con el programa estadístico gratuito para el análisis de resultados.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA

Se estudió la validez de contenido, con diez jueces expertos, donde se hallaron óptimas puntuaciones en relación a los criterios de pertinencia, relevancia y claridad $> .80$ y en cuanto a la prueba binomial $p < .05$.

SEGUNDA

Se verificaron el atributo de los ítems, y se encontraron resultados óptimos hallándose variabilidad entre las respuestas, de igual forma su distribución es cercana a la normal, ya que la asimetría y curtosis están dentro de los valores establecidos. Asimismo, el índice de homogeneidad corregida y las comunalidades muestran relación entre sus ítems y una varianza adecuada en sus indicadores.

TERCERA

Se examinó las evidencias de validez basadas en la estructura interna a través del AFC, hallándose valores aceptables en los índices de ajuste del modelo multidimensional junto a los índices específicos del modelo bifactor.

CUARTA

Se contrastó las evidencias de validez en relación con otras variables, hallándose validez convergente de $.50$ entre la variable engagement y autoeficacia para situaciones académicas, como también una relación discriminante de $-.36$ con la procrastinación académica.

QUINTA

Se analizó las evidencias de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach mostrando un resultado de $.913$ y Omega de McDonald $.939$ en su escala total, superando el punto de corte $.70$ asegurando una consistencia interna adecuada.

SEXTO

Se analizaron las evidencias de equidad a nivel grupo según sexo, asegurando que la escala tiene equidad al comparar su capacidad de medición en relación al sexo en estudiantes universitarios, puesto que sus valores de CFI > .90, RMSEA < .080, Δ CFI < .010 (Chen, 2007) y Δ RMSEA < .015.

SEPTIMO

Se elaboraron datos normativos de la UWES-9S para la clasificación de sus puntuaciones en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana según tres niveles: bajo, medio y alto.

OCTAVO

Concretizando se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, sosteniendo que es un instrumento aplicable para la medición del engagement.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Elaborar más estudios sobre compromiso académico en población universitaria de otros departamentos del Perú, con la finalidad de crear nuevos instrumentos que puedan medir dicha variable, los cuales a su vez cuenten con datos normativos que permitan una correcta interpretación.

SEGUNDA

Estudiar la variable compromiso académico en una muestra mucho más amplia, con un muestreo probabilístico con el objetivo de obtener resultados destacados sobre la variable en mención.

TERCERA

Realizar un estudio sobre el compromiso académico sobre la invarianza de la medición o equivalencia factorial de acuerdo a los ciclos de estudio: inicio, mitad y final de la carrera.

CUARTA

Debido a que se cuenta con un instrumento validado, este permitirá la elaboración de estrategias o programas de intervención con la finalidad de menguar el bajo compromiso académico.

QUINTA

Dado que las investigaciones científicas a partir de modelos de ecuaciones estructurales siguen avanzando y es más frecuente realizar estudios con análisis más profundos es necesario también que se continúe con investigaciones del modelo bifactor del instrumento.

REFERENCIAS

- AERA, APA, NCME (2014). *The Standards for educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.
<https://www.testingstandards.net/open-access-files.html>
- Alrashidi, O., Phan, H. & Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- American Psychological Association. (2020). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.
- Andrade, C. (2020). Sample Size and its Importance in Research. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(1), 102–103.
https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_504_19
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
<https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arias, P., García, F. y Reivan-Ortiz, G. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico versión abreviada (UWESS-9) en estudiantes ecuatorianos. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 18(1), 1-23.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v18n1/v18n1_a01.pdf
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>

- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de los Estudiantes y las Estudiantes en el Proceso Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Arguedas-Arguedas, O. (2010). Elementos básicos de bioética en investigación. *Acta Médica Costarricense*, 52(2), 76-78.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022010000200004
- Aspeé, J., González, J. y Cavieres-Fernández, E. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, 11(4), 95-108. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000400095&script=sci_arttext
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>
- Ato, M., López-García, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología* 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Audas, R. & Willms, J. (2001). Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective. *Human Resources Development Canada*, (1),1-62.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:75xwqxBowcAJ:https://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-28-01-1-%200E.pdf&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=pe>

- Báez-Santana, R., Zayas-Agüero, P., Velázquez-Zaldívar, R. & Lao-León, Y. (2019). Conceptual model of organizational commitment in Cuban enterprises. *Ingeniería Industrial*, 40(1),14-23.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362019000100014&lng=es&tlng=en
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
[https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Baños-Chaparro, J. (2020). Gestión del tiempo académico en estudiantes de psicología: un estudio comparativo. *Yachay-Revista Científico Cultural*, 9 (1), 543-547.
https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Az%20ZNnQMAAAAJ&citation_for_view=AzZNnQMAAAAJ:UebtZRa9Y70C
- Birnbaum, A. (1968). Some Latent Trait Models and Their Use in Inferring an Examinee's Ability. In: Lord, F.M. and Novick, M.R., Eds., *Statistical Theories of Mental Test Scores*, Addison-Wesley, Reading, 397-479.
- Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M. y Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *INTERDISCIPLINARIA*, 39(2), 249-264.
<https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>

- Byrne, B. M. (2006). *Structural Equation Modeling with EQS Basic Concepts, Applications, and Programming* (2 ed.). https://books.google.com.br/books?id=ukFX5boNAhYC&pg=PP2&lpg=PP1&ots=UfV_kmPIvK&focus=viewport&dq=+Structural+Equation+Modeling+with+EQS&lr=&hl=es#v=onepage&q=Structural%20Equation%20Modeling%20with%20EQS&f=false
- Cabero-Almenara, J. e Infante-Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en Comunicación y Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 48, 1-16. <https://idus.us.es/handle/11441/32234>
- Cable, D., & Edwards, J. (2004). Complementary and supplementary fit: A theoretical and empirical integration. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 822-834. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.822>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu. <https://cutt.ly/BGPBk0W>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Sec Educational Psychology*, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>

- Carvajal, C. y Carranza, R. (2022). Propiedades psicométricas de la escala de engagement académico en estudiantes universitarios bolivianos. *Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2254-2264.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/747>
- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Atención Primaria*, 31(9), 592-600. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(03\)79222-1](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)79222-1)
- Cavazos, J. y Encinas, F. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238.
<https://www.redalyc.org/pdf/212/21248046004.pdf>
- Chaves-Barboza, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría socio cognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 47-71.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Chen, F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. & Rensvold, R. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cheung, G. & Wang, C. (2017). Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: issues and solutions. *Academy of*

<https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.12706abstract>

Chi, L., Tang, T. & Tang, E. (2022). Psychometric properties of the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S) in the Taiwanese context. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03737-0>

Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (2012). Handbook of research on student engagement. *New York: Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.

Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M. & Ringle, C. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*, 8(4), 189-202. <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2 ed.). [https://www.google.com.pe/books/edition/Statistical Power Analysis for the Behav/cJH0IR33bgC?hl=es&gbpv=1&dq=Statistical+power+analysis+for+the+behavioral+sciences+\(2+ed.\)&printsec=frontcover](https://www.google.com.pe/books/edition/Statistical+Power+Analysis+for+the+Behav/cJH0IR33bgC?hl=es&gbpv=1&dq=Statistical+power+analysis+for+the+behavioral+sciences+(2+ed.)&printsec=frontcover)

Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*. http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2020). *Guía práctica para la formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo (I+D)*.

Daura, F. (2018). El compromiso académico y la experiencia subjetiva del tiempo en estudiantes de profesorados. *Revista Contextos de Educación Año 20*, 25(1), 19-32.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/99065/CONICET_Digital_Nro.e605b80e6d1a46f380faaa4cb09ddb4f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Daura, F., Barni, M., González, M., Assirio, J., y Lúquez, G. (2020). Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-17.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162020000100007

De los Santos-Roig, M. y Pérez-Meléndez, C. (2014). Análisis de ítems y evidencias de fiabilidad de la Escala sobre Representación Cognitiva de la Enfermedad (ERCE). *Anales de psicología*, 30(2), 438-449.

https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_clinica7.pdf

Domínguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Centeno-Leyva, S., Valente, S., Lourenco, A., Quistgaard-Alvarez, A. y Morales-Velasquez, M. (2022). Análisis psicométrico y datos normativos de la UWES en adolescentes peruanos. *Ciencias psicológicas*, 16(2), e-2908.

<https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2908>

Domínguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A. y Fernández-Arata, M. (2020). Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7-23.

<https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>

Domínguez-Lara, S. (2018). Sobre la importancia de los grupos normativos en estudios de prevalencia. *Educación Médica*, 19(3), 190.

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.06.002>

Domínguez-Lara, S. y Rodríguez, A. (2017). Índices estadísticos de modelos bifactor. *Interacciones*, 3(2), 59-65.

<https://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/33/68>

Domínguez, R. e Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679.

<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>

Domínguez-Lara, S. (2016). Confiabilidad de los puntos de corte en estudios empíricos. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(4), 536-538.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubped/cup-2016/cup164m.pdf>

Domínguez, L. (2018). Instrumentos para la evaluación del clima de aprendizaje en residencias médicas: síntesis de la evidencia a la luz de las definiciones psicométricas. *Educación Médica*, 19(3), 335-349.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318300123>

Dominguez-Lara, S. (2016). Normative data of an academic self-efficacy scale in college students from Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98.

<https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>

Domínguez, S. (2014). ¿Matrices Policóricas/ Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 6(1), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800004>

Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista De Psicología*, 2(1), 27-39.

<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>

- Eccles, J. (2016). Engagement: ¿Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71-75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.003>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Estrada, E. y Paricahua, J. (2023). Compromiso académico en los estudiantes universitarios de la Amazonía Peruana durante el contexto pos pandemia. *Revista Digital de Investigación en docencia universitaria*, 17(1), e1664. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v17n1/2223-2516-ridu-17-01-e1664.pdf>
- Fiallos, G. (2021). La Correlación de Pearson y el proceso de regresión por el Método de Mínimos Cuadrados. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2491-2509. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.466
- Flora, D. & Curran, P. (2004). An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional.

Revista de la Educación Superior, 45(179), 25-39.

<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. y Sánchez, J. (2010). Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios. *II Congreso internacional de investigación sexto encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-031/929.pdf>

Fuster, F. y Baños-Chaparro, J. (2021). Análisis Bayesiano del compromiso académico en estudiantes de psicología: diferencias según sexo y edad. *Revista de investigación en psicología*, 24(1), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162653>

Galindo-Contreras, J. y Olivas-Ugarte, L. (2022). Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes de secundaria de Lima, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e1381. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1381>

Gavala, J. & Flett, R. (2005). Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Maori University Students at Massey University. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(1), 52-57. https://www.researchgate.net/publication/286050512_Influential_factors

[moderating academic enjoymentmotivation and psychological well-being for Maori university students at Massey University](#)

- Gempp, R. y Saiz, J. (2014). El coeficiente K2 de Livingston y la fiabilidad de una decisión dicotómica en un test psicológico. *Universitas Psychologica*, 13(1), 217-226. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.eckl>
- Gempp, R. & Saiz, J. (2013). El coeficiente K2 de Livingston y la fiabilidad de una decisión dicotómica en un test psicológico. *Universitas Psychologica*, 13(1), 217-226. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.eckl>
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693611/>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, G. & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- González, T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410011.pdf>
- Goyos C. (1996). Comportamiento Verbal y Equivalencia. *Psicothema*, 8 (1), 119-131. <https://www.psycothema.com/pdf/9.pdf>
- Guerra, F. y Jorquera, R. (2021). Análisis psicométrico de la Utrecht Work Engagement Scale en las versiones UWES-17S y UWES-9S en universitarios chilenos. *Revista Digital de Investigación en Docencia*

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162021000200007

Guerrero, S., y Melo, O. (2017). Una metodología para el tratamiento de la multicolinealidad a través del escalamiento multidimensional. *Ciencia en Desarrollo*, 8(2), 9-24. <http://www.scielo.org.co/pdf/cide/v8n2/0121-7488-cide-8-02-00009.pdf>

Guevara, E., Tovar, S. y Jaramillo, R. (2013). Factores familiares y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (40), 122-140. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229200009.pdf>

Hayes, A. & Coutts, J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. *But. Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>

Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M., Fernández-Martín, F. y Arco-Tirado, J. (2022). La mejora del compromiso académico a través del mentoring y el aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Educare*, 26(2). 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

Holgado-Tello, F., Morata-Ramirez, M. & Barbero, M. (2018). Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables: A Simulation Study Comparing the Main Estimation Methods. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 601-617. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4932>

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of*

<https://doi.org/10.1348/000709906X160778>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022). *En el primer trimestre del año 2022, población ocupada alcanza 17 millones 481 mil personas.*

[https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-primer-trimestre-del-ano-2022-](https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-primer-trimestre-del-ano-2022-poblacion-ocupada-alcanza-17-millones-481-mil-personas-13739/#:~:text=En%20el%20primer%20trimestre%20de,100)%2C%20los%20que%20tienen%20educaci%C3%B3n)

[poblacion-ocupada-alcanza-17-millones-481-mil-personas-](https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-primer-trimestre-del-ano-2022-poblacion-ocupada-alcanza-17-millones-481-mil-personas-13739/#:~:text=En%20el%20primer%20trimestre%20de,100)%2C%20los%20que%20tienen%20educaci%C3%B3n)

[13739/#:~:text=En%20el%20primer%20trimestre%20de,100\)%2C%20los](https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-primer-trimestre-del-ano-2022-poblacion-ocupada-alcanza-17-millones-481-mil-personas-13739/#:~:text=En%20el%20primer%20trimestre%20de,100)%2C%20los%20que%20tienen%20educaci%C3%B3n)

[%20que%20tienen%20educaci%C3%B3n](https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-primer-trimestre-del-ano-2022-poblacion-ocupada-alcanza-17-millones-481-mil-personas-13739/#:~:text=En%20el%20primer%20trimestre%20de,100)%2C%20los%20que%20tienen%20educaci%C3%B3n)

Jurado, D., Jurado S., López, K. & Querevalú, B. (2015). Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 5(1), 18-22.

<https://www.redalyc.org/pdf/2830/283046027004.pdf>

Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.

<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/256287>

Kahu, E. & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2017.1344197>

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2017.1344197>

Kalkbrenner, M. (2021). Alpha, Omega, and H Internal Consistency Reliability Estimates: Reviewing These Options and When to Use Them. *Counseling Outcome Research and Evaluation*.

<https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>

- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
<https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J., de Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. y Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
https://www.researchgate.net/publication/322975518_Compromiso_escolar_Desarrollo_y_validacion_de_un_instrumento?enrichId=rgreq-8214ce37395338cd6d395e1755fb7bc2-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyMjk3NTUxODtBUzo2MDA3Njk0OTM0NzEyMzJAMTUyMDI0NjAxNzI2Mg%3D%3D&el=1_x_3&esc=publicationCoverPdf
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E., Vázquez-Casares, M., López-Alonso, A. & Rodríguez-Borrego, A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(50).
<https://www.redalyc.org/journal/3658/365858287006/html/>
- Loscalzo Y. & Giannini M. (2018). Study Engagement in Italian University Students: A Confirmatory Factor Analysis of the Utrecht Work Engagement Scale— Student Version. *Social Indicators Research*, 142(1), 845-854.
<https://doi.org/10.1007/s11205-018-1943-y>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Revista Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>

- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1804/180414044017>
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mattar, M. (2003). Positive psychology and resilience: focus on the individual and families. *Psicología em Estudo*, (8), 75-84. <https://www.scielo.br/j/pe/a/8NB6nkqmK49dWHJYbqXLFDDB/abstract/?lang=pt>
- McCinnis, C. (2000). Changing Academic Work Roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152. <https://doi.org/10.1080/713692738>
- Medina, J., Ramírez, M. y Miranda, I. (2019). Validez y confiabilidad de un test en línea sobre los fenómenos de reflexión y refracción del sonido. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 11(2), 104-121. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802019000200104

- Medrano, L., Moretti, L. y Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>
- Mih, V. & Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain & Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 17(4), 289-313. <https://www.proquest.com/docview/1475319495>
- Minto, C., Vriz, G., Martinato, M. & Gregori, D. (2017). Electronic Questionnaires Design and Implementation. *The open nursing journal*, 11, 157-202.
<https://doi.org/10.2174/1874434601711010157>
- Moral, J. (2022). Una medida de asimetría unidimensional para variables cualitativas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(1), 519-551.
<https://dx.doi.org/10.18800/psico.202201.017>
- Moreira-Mora, T. (2008). El funcionamiento diferencial del ítem: un asunto de validez y equidad. *Avances en Medición*, 6, 5-14.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/7316/0463/3547/VOL_6_ArticulotericoFDI_Avances-paginas-eliminadas.pdf
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
<https://www.psicothema.com/pi?pii=4093>
- Newmann, F. (1992). Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. *Teachers College Press*, 243.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf>

Norman-Acevedo, E., Daza-Orozco, C. y Caro-Gómez, C. (2021). Hoja de ruta para la elaboración de resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *Panorama*, 15(28), 1-12.

<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1813/1701>

Ñaupas, H., Palacios, J., Valdivia, M. & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (5ta. ed.)*. Ediciones de la U.

Otzen, T y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Palacios-Garay, J., Belito, F., Bernaola, P. y Capcha, T. (2019). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-ensayos*, 45-53.

<https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/307/%20356>

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>

Parada, M., y Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-

215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200003

Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(2), 128-133.

<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol722010/artinv7210c.pdf>

Peña, G., Cañoto, Y. y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 114-136.

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v10n1/1688-7468-pe-10-01-00114.pdf>

Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1),

58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>

Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R. y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 20(2), 1-21.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91636899004>

Portalanza-Chavarria C., Grueso-Hinestroza M. y Duque-Oliva E. (2017).

Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Revista Innovar Journal*, 27(64), 145-155.

<https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>

Ramírez A. y Polack A. (2020). Estadística inferencial: Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia* 10 (19), 191-208.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/597/840>

R Core Team. (2020). R: A Language and Environment for Statistical Computing.

R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.r-project.org/>

Real Academia Española. (2022). Académico. Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/acad%C3%A9mico>

Real Academia Española. (2022). Compromiso. Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/compromiso>

Reeve, J. & Shin, S. (2020). How Teachers Can Support Students Agentic Engagement. *Theory Into Practice*, 59, 150-161.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>

Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4),

257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: Investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 1-24.

<https://www.scielo.br/j/edur/a/PBq7N3HZxR7FhVCmn6smN4S/?lang=es>

Rigo, D. y Donolo, D. (2019). Modelos de ecuaciones estructurales usos en investigación psicológica y educativa. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), 345-357.

<https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/388/942>

- Rigo, D. y Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7, 1-12.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.316>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80.
<https://www.readcube.com/articles/10.6018%2Fj%2F202161>
- Rigo, D. y Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.2.6>
- Robles, B. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197.
<http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/991>
- Rojas-Apaza, Z., Torres-Ramos, G., Garavito-Chang, E., Castañeda-Sarmiento, S. y López-Ramos, R. (2022). Construcción y validación de instrumentos de medición en el ámbito de la salud. Revisión de Literatura. *Odontol Pediatr*, 21(1), 46-52.
<https://op.spo.com.pe/index.php/odontologiapediatrica/article/view/206/162>
- Rojas-Torres, L. (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Revista Matemática: Teoría y Aplicaciones.*, 27(2), 383-404. <https://doi.org/10.15517/rmta.v27i2.33677>
- Salanova, M. & Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios*

Financieros, 261, 109-138. https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2004_Salanova-Schaufeli.pdf

Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 215-231. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1374171>

Sánchez, M. y Andrade, P. (2020). Análisis factorial confirmatorio de la escala de involucramiento escolar para adolescentes (EIE-A). *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 147-167. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40020>

Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica (3ra. ed.)*. Editorial Universitaria

Sánchez-Cardona, I., Rodríguez-Montalbán, R., Toro-Alfonso, J. y Moreno, I. (2016). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de psicología*, 33(2), 121-134. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056044004.pdf>

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>

Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of*

Cross-Cultural Psychology. 33(5). 464-481.

<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Schaufeli, W. & Bakker, A. (2003). *UWES Utrecht Work Engagement Scale*.

Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.

https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_U%20WES_Espanol.pdf

Seligman, M. (2010). *Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*.

The Tanner lectures on human values. [Archivo PDF].

https://tannerlectures.utah.edu/resources/documents/a-to-z/s/Seligman_10.pdf

Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1061.1577&rep=rep1&type=pdf>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (12 de agosto de 2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. SUNEDU.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf?v=1603336820>

- Tirado, L., Madera, M. y Leal, C. (2022). Compromiso Académico en estudiantes de odontología en prácticas clínicas en una universidad privada de Cartagena. *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica* 17. <https://alinin.org/wp-content/uploads/2022/09/LIBRO-TENDENCIAS-XVII.v6-5-22.pdf>
- Tristán-Monrroy, B., Flores-Rueda, I., Sánchez-Macías, A. y Briano-Turrent, G. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación universitaria*, 14(6), 193-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>
- Tristán, A. y Pedraza, N. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>
- Tortosa, B., Pérez-Fuentes, M. y Molero, M. (2022). Investigación sobre el Compromiso o Engagement Académico de los Estudiantes: Una Revisión Sistemática sobre Factores Influyentes e Instrumentos de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(62), 101. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459671925009/>
- Torres-Escobar, G. y Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8075829>

Tuckman, B. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164491512022>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2014). Virtudes y limitaciones de la teoría de respuesta al ítem para la evaluación educativa en las ciencias médicas. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 40-55. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505714727243>

Universidad Cesar Vallejo. (28 de agosto 2020). *Resolución de consejo universitario N° 0262-2020/UCV*. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf>

Vargas, T. y Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-34. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n1/1409-4703-aie-17-01-00025.pdf>

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058036.pdf>

Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30, 77-78. <http://doi.org/10.20882/adicciones.962>.

Ventura-León, J. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método

alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>

Wang, M. & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475213000327?via%3Dihub>

Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents Perceptions of school Environment, engagement and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research*, 47 (3), 633-662.

<https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Willms, J. (2003). Student Engagement at School A sense of belonging and participation. *Organization for economic co-operation and development*, 1-84.

<https://cendoc.esan.edu.pe/fulltext/edocuments/ocde/studentengagement.pdf>

Ximénez, M. y García, A. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 17(3), 528-535.

<https://www.psicothema.com/pi?pii=3140>

Yasir, S., Rahman, H., Shalahuddin, M. & Hafez, M. (2016). Cross-cultural adaptation and psychometric validation of research instruments: A methodological review. *Journal of Behavioral Health*, 5(3), 129-136.

<https://cutt.ly/KTmRCav>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | VARIABLES DE ITEMS | MÉTODO |
|---|--|---|---|
| ¿Cuáles son las evidencias psicométricas y datos normativos de UWES-9S en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana? | <p>General</p> <p>Examinar las propiedades psicométricas de la Escala UWES-9S y elaborar datos normativos para su uso en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana</p> | <p>Variable: engagement</p> <p>Dimensiones Ítems</p> <p>Vigor 1 al 9</p> <p>Dedicación</p> <p>Absorción</p> | <p>Diseño: Instrumental</p> <p>POBLACIÓN- MUESTRA</p> <p>Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2020) asciende a un total de 623 500 universitarios mayores de 18 años.</p> <p>Muestras= Se considera muy bueno 500 participantes (Vargas y Mora-Esquivel, 2017; Yasir et al., 2016).</p> <p>Instrumento</p> <p>Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S).</p> |
| | <p>Específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las evidencias de validez basadas en el contenido. 2. Verificar la calidad métrica de los ítems. 3. Examinar las evidencias de validez basadas en la estructura interna. 4. Contrastar las evidencias de validez en relación con otras variables. 5. Analizar las evidencias de confiabilidad. 6. Analizar las evidencias de equidad. 7. Elaborar datos normativos para la interpretación de las puntuaciones de la escala UWES-9S en universitarios de Lima Metropolitana. | | |

Anexo 2: Tabla de operacionalización de la variable

| VARIABLE DE ESTUDIO | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | ÍTEMS | ESCALA DE MEDICIÓN |
|----------------------|---|--|-------------|---|---------------------------------------|
| Compromiso académico | Para Schaufeli et al. (2002) refiere que el compromiso académico es un estado mental positivo, de motivación intensa y duradera, que expresa agrado por el trabajo académico y se demuestra en los estudiantes en su vigor, dedicación y absorción. | Se evaluó con la Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, en donde la mayor puntuación indica un grado de nivel de compromiso académico. | Vigor | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | Ordinal |
| | | | | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | Nunca o Ninguna vez (0) |
| | | | Dedicación | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | Casi nunca o Pocas veces al año (1) |
| | | | | Estoy entusiasmado con mi carrera. | Algunas veces o Una vez al mes (2) |
| | | | Absorción | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | Regularmente o Pocas veces al mes (3) |
| | | | | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | Bastante o Una vez por semana (4) |
| | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | Casi siempre o Pocas veces por semana (5) | | | |
| | Estoy inmerso en mis estudios. | Siempre o Todos los días (6) | | | |
| | Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante. | | | | |

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

ESCALA (UWES-9S) ©

Schaufeli (2002) adaptación Schaufeli y Bakker (2003)

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de los estudiantes en la universidad. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta e indique 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 | Bastante 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 |

1. ____ Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.
2. ____ Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.
3. ____ Estoy entusiasmado con mi carrera.
4. ____ Mis estudios me inspiran cosas nuevas.
5. ____ Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.
6. ____ Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.
7. ____ Estoy orgulloso de hacer esta carrera.
8. ____ Estoy inmerso en mis estudios.
9. ____ Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.

ESCALA (ATPS-10)

Tuckman (1991) adaptado Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte (2022)

Instrucciones:

Durante tu etapa académica debes cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc. Las siguientes frases describen algunas cosas que te pasan cuando debes realizarlas. Marca una de las siguientes alternativas: Nunca, Poco, A veces, Bastante, Siempre, para indicar con qué frecuencia te ocurre.

| N° | Ítems | Nunca | Poco | A veces | Bastante | Siempre |
|----|--|-------|------|---------|----------|---------|
| 1 | Demoro innecesariamente en terminar trabajos,incluso cuando son importantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Cuando algo me resulta muy difícil de abordar,pienso en postergarlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Aunque me enojo conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ESCALA (EAPESA)

Palenzuela (1983) adaptado por
Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y
Ramírez (2012)

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

| | | | |
|-------|---------------|-----------------|---------|
| Nunca | Algunas veces | Bastantes veces | Siempre |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

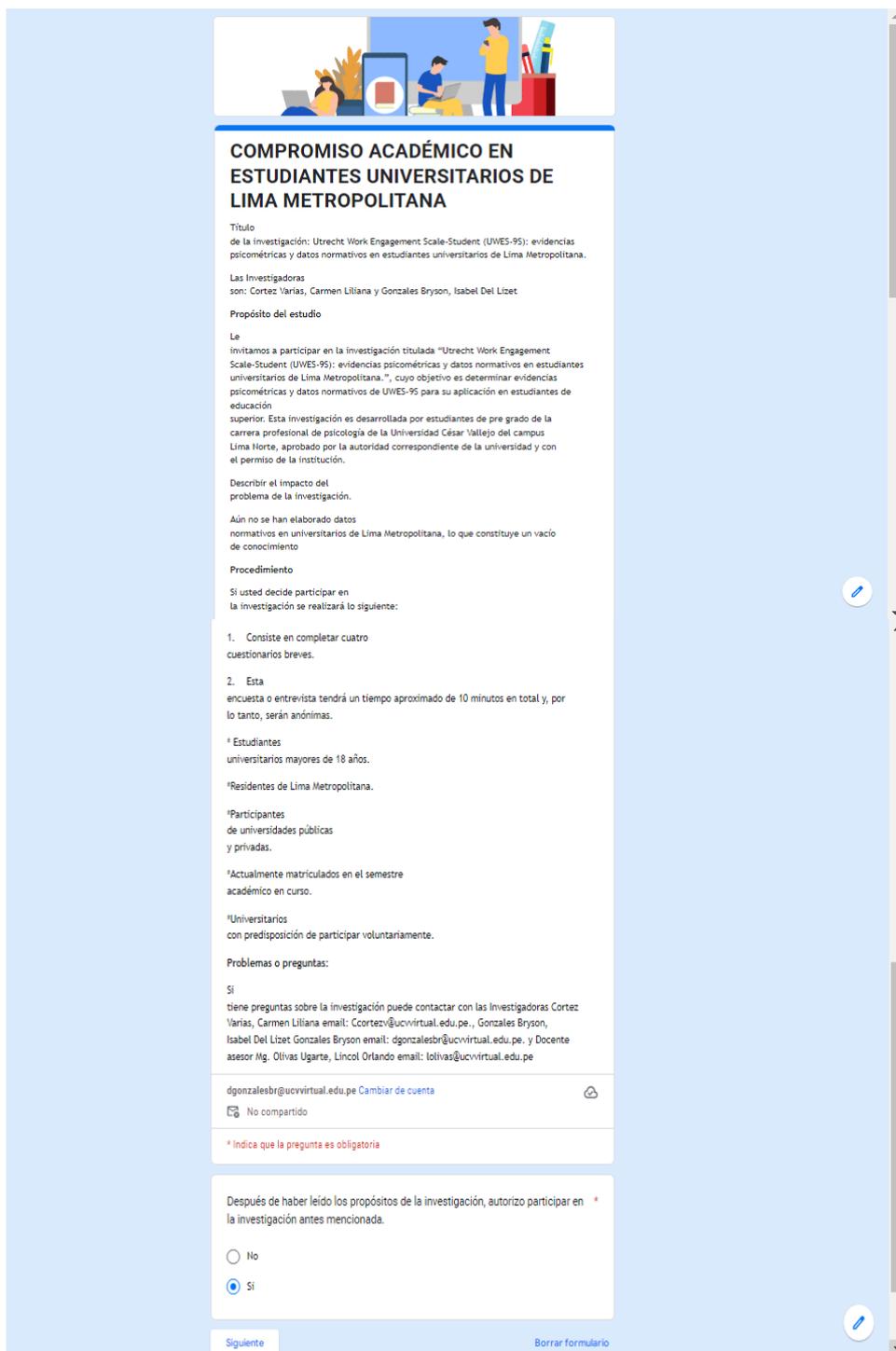
| N.º | PREGUNTAS | Nunca | Algunas Veces | Bastantes Veces | Siempre |
|-----|--|-------|---------------|-----------------|---------|
| 1 | Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord Académico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ESCALA V-D

INSTRUCCIONES: Por favor, señala si las siguientes afirmaciones se parecen o no a tu situación personal. Las opciones de respuestas son: Verdadero o Falso.

| PREGUNTAS | VERDADERO | FALSO |
|---|-----------|-------|
| 1. Nada de lo que he hecho hasta ahora podría haber sido mejor. | 1 | 0 |
| 2. Siempre me he llevado muy bien con todos sin excepción. | 1 | 0 |
| 3. Jamás en la vida me he reído de ningún chiste grosero. | 1 | 0 |
| 4. Nunca me he puesto de mal humor por ninguna razón. | 1 | 0 |
| 5. Jamás he criticado a los demás por ningún motivo. | 1 | 0 |

Anexo 4: Formulario de recolección de datos



COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA

Título
de la investigación: Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-95): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Las Investigadoras
son: Cortez Varias, Carmen Liliana y Gonzales Bryson, Isabel Del Lizet

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada "Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-95): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.", cuyo objetivo es determinar evidencias psicométricas y datos normativos de UWES-95 para su aplicación en estudiantes de educación superior. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pre grado de la carrera profesional de psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la universidad y con el permiso de la institución.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Aún no se han elaborado datos normativos en universitarios de Lima Metropolitana, lo que constituye un vacío de conocimiento

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Consiste en completar cuatro cuestionarios breves.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos en total y, por lo tanto, serán anónimas.

* Estudiantes universitarios mayores de 18 años.
* Residentes de Lima Metropolitana.
* Participantes de universidades públicas y privadas.
* Actualmente matriculados en el semestre académico en curso.
* Universitarios con predisposición de participar voluntariamente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigadoras Cortez Varias, Carmen Liliana email: Ccortezv@ucvvirtual.edu.pe., Gonzales Bryson, Isabel Del Lizet Gonzales Bryson email: dgonzalesbr@ucvvirtual.edu.pe. y Docente asesor Mg. Olivas Ugarte, Lincol Orlando email: lolivas@ucvvirtual.edu.pe

dgonzalesbr@ucvvirtual.edu.pe [Cambiar de cuenta](#)

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Después de haber leído los propósitos de la investigación, autorizo participar en la investigación antes mencionada. *

No

Sí

[Sigüente](#) [Borrar formulario](#)

Enlace de formulario:

<https://forms.gle/AUymr4zRvGjJhMVo9>

Anexo 5: Ficha sociodemográfica

Edad:_____

Sexo:

Hombre (1)

Mujer (2)

Condición laboral:

Solo estudia (1)

Estudia y trabaja a la vez (2)

Gestión de la universidad:

Pública (1)

Privada (2)

Ciclo:

Primer ciclo (1)

Segundo ciclo (2)

Tercer ciclo (3)

Cuarto ciclo (4)

Quinto ciclo (5)

Sexto ciclo (6)

Séptimo ciclo (7)

Octavo ciclo (8)

Noveno ciclo (9)

Décimo ciclo (10)

Undécimo ciclo (11)

Duodécimo Ciclo (12)

Anexo 6: Modelo de Consentimiento informado y/o asentimiento informado formato UCV.

**COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
LIMA METROPOLITANA**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN
INVESTIGACIÓN**

Título de la investigación: Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Las Investigadoras son: Cortez Varias, Carmen Liliana y Gonzales Bryson, Isabel Del Lizet

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada “Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.”, cuyo objetivo es determinar evidencias psicométricas y datos normativos de UWES-9S para su aplicación en estudiantes de educación superior. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pre grado de la carrera profesional de psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la universidad y con el permiso de la institución.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Aún no se han elaborado datos normativos en universitarios de Lima Metropolitana, lo que constituye un vacío de conocimiento

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Consiste en completar cuatro cuestionarios breves.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos en total y, por lo tanto, serán anónimas.

* Estudiantes universitarios mayores de 18 años.

Residentes de Lima Metropolitana.

Participantes de universidades públicas y privadas.

Actualmente matriculados en el semestre académico en curso.

Universitarios con predisposición de participar voluntariamente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigadoras Cortez Varias, Carmen Liliana email: Ccortezv@ucvvirtual.edu.pe., Gonzales Bryson, Isabel Del Lizet Gonzales Bryson email: dgonzalesbr@ucvvirtual.edu.pe., y Docente asesor Mg. Olivas Ugarte, Lincol Orlando email: lolivas@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

No (1)

Si (2)

Anexo 7: Matriz Evaluación por juicios de expertos formato UCV

Juez 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)
Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. DIOSES RIZZI JUANA

ELISADNI: 07227390 Nº de colegiatura: 6006

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|-----------------------------------|---|-----------------------|
| 01 | UNIVERSIDAD "FEDERICO VILLARREAL" | PSICOLOGA | 1984-1990 |
| 02 | UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO | Magister en Psicopedagogía/Doctora en Psicología. | 2008-2010 / 2018-2021 |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

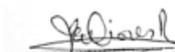
| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|-----------------------------|-----------|------------|-----------------|--|
| 01 | Marina de Guerra del Perú | Psicóloga | Callao | 1998-actualidad | Psicóloga del Hospital de la Base Naval del Callao |
| 02 | Universidad "Cesar Vallejo" | Docente | Los Olivos | 2009-actualidad | Docente de tiempo parcial de Pregrado |
| 03 | | | | | |

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específicos del constructo

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Juana Dioses Rizzi
PSICOLOGA
C.P.P. P. 6006

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|---------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | | | | | | | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | x | | x | | x | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | x | | x | | x | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | x | | x | | x | | |

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | | | | | | | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | x | | x | | x | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | x | | x | | x | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | x | | x | | x | | |

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|-------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | | | | | | | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | x | | x | | x | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | x | | x | | x | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | x | | x | | x | | |

Juez 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: **Dra. Orietta Mireya Neyra Castilla**

DNI: 10588463 N° de colegiatura: 10298

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|-------------|--------------|-------------------|
| 01 | | | |
| 02 | | | |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|-------------|---------|------------|------------------|-----------|
| 01 | UCV | DOCENTE | SJL | 2017 | DOCENTE |
| 02 | UCV | DOCENTE | LOS OLIVOS | 2018- ACTUALIDAD | DOCENTE |
| 03 | | | | | |

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Orietta Mireya Neyra Castilla
PSICÓLOGA
C.P.E. 10298

Firma y Sello

19 de octubre de 2022

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| N° | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| N° | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| N° | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | 1 | | 1 | | 1 | | |

Juez 3

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. José Luis Pereyra Quiñones

DNI: 08004265 de colegiatura: 4539

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|---|---------------------------|-------------------|
| 01 | USMDP Universidad San Martín de Porres | Investigación estadística | 2014 |
| 02 | Escuela Nacional de Estadística e informática | Manejo de SPSS | 2017 |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|---------------------------|----------|------------|------------------|---------------------------|
| 01 | Universidad Cesar Vallejo | Docente | Lima Norte | 2013- actualidad | Docente investigador |
| 02 | NEOTEST | Director | Lima | 2000-hasta ahora | Diseñador de instrumentos |
| 03 | | | | | |

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



JOSE LUIS PEREYRA QUIÑONES
#08004265 COLEGIADO 4539

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

| N.º | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|---------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | | | | | | | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | x | | x | | x | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | x | | x | | x | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | x | | x | | x | | |

| N.º | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | | | | | | | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | x | | x | | x | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | x | | x | | x | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | x | | x | | x | | |

| N.º | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|-------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | | | | | | | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | x | | x | | x | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | x | | x | | x | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | x | | x | | x | | |

Juez 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dra.: Karina Paola Sánchez Llanos

DNI: 40639063

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|--|--------------|-------------------|
| 01 | Universidad Femenina del Sagrado Corazón | Doctorado | 2017/2021 |
| 02 | Universidad César Vallejo | Maestría | 2013/2015 |
| 03 | Inca Garcilaso de la Vega | Licenciada | 2003/2010 |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|---------------------------|---------|-------|-----------------|-----------|
| 01 | Universidad César Vallejo | Docente | Lima | 2022 | Docente |
| 02 | | | | | |

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Karina Sánchez Llanos
PSICOLOGA
CPSP. 23610

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

8 de noviembre de 2022



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | | | | | | | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | 1 | | 1 | | 1 | | |

+

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|-------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | 1 | | 1 | | 1 | | |

Juez 5



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)

Observaciones: Si bien es cierto el inventario posee validez estadística, no creo que los ítems 3,7 y6 estén alineados con las dimensiones en cuestión.

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Lizley Janne Tartalean Terrones DNI: 40361757.

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|--|------------------------|-------------------|
| 01 | Universidad Nacional Federico Villarreal | Psicología (Pregrado) | 1998 - 2003 |
| 02 | Universidad femenina del Sagrado Corazón | Psicología (Postgrado) | 2008 - 2009 |
| 03 | Universidad Nacional Federico Villarreal | Psicología (Postgrado) | 2015 - 2018 |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|-------------|--|-------|-----------------|--|
| 01 | UNFV - FAPS | Docente Auxiliar | Lima | 2019 - 2022 | Dictado de cursos de especialidad en las áreas clínica y social |
| 02 | UCV | Docente Contratada | Lima | 2021-2022 | Dictado de PPIII |
| 03 | MIMP | Coordinadora de la Dirección de Evaluación Integral para la Adopción | Lima | 2017 - 2018 | Coordinación a Nivel Nacional de la Evaluación de NNA declarados en desprotección familiar y familias solicitantes de adopción |
| 04 | MIMP | Especialista de la Dirección de Adopción y Post Adopción | Lima | 2016 - 2017 | Supervisión de familias adoptivas (grado de integración del NNA adoptado) |

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Lizley J. Tartalean Terrones de C.
 Docente
 DNI: 40361757

02 de noviembre 2022



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico Utrecht Work Engagement Scale – Student (UWES-S9)

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|---------------------------|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSION 1: Vigor | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir llenode energía. | X | | X | | X | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoyestudiando o voy a las clases. | X | | X | | X | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | X | | X | | X | | |

| Nº | Dirección Del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSION 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | X | | X | | | X | No asocio la pregunta con la dedicación |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | X | | X | | X | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | X | | X | | | X | No asocio la pregunta con la dedicación |

| Nº | Dirección Del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|-------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|--|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSION 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | X | | X | | | X | No asocio la pregunta con la absorción |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | X | | X | | X | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas comoestudiante. | X | | X | | X | | |

Juez 6



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)
Observaciones: Ninguna.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador: Estrada Alomia Erika Roxana

DNI: 09904133 **Nº de colegiatura:** 12224

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|-------------------------|---|-------------------|
| 01 | UNMSM | Psicología Clínica | 1997-2004 |
| 02 | Universidad de Valencia | Master en Psicología y Gestión Familiar | 2020 |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|--------------------------------|-------------------------------|---------------|-----------------|--|
| 01 | UCV | Docente tiempo completo | Los Olivos | 2014-Actualidad | Dictado de diversas experiencias curriculares de formación general y área clínica. |
| 02 | Universidad Científica del Sur | Docente tiempo parcial | Los Olivos | 2023 | Dictado de la experiencia curricular de psicobiología. |
| 03 | UNFV | Docente tiempo parcial | Lima | 2023 | Dictado de especialidad en Terapia cognitiva Conductual -TREC |
| 04 | UTP | Docente tiempo parcial | Los Olivos | 2022 | Dictado de las experiencias curriculares de neuropsicología, bases biológicas del comportamiento e introducción a la psicología. |
| 05 | SENATI | Coordinadora Zonal LimaCallao | Independencia | 2013 -2014 | Coordinaciones y evaluaciones de estudiantes becarios beca 18. |

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al constructo teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Erika R. Estrada Alomia
 PSICÓLOGA
 C. P. N. 12224

23 de mayo de 2023

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | | | | | | | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | x | | x | | x | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | x | | x | | x | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | x | | x | | x | | |
| DIMENSIONES / ítems | | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | x | | x | | x | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | x | | x | | x | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | x | | x | | x | | |
| DIMENSIONES / ítems | | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | x | | x | | x | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | x | | x | | x | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | x | | x | | x | | |

Juez 7



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)
Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** | **Aplicable después de corregir** | **No aplicable**

Apellidos y nombres del juez validador: **JIMÉNEZ NORIEGA RICARDO ENRIQUE**

DNI: **08463191** N° de colegiatura: **12694**

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|---------------------------|----------------------|-------------------|
| 01 | UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO | DOCTORADO PSICOLOGÍA | 2019-2022 |
| 02 | | | |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|-------------|---------|-------------------|-----------------|-----------|
| 01 | UCV | DOCENTE | LIMA NOROCCIDENTE | 2018-2023 | DOCENTE |
| 02 | | | | | |
| 03 | | | | | |

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

RICARDO E. JIMÉNEZ NORIEGA
 PSICÓLOGO
 C.P.P. 12694
 Firma y Sello

10 de Mayo de 2023



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico
Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| N° | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | | | | | | | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | | | | | | | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | | | | | | | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Juez 8



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE -STUDENT (UWES-S9)

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir | No aplicable |

Apellidos y nombres del juez validador: *Cubro Peti María Milosos*

DNI: *46075484* N° de colegiatura: *21036*

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|--------------|------------------------------------|-------------------|
| 01 | <i>UCV</i> | <i>Magister en docencia Unuata</i> | <i>2 y medio</i> |
| 02 | <i>UNIFE</i> | <i>Doctorado en Psicología</i> | <i>3 años</i> |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|-------------|--------------------|-------------------|-----------------|-------------------------------|
| 01 | <i>UCV</i> | <i>Supervisión</i> | <i>Lima Norte</i> | <i>3 años</i> | <i>Monitoreo y supervisar</i> |
| 02 | <i>UCV</i> | <i>Docente</i> | <i>Lima Norte</i> | <i>10 años</i> | <i>Enseñanza Superior</i> |
| 03 | <i>UPN</i> | <i>Docente</i> | <i>Chorillos</i> | <i>2 años</i> | <i>Enseñanza Superior</i> |

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale -Student (UWES-S9)

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| N° | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIONES / ítems | | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIONES / ítems | | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Juez 9



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)

Observaciones: _____ Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. BARBOZA ZELADA LUIS ALBERTO

DNI: 07068974

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| 01 | UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES | LICENCIADO/MAGISTER EN PSICOLOGÍA | 1981-1987 / 2000 - 2003 |
| 02 | UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO | DOCTOR EN PSICOLOGÍA | 2013 - 2017 |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|------------------|-------------------------------|-------|-----------------|---|
| 01 | PNP – DIRBIE PNP | PSICOLOGO ESCOLAR – EDUCATIVO | LIMA | 1987 – 2018 | PSICOLOGO – ASESOR PSICOEDUCTIVO |
| 02 | USMP | DOCENTE UNIVERSITARIO | LIMA | 1998 - 2003 | ASESOR INTERNO – DOCENTE UNIVERSITARIO |
| 03 | UCV | DOCENTE UNIVERSITARIO | LIMA | 2010 - 2023 | DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO |
| 04 | UPSJB | DOCENTE UNIVERSITARIO | LIMA | 2019 - 2023 | DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO |

1Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

2Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

3Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dime


Luis Alberto Barboza Zelada
Doctor en Psicología
C. P. P. 3516

29 de MAYO 2023



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | | | | | | | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | X | | X | | X | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | X | | X | | X | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | X | | X | | X | | |
| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | X | | X | | X | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | X | | X | | X | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | X | | X | | X | | |
| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | X | | X | | X | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | X | | X | | X | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | X | | X | | X | | |

Juez 10



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE –STUDENT (UWES-S9)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

DNI: 05382621 Nº de colegiatura: CPSP 25918

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Especialidad | Periodo formativo |
|----|---------------------------------|---------------------------|-------------------|
| 01 | UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CALLAO | MAESTRIA EN INVESTIGACION | 2015-2017 |
| 02 | | | |

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

| | Institución | Cargo | Lugar | Periodo laboral | Funciones |
|----|---------------------------|----------|-------|-----------------|-----------------------------|
| 01 | UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO | DOCENTE | LIMA | DESDE 2016 | DOLENTE TIEMPO COMPLETO |
| 02 | ALFA CONSULTORES | GERENTE | LIMA | DESDE 2016 | G.D.H. |
| 03 | APTA PSICOLOGOS | DIRECTOR | LIMA | DESDE 2020 | ABORDATES PSICOTERAPEUTICOS |

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


ALEXANDER PACAYA TAMAYO
PSICOLOGO
C.P.S.P. 25918

Firma y Sello

30 de Mayo de 2023



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Compromiso Académico

Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S9)

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

| Nº | Dirección del ítem | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias/Observaciones |
|--------------------------------|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| DIMENSIÓN 1: Vigor | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 1 | Directo | Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | Directo | Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | Directo | Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 2: Dedicación | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 3 | Directo | Estoy entusiasmado con mi carrera. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | Directo | Mis estudios me inspiran cosas nuevas. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Directo | Estoy orgulloso de hacer esta carrera. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN 3: Absorción | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No | |
| 6 | Directo | Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | Directo | Estoy inmerso en mis estudios. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | Directo | Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante. | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Nómina de Jueces expertos

| JUEZ | NOMBRE | GRADO | CARGO |
|------|--|----------|---|
| 1 | Dioses Rizzi Juana Elisa C.Ps.P. 6006 | Doctora | Psicóloga del Hospital de la Base Naval del Callao. Docente de tiempo parcial de pregrado en la universidad César Vallejo |
| 2 | Orietta Mireya Neyra Castilla C.Ps.P. 10298 | Doctora | Docente de Pregrado en la Universidad César Vallejo. |
| 3 | José Luis Pereyra Quiñones C.Ps.P. 4539 | Doctor | Docente investigador de la universidad César Vallejo. Director como diseñador de instrumentos en NEOTEST. |
| 4 | Karina Paola Sánchez Llanos C.Ps.P. 23810 | Doctora | Docente de pregrado - Universidad César Vallejo |
| 5 | Lizley Janne Tantalean Terrones C.Ps.P. 11802 | Doctora | Docente Auxiliar (Dictado de cursos de especialidad en las áreas clínica y social) |
| 6 | Erika Estrada Alomia C.Ps.P. 12224 | Magister | (UNFV- FAPS) Docente de pregrado (Universidad César Vallejo - Universidad Científica del Sur) Docente de especialidad (UNFV). |
| 7 | Ricardo Enrique Jiménez Noriega C.Ps.P. 12694 | Doctor | Docente de pregrado Universidad César Vallejo |
| 8 | María Milagros Cubas Peti C.Ps.P. 21036 | Doctora | Docente de pregrado Universidad César Vallejo |
| 9 | Luis Alberto Barboza Zelada C.Ps.P. 3516 | Doctor | Docente de pregrado – Asesor Metodológico Universidad César Vallejo Docente de pregrado – Asesor Metodológico (UPSJB) |
| 10 | Alexander Pacaya Taminche C.Ps.P. 25918 | Magister | Docente de pregrado Universidad César Vallejo |

Crterios para eleccin de jueces expertos

1. Ser psiclogo habilitado
2. Ser Magister y/o Doctor
3. Experiencia en docencia universitaria (interaccin con poblacin a estudiar)

Perfiles

- o Dioses Rizzi Juana Elisa (C.Ps.P. 6006)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|----|----|
| Ser psiclogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interaccin con poblacin a estudiar) | X | |

- o Orietta Mireya Neyra Castilla (C.Ps.P. 10298)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|----|----|
| Ser psiclogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interaccin con poblacin a estudiar) | X | |

- o Jos Luis Pereyra Quiiones (C.Ps.P. 4539)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|----|----|
| Ser psiclogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interaccin con poblacin a estudiar) | X | |

- Karina Paola SánchezLlanos (C.Ps.P. 23810)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

- Lizley Janne TantaleanTerrones (C.Ps.P. 11802)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

- Erika Estrada Alomia (C.Ps.P. 12224)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

- Ricardo Enrique Jiménez Noriega (C.Ps.P. 12694)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

- María Milagros Cubas Peti (C.Ps.P. 21036)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

- Luis Alberto Barboza Zelada (C.Ps.P 3516)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

- Alexander Pacaya Taminche (C.Ps.P 25918)

| CRITERIOS | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Ser psicólogo habilitado | X | |
| Ser Magister y/o Doctor | X | |
| Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar) | X | |

Anexo 9: Resultados del piloto UWES-9S

Análisis de la validez de contenido

Tabla 1

Validez de contenido por jueces expertos

| Ítem | 1º Juez | | | 2º Juez | | | 3º Juez | | | 4º Juez | | | Aciertos | V de Aiken | Aceptable | |
|------|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|---------|---|---|----------|------------|-----------|----|
| | Nº | P | R | C | P | R | C | P | R | C | P | R | | | | C |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 100% | Sí |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 100% | Sí |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 14 | 93% | Sí |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 100% | Sí |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 100% | Sí |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 14 | 93% | Sí |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 14 | 93% | Sí |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 100% | Sí |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 100% | Sí |

Nota: No está de acuerdo = 0 Sí está de acuerdo = 1 Criterios de calificación: P = Pertinencia R = Relevancia C = Claridad

La tabla 1 muestra el resultado del análisis de validez de contenido de los ítems de la UWES-9S, para ello se cuantificaron las respuestas de los expertos y se calculó el coeficiente V de Aiken, el cual fue mayor al 80% en todos los casos por lo que se consideran adecuados (Escrura, 1988).

Análisis de ítems Tabla 2

Análisis preliminar de los ítems (n=219)

| | Ítems | Frecuencia (%) | | | | | | | M | DE | g1 | g2 | IHC | h2 | ID |
|------------|-------|----------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-----|-----|-------|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | |
| Vigor | 1 | 2.3 | 6.8 | 16.9 | 31.1 | 18.3 | 17.4 | 7.3 | 3.37 | 1.43 | -0.05 | -0.48 | .61 | .67 | <.001 |
| | 2 | 1.8 | 5.0 | 14.6 | 27.9 | 17.8 | 22.4 | 10.5 | 3.64 | 1.46 | -0.18 | -0.59 | .70 | .77 | <.001 |
| | 5 | 2.3 | 7.8 | 11.0 | 22.8 | 19.2 | 27.4 | 9.6 | 3.69 | 1.52 | -0.43 | -0.55 | .64 | .71 | <.001 |
| Dedicación | 3 | - | 0.9 | 8.2 | 11.4 | 14.6 | 22.8 | 42.0 | 4.76 | 1.36 | -0.84 | -0.43 | .78 | .82 | <.001 |
| | 4 | 0.5 | 1.4 | 7.3 | 15.1 | 16.9 | 26.5 | 32.4 | 4.56 | 1.38 | -0.72 | -0.29 | .74 | .78 | <.001 |
| | 7 | - | 2.3 | 4.6 | 9.1 | 16.0 | 20.1 | 47.9 | 4.91 | 1.33 | -1.12 | 0.41 | .77 | .81 | <.001 |
| Absorción | 6 | 0.9 | 4.1 | 10.0 | 21.5 | 24.7 | 22.8 | 16.0 | 3.97 | 1.42 | -0.37 | -0.44 | .66 | .72 | <.001 |
| | 8 | 1.4 | 2.7 | 10.0 | 19.2 | 17.8 | 29.7 | 19.2 | 4.15 | 1.45 | -0.57 | -0.34 | .66 | .72 | <.001 |
| | 9 | 2.3 | 3.7 | 14.2 | 17.8 | 22.4 | 26.0 | 13.7 | 3.87 | 1.50 | -0.47 | -0.43 | .69 | .76 | <.001 |

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: comunalidad; ID: índice de discriminación

Como se puede observar en la tabla 2, las frecuencias de respuesta inferiores al 80% de casos en cada ítems afirman variabilidad de datos; de igual manera, la distribución cercana a la normal se puede asegurar a partir de la asimetría y curtosis entre +/-1.5 (Pérez y Medrano, 2010); por otra parte, los valores de IHC fueron superiores a .30 señalando relación entre ítems (De los Santos-Roig y Pérez-Meléndez, 2014); mientras que, las comunalidades mayores a .40 muestran que los ítems recogen una varianza adecuada en cada variable (Lloret-Segura et al., 2014); por último, el ID significativo (p<.001) permite asegurar que el rasgo medido entre los grupos extremos es diferenciado por los 9 ítems de la escala (Jurado et al., 2015).

Validez de estructura interna

Tabla 3

Análisis factorial confirmatorio de la UWES-9S

| | X ² /gl | CFI | TLI | RMSEA [IC 90%] | SRMR |
|---------|--------------------|------|------|--------------------|------|
| UWES 9S | 1.988 | .970 | .955 | .080 [.046 - .113] | .044 |

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raízmedia estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

El análisis de estructura interna del modelo de tres factores correlacionados del UWES-9S se trabajó con matrices de correlaciones Pearson (Domínguez, 2014) y el estimador Máxima Verosimilitud Robusto (Holgado-Tello et al., 2018), identificado índices adecuados según lo propuesto en la literatura científica, que sugieren que los valores deben cumplir lo siguiente: $X^2/gl < 2$, $CFI > .95$, $TLI > .95$, $RMSEA \leq .08$ y $SRMR < .08$ (Rojas-Torres, 2020; Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016).

Tabla 4

Cargas factoriales

| Ítems | Vigor | Dedicación | Absorción |
|------------|-------|------------|-----------|
| 1 | .673 | | |
| 2 | .809 | | |
| 5 | .793 | | |
| 3 | | .851 | |
| 4 | | .844 | |
| 7 | | .817 | |
| 6 | | | .803 |
| 8 | | | .786 |
| 9 | | | .714 |
| Vigor | - | .691 | .854 |
| Dedicación | - | - | .907 |
| Absorción | - | - | - |

En la tabla 4 se aprecia que las cargas factoriales y correlaciones interfactoriales superan el valor de .30, por lo que se consideran adecuadas (Lloret-Segura et al., 2014).

Validez en relación con otras variables

Tabla 5

Correlación entre UWES-9S, ATPS y EAPESA

| | | ATPS | EAPESA |
|---------|-----------------|-------|--------|
| UWES-9S | Rho de Spearman | -.330 | .599 |
| | r ² | .108 | .358 |
| | p | <.001 | <.001 |
| | n | 219 | 219 |

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

La tabla 5 muestra la relación entre las variables, se aprecia que entre la UWES-9S y la ATPS existe correlación inversa, lo que asegura validez de tipo divergente entre los instrumentos, mientras que, la relación entre la UWES-9S y la EAPESA es directa, por lo que se señala validez convergente.

Análisis de confiabilidad

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia interna

| Dimensiones | Alfa (α) | Omega (ω) | N° de ítems |
|--------------|-------------------|--------------------|-------------|
| Escala Total | .910 | .912 | 9 |
| Vigor | .803 | .806 | 3 |
| Dedicación | .876 | .876 | 3 |
| Absorción | .818 | .818 | 3 |

Como se muestra en la tabla 6, los valores de alfa y omega superaron el .70, lo que señala que la escala total y sus dimensiones poseen consistencia interna (Kalkbrenner, 2021; Hayes & Coutts, 2020).

Datos normativos

Tabla 7

Baremos

| Niveles | Percentiles | Total | Vigor | Dedicación | Absorción |
|---------|-------------|---------|---------|------------|-----------|
| Bajo | 25 | ≤ 38 | ≤ 11 | ≤ 15 | ≤ 12 |
| Medio | 50 | 39 a 44 | 12 a 13 | 16 | 13 a 14 |
| Alto | 75 | ≥ 45 | ≥ 14 | ≥ 17 | ≥ 15 |

En la tabla 7 se muestran los baremos para la escala total y sus dimensiones, para este propósito se tomaron como referencia los percentiles 25, 50 y 75, con ellos se delimitaron los niveles bajo, medio y alto.

Resultados del piloto Escala ATPS análisis de ítems

Tabla 8

Análisis preliminar de los ítems (n=219)

| Ítems | Frecuencia (%) | | | | | M | DE | g ¹ | g ² | IHC | h ² | ID |
|-------|----------------|------|------|------|-----|------|------|----------------|----------------|-----|----------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | |
| 1 | 7.8 | 22.4 | 48.9 | 17.4 | 3.7 | 2.87 | 0.92 | -0.06 | 0.05 | .63 | .49 | <.001 |
| 2 | 9.6 | 23.7 | 41.1 | 20.1 | 5.5 | 2.88 | 1.02 | 0.00 | -0.36 | .69 | .58 | <.001 |
| 5 | 16.4 | 35.2 | 32.9 | 11.9 | 3.7 | 2.51 | 1.02 | 0.36 | -0.29 | .71 | .59 | <.001 |
| 3 | 15.1 | 24.7 | 39.7 | 14.2 | 6.4 | 2.72 | 1.08 | 0.16 | -0.43 | .65 | .52 | <.001 |
| 4 | 30.1 | 27.4 | 30.1 | 10.0 | 2.3 | 2.27 | 1.07 | 0.40 | -0.64 | .67 | .55 | <.001 |
| 7 | 16.9 | 34.7 | 33.8 | 11.0 | 3.7 | 2.50 | 1.02 | 0.36 | -0.24 | .69 | .57 | <.001 |
| 6 | 15.1 | 31.5 | 37.4 | 13.2 | 2.7 | 2.57 | 0.99 | 0.17 | -0.39 | .77 | .69 | <.001 |
| 8 | 15.5 | 32.4 | 33.8 | 12.3 | 5.9 | 2.61 | 1.08 | 0.37 | -0.34 | .68 | .56 | <.001 |
| 9 | 16.9 | 32.0 | 32.4 | 14.2 | 4.6 | 2.58 | 1.07 | 0.30 | -0.48 | .72 | .61 | <.001 |
| 10 | 15.5 | 30.1 | 37.9 | 11.0 | 5.5 | 2.61 | 1.05 | 0.31 | -0.24 | .73 | .62 | <.001 |

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: comunalidad; ID: índice de discriminación

Como se puede observar en la tabla 8, las frecuencias de respuesta inferiores al 80% de casos en cada ítem afirman variabilidad de datos; también, la distribución cercana a la normal se puede afirmar dado que la asimetría y curtosisse ubican entre +/-1.5 (Pérez y Medrano, 2010); por otra parte, los valores de IHC fueron superiores a .30 señalando relación entre ítems (De los Santos-Roig y Pérez-Meléndez, 2014); mientras que, las comunalidades mayores a .40 muestran que los ítems recogen una varianza (Lloret-Segura et al., 2014); por último, el ID significativo ($p < .001$) señala que el rasgo medido entre los grupos extremos es diferenciado (Jurado et al., 2015).

Validez de estructura interna

Tabla 9

Análisis factorial confirmatorio

| | X ² /gl | CFI | TLI | RMSEA [IC 90%] | SRMR |
|------|--------------------|------|------|--------------------|------|
| ATPS | 1.439 | .998 | .998 | .045 [.007 - .071] | .039 |

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raízmedia estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

El análisis de estructura interna del modelo unifactorial de la ATPS se trabajó con matrices de correlaciones Policóricas (Domínguez, 2014), junto al estimador Diagonal Weighted Least Squares (DWLS) (Rigo y Donolo, 2019), identificado índices adecuados según lo propuesto en la literatura científica, que sugieren que los valores deben cumplir lo siguiente: $\chi^2/gl < 2$, $CFI > .95$, $TLI > .95$, $RMSEA \leq .08$ y $SRMR < .08$ (Rojas-Torres, 2020; Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016).

Tabla 10
Cargas factoriales

| Ítems | ATPS |
|--|------|
| 1. Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes. | .697 |
| 2. Pospongo el comenzar con cosas que no me gustan hacer. | .768 |
| 5. Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas. | .772 |
| 3. Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto. | .714 |
| 4. Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo. | .759 |
| 7. Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo. | .772 |
| 6. Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto. | .854 |
| 8. Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo. | .756 |
| 9. Aunque me enojo conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme. | .790 |
| 10. Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar. | .804 |

En la tabla 10 se aprecia que las cargas factoriales superan el valor de .30, por lo que se consideran adecuadas (Lloret-Segura et al., 2014).

Análisis de confiabilidad

Tabla 11

Confiabilidad por consistencia interna

| Dimensiones | Alfa (α) | Omega (ω) | N° de ítems |
|--------------|-------------------|--------------------|-------------|
| Escala Total | .918 | .919 | 10 |

Como se muestra en la tabla 11, los valores de alfa y omega superaron el .70, lo que señala que la escala total y sus dimensiones poseen consistencia interna (Kalkbrenner, 2021; Hayes & Coutts, 2020).

Resultados del piloto Escala EAPESA Análisis de ítems

Tabla 12

Análisis preliminar de los ítems (n=219)

| Ítems | Frecuencia (%) | | | | M | DE | g ¹ | g ² | IHC | h ² | ID |
|-------|----------------|------|------|------|------|------|----------------|----------------|-----|----------------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | |
| 1 | 1.4 | 29.7 | 41.6 | 27.4 | 2.95 | 0.79 | -0.08 | -1.00 | .74 | .64 | <.001 |
| 2 | 2.3 | 30.1 | 48.4 | 19.2 | 2.84 | 0.75 | -0.07 | -0.57 | .70 | .59 | <.001 |
| 5 | 3.2 | 29.7 | 45.7 | 21.5 | 2.85 | 0.79 | -0.13 | -0.61 | .73 | .63 | <.001 |
| 3 | 1.4 | 25.6 | 49.8 | 23.3 | 2.95 | 0.74 | -0.13 | -0.63 | .68 | .56 | <.001 |
| 4 | 3.7 | 36.5 | 33.3 | 26.5 | 2.83 | 0.87 | 0.00 | -1.06 | .77 | .68 | <.001 |
| 7 | 2.3 | 21.9 | 47.9 | 27.9 | 3.01 | 0.77 | -0.33 | -0.47 | .80 | .72 | <.001 |
| 6 | 0.9 | 21.5 | 47.0 | 30.6 | 3.07 | 0.74 | -0.25 | -0.76 | .71 | .60 | <.001 |
| 8 | 2.7 | 32.4 | 41.1 | 23.7 | 2.86 | 0.81 | -0.05 | -0.85 | .70 | .58 | <.001 |
| 9 | 2.3 | 28.3 | 40.2 | 29.2 | 2.96 | 0.82 | -0.19 | -0.91 | .81 | .73 | <.001 |

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: comunalidad; ID: índice de discriminación

Como se puede observar en la tabla 12, las frecuencias de respuesta inferiores al 80% de casos en cada ítems afirman variabilidad de datos; también, la distribución cercana a la normal se puede afirmar dado que la asimetría y curtosis se ubican entre +/-1.5 (Pérez y Medrano, 2010); por otra parte, los valores de IHC fueron superiores a .30 señalando relación entre ítems (De los Santos-Roig y Pérez-Meléndez, 2014); mientras que, las comunalidades mayores a .40 muestran que los ítems recogen una varianza (Lloret-Segura et al., 2014); por último, el ID significativo ($p < .001$) señala que el rasgo medido entre los grupos extremos es diferenciado (Jurado et al., 2015).

Validez de estructura interna

Tabla 13

Análisis factorial confirmatorio

| | X ² /gl | CFI | TLI | RMSEA [IC 90%] | SRMR |
|--------|--------------------|------|------|--------------------|------|
| EAPESA | 1.062 | 1.00 | .999 | .017 [.000 - .057] | .054 |

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

El análisis de estructura interna del modelo unifactorial de la EAPESA se trabajó con matrices de correlaciones Policóricas (Domínguez, 2014), junto al estimador Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS) (Ximénez y García, 2005), identificando índices adecuados según lo propuesto en la literatura científica, que sugieren que los valores deben cumplir lo siguiente: $\chi^2/gf < 2$, $CFI > .95$, $TLI > .95$, $RMSEA \leq .08$ y $SRMR < .08$ (Rojas-Torres, 2020; Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016).

Tabla 14
Cargas factoriales

| Ítems | EAPESA |
|---|--------|
| 1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. | .836 |
| 2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia. | .800 |
| 5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica. | .822 |
| 3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. | .763 |
| 4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes. | .855 |
| 7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord Académico. | .893 |
| 6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica. | .796 |
| 8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas. | .777 |
| 9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos. | .894 |

En la tabla 14 se aprecia que las cargas factoriales superan el valor de .30, por lo que se consideran adecuadas (Lloret-Segura et al., 2014).

Análisis de confiabilidad

Tabla 15

Confiabilidad por consistencia interna

| Dimensiones | Alfa (α) | Omega (ω) | N° de ítems |
|---------------------|-------------------|--------------------|-------------|
| <i>Escala Total</i> | .929 | .929 | 9 |

Como se muestra en la tabla 15, los valores de alfa y omega superaron el .70, lo que señala que la escala total y sus dimensiones poseen consistencia interna (Kalkbrenner, 2021; Hayes & Coutts, 2020).

Anexo 10: Autorización de aplicación del instrumento firmado por la respectiva autoridad

UWES-9S



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional".

CARTA N°386- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 5 de Octubre de 2022

Autor:

- Wilmar B. Schaufeli

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a la Srtas. **GONZALES BRYSON ISABEL DEL LIZET**, con DNI 46880629 con código de matrícula N° 7001163627 y **CORTEZ VARIAS CARMEN LILIANA**, con DNI 74710913 con código de matrícula N° 6700278184, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios, quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciadas en Psicología titulado: **Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

ATPS



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional".

CARTA N°592- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 31 de Octubre de 2022

Autores:

- Galindo Contreras Jhorleny y Olivas Ugarte Lincol Orlando

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a la Srtas. **CORTEZ VARIAS CARMEN LILIANA**, con DNI 74710913 con código de matrícula N° 6700278184 y **GONZALES BRYSON ISABEL DEL LIZET**, con DNI 46880629 con código de matrícula N° 7001163627, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios, quienes realizarán su trabajo de investigación para optar por el título de licenciadas en Psicología titulado: **Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala adaptada de procrastinación de Tuckman (ATPS)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Lincol Orlando Olivas Ugarte
DNI: 43102056

EAPESA



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional".

CARTA N°593- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 31 de Octubre de 2022

Autor:

- **Domínguez Lara Sergio**

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a las Srtas. **CORTEZ VARIAS CARMEN LILIANA**, con DNI 74710913 con código de matrícula N° 6700278184 y **GONZALES BRYSON ISABEL DEL LIZET**, con DNI 46880629 con código de matrícula N° 7001163627, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios, quienes realizarán su trabajo de investigación para optar por el título de licenciadas en Psicología titulado: **Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)** a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

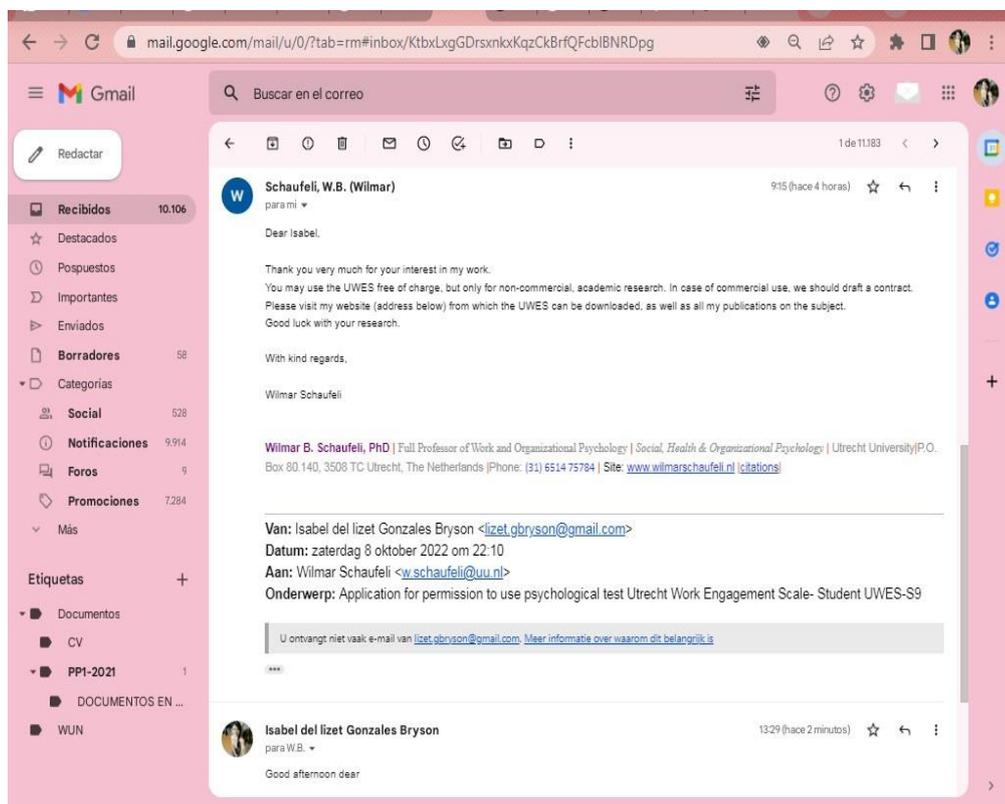
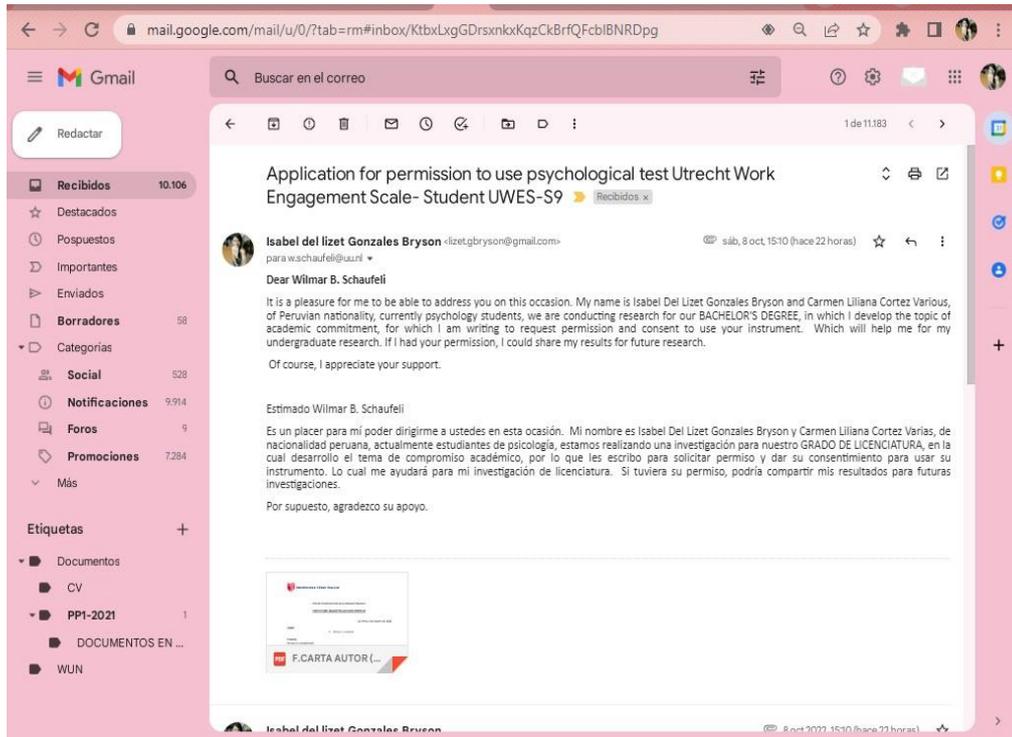
Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

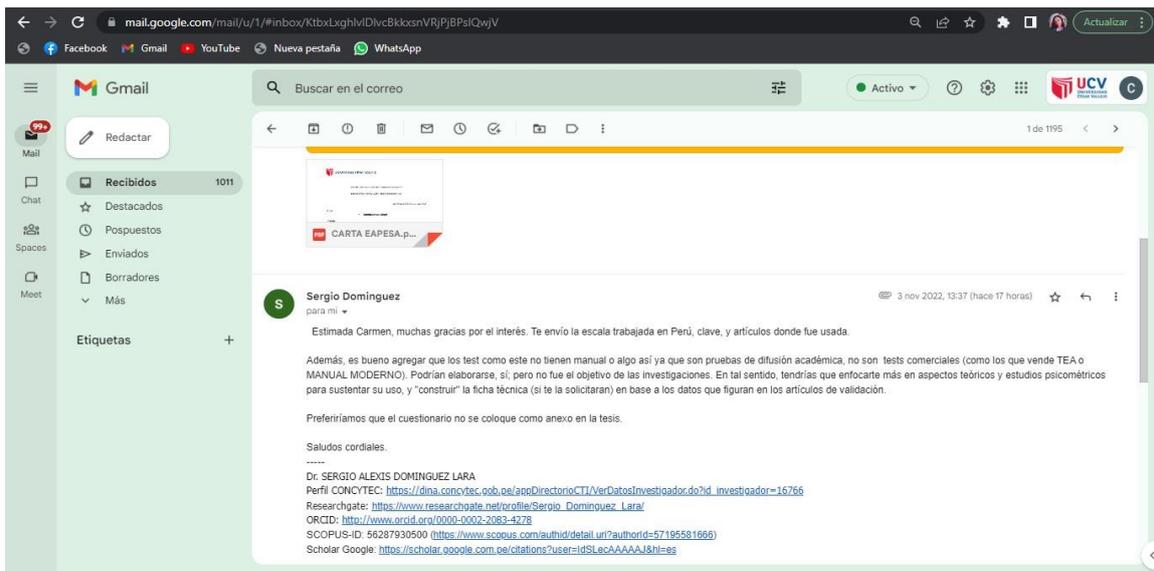
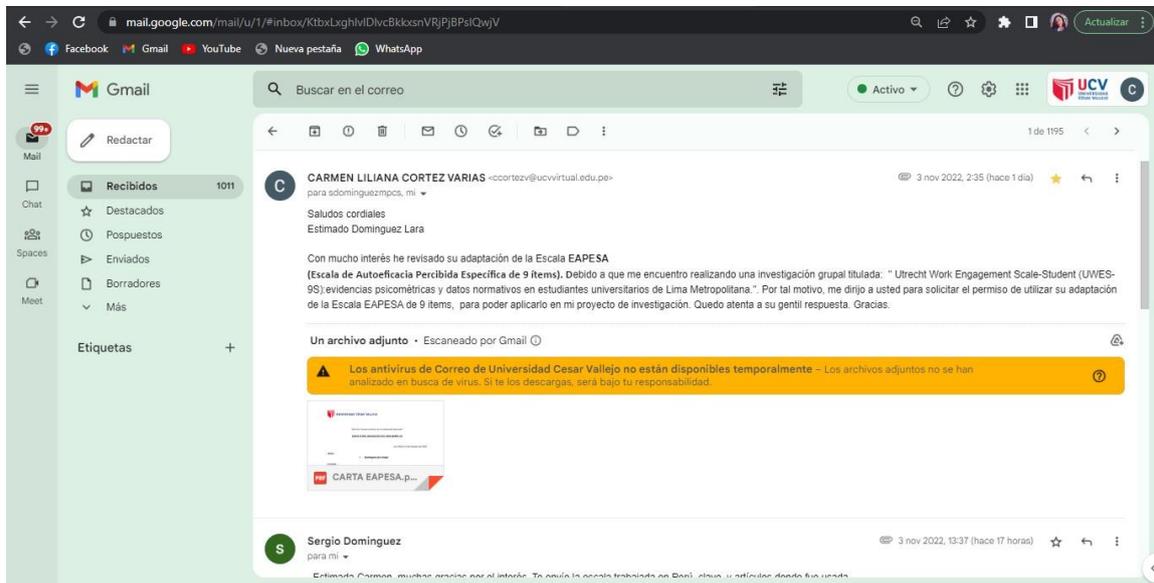
Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

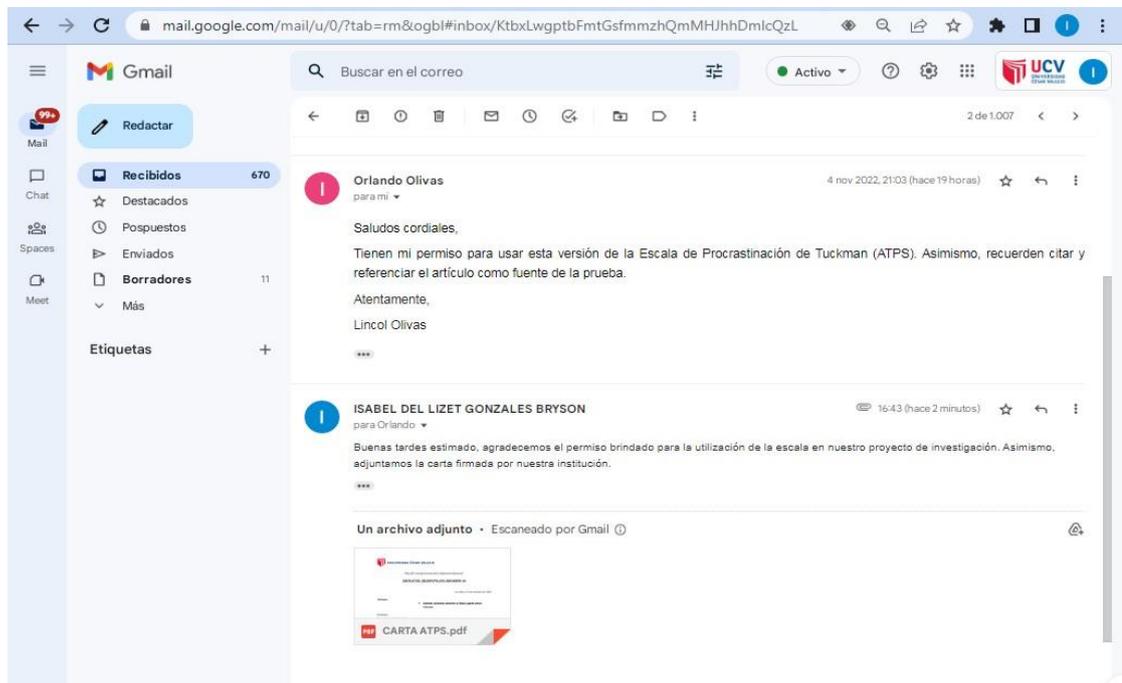
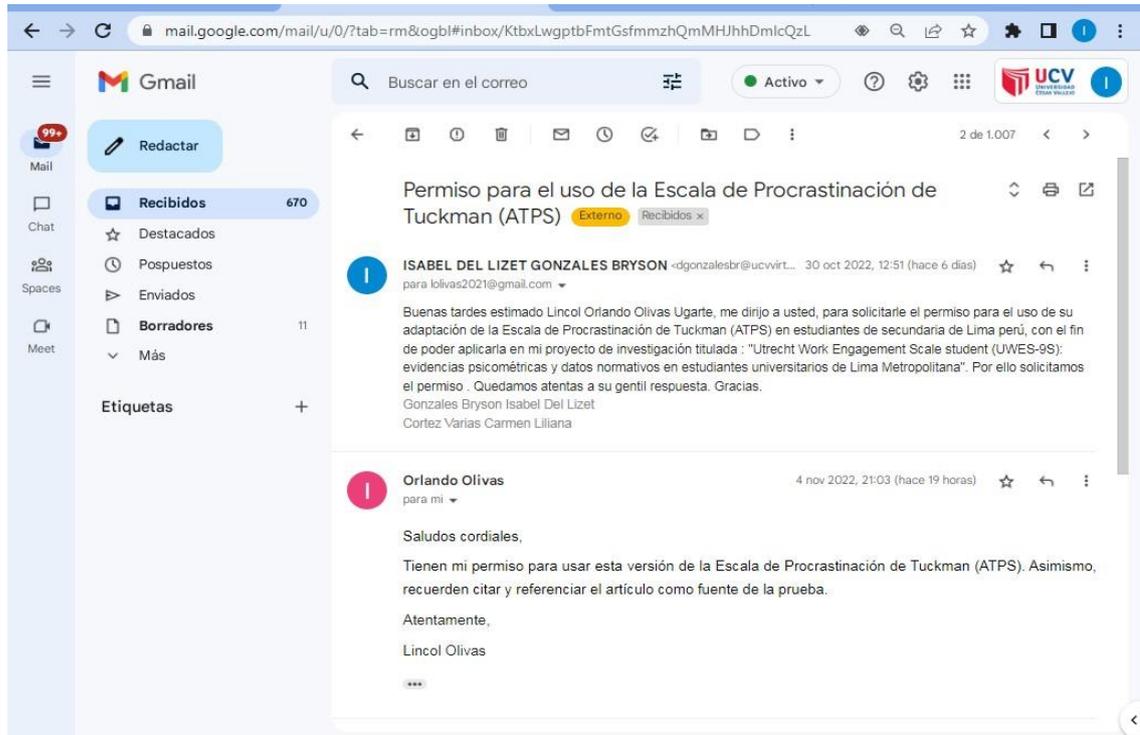
Anexo 11: Instrumento Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S) de acceso libre



Autorización de uso del instrumento Escala de Autoeficacia de Situaciones Académicas (EAPESA)



Autorización del autor para el uso de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS)



Anexo 12: Consentimiento informado

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigadoras Cortez Varias, Carmen Liliana email: Ccortezv@ucvvirtual.edu.pe., Gonzales Bryson, Isabel Del Lizet Gonzales Bryson email: dgonzalesbr@ucvvirtual.edu.pe. y Docente asesor Mg. Olivas Ugarte, Lincol Orlando email: lolivas@ucvvirtual.edu.pe

dgonzalesbr@ucvvirtual.edu.pe [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Después de haber leído los propósitos de la investigación, autorizo participar en la investigación antes mencionada. *

No

Si

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

Anexo 13: Sintaxis del programa usado o código de R Studio

R Studio

Análisis de ítems

Librerías

library(GPArotation)

library(readxl)#Leer excel

library(psych) #Datos descriptivos y más

library(dplyr) #Función %>%

library(lavaan)#AFC

library(semTools)#Invarianza

library(parameters)#n_factors

library(semPlot)#graficos de AFC

library(EFAtools)#omega Y AFE

library(readxl)#leer

library(MBESS)#intervalos de confianza del omega

library(openxlsx)#Guardar

library(MVN)#normalidad

library(PerformanceAnalytics)#Grafico de las correlaciones

library(corr)

library(foreign)

library(haven)

library(MVN)

#Referencias

citation("lavaan")

##-----

#Colocar la ruta donde se exportarán las hojas de cálculo

setwd('F:/UVC_2023/DPI/CARPETA DE PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2
Formulas estadísticas/practicando')#/Ejemplo F:/VC_2023/DPI/CARPETA DE
PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2 Formulas estadísticas/practicando

```

#Importar datos
da <- read_sav("F:/Psicologia/Análisis en R/ESCALA_UWES_9S")
#Importar base de datos en import dataset
da=ESCALA_UWES_9S
#Ver variables
names(da)
##-----
#Análisis de Ítems
#Extraer parte de la base y crear un objeto
F1<-data.frame(cbind(da$U1, da$U2, da$U5))#Añadir los Ítems del primer factor
F2<-data.frame(cbind(da$U3, da$U4, da$U7))
F3<-data.frame(cbind(da$U6, da$U8, da$U9))
#Modifica
#Aislar la escala principal
de<-data.frame(cbind(da$U1, da$U2, da$U5,
                    da$U3, da$U4, da$U7,
                    da$U6, da$U8, da$U9))
##-----
#Porcentaje de respuesta por ítem
Tabla1<- rbind(table(F3$X1),table(F3$X2),table(F3$X3))#,table(F1$X9)
#Modificar
Tabla2<-prop.table(Tabla1, margin = 1)
TablaFrecuencia = Tabla2*100
TablaFrecuencia
#Sobrescribir y crear un objeto
TablaFrecuencia <-as.data.frame(TablaFrecuencia)
TablaFrecuencia <- round(TablaFrecuencia,2)
TablaFrecuencia
#Reemplazar por el factor que se desea evaluar

```

```

##-----
#Creaci3n de objetos para el an3lisis de 3-tem
Descriptivos<-describe(F3) #Para M, DE, G1, G2
#Coeficiente de variaci3n
CV <- (Descriptivos$sd / Descriptivos$mean *100)
CV
#Para el IHC
Matriz_G<-polychoric(F1)#corr(F3)= Matriz Pearson, tetrachoric(F1)
AlfaGeneral<-psych::alpha(Matriz_G$rho) #Para el IHC
AlfaGeneral
#AFE para comunalidad
AFEfactor<-fa(F3,nfactors = 1,fm = "minres",rotate = "oblmin",cor = "poly")# de
querer usar una matriz tetracorica "tet"
AFEfactor#Crear tabla con los datos que se necesitar3n en el an3lisis de 3tems
# Crear tabla (Modificar segun cantidad de 3-tems en la dimensi3n list(c(1:?))
TablaAnalisis <- list(c(1:3),Descriptivos$mean,Descriptivos$sd,
Descriptivos$skew,Descriptivos$kurtosis,
                AlfaGeneral$item.stats$r.drop,
AlfaGeneral$alpha.drop$std.alpha,AFEfactor$communality, CV)
TablaAnalisis <-as.data.frame(TablaAnalisis)
TablaAnalisis <- TablaAnalisis[,-1]
#Dar formato a los resultados
TablaAnalisis <- TablaAnalisis %>%
  mutate_if(is.numeric, round, digits = 3)
#Nombrar y exportar en Excel
names(TablaAnalisis)<- c("M", "DE", "g1", "g2", "IHC", "Alfa.drop", "h2", "CV")
TablaAnalisis
#AlfaGeneral$item.stats$r.cor#para alf si se elimina de la escalo o factor
##-----
#Concatenar ambos resultados para la tabla final de an3lisis de 3tems
TablaFinal <- list(cbind(TablaFrecuencia,TablaAnalisis))

```

TablaFinal

```
write.xlsx(TablaFinal, "D3.xlsx", colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
```

```
##-----
```

```
#Matriz de correlaci3n polic3ricas
```

```
Matriz_G<-polychoric(de)
```

```
ImprimirMatriz <- as.data.frame(Matriz_G$rho)
```

```
ImprimirMatriz <- ImprimirMatriz %>%
```

```
  mutate_if(is.numeric, round, digits = 2)
```

```
write.xlsx(ImprimirMatriz, "poly.xlsx")
```

```
#Gráfico
```

```
#Renombrar
```

```
names(de)<- c("Ítem1", "Ítem2", "Ítem3", "Ítem4", "Ítem5",  
             "Ítem6", "Ítem7", "Ítem8", "Ítem9")
```

```
Matriz_G<-polychoric(de)
```

```
#red de correlaciones
```

```
Matriz_G$rho%>%
```

```
  network_plot()
```

```
#Matriz de correlaci3n pearson
```

```
Matriz_G<-cor(de)
```

```
ImprimirMatriz <- as.data.frame(Matriz_G)
```

```
ImprimirMatriz <- ImprimirMatriz %>%
```

```
  mutate_if(is.numeric, round, digits = 2)
```

```
write.xlsx(ImprimirMatriz, "Matrizpearso.xlsx")
```

```
#red de correlaciones
```

```
Matriz_Go%>%
```

```
  network_plot()
```

```
#Matriz de correlaci3n matrices tetratoc3ricas
```

```
Matriz_G<-tetrachoric(di)
```

```
ImprimirMatriz <- as.data.frame(Matriz_G$rho)
```

```
ImprimirMatriz <- ImprimirMatriz %>%
```

```

mutate_if(is.numeric, round, digits = 2)
write.xlsx(ImprimirMatriz, "Matriztetratorica.xlsx")
#red de correlaciones
Matriz_Go%>%
  network_plot()
#Matrices de correlaci?n
#cor = "poly" #Policorica
#cor = "tetrachoric" #Tetracorica
#Se asume matriz Pearson cuando no se especifica (borrar cor = " ")
##-----
#En caso de querer calcular el ihc y comunalidad con la escala completa
#Creaci?n de objetos para el an?lisis de ?tem como escala total
Matriz_G<-polychoric(de)
AlfaGeneral<-psych::alpha(Matriz_G$rho) #Para el IHC
AlfaGeneral
#AFE para comunalidad
AFEfactor<-fa(de,nfactors = 1,fm = "minres",rotate ="oblmin",cor = "poly")
AFEfactor#Crear tabla con los datos que se necesitar?n en el an?lisis de ?tems
TablaAnalisis2 <-
list(c(1:24),AlfaGeneral$item.stats$r.drop,AFEfactor$communality)
TablaAnalisis2 <-as.data.frame(TablaAnalisis2)
TablaAnalisis2 <- TablaAnalisis2[,-1]
TablaAnalisis2
#Nombrar y exportar en Excel
names(TablaAnalisis2)<- c("IHC","h2")
TablaAnalisis2
#Dar formato a los resultados
TablaAnalisis2 <- TablaAnalisis2 %>%
  mutate_if(is.numeric, round, digits = 2)
write.xlsx(TablaAnalisis2, "taller1.5.xlsx",colNames=TRUE, rowNames=TRUE)

```

```
#Normalidad multivariada
mvn(de, mvnTest = "mardia")
#Normalidad univariada
uni <- mvn(de, univariateTest = "SW")
uni
```

Análisis Factorial Confirmatorio

```
# Librerías
library(GPArotation)
library(readxl)#Leer excel
library(psych) #Datos descriptivos y m?s
library(dplyr) #Funci?n %>%
library(lavaan)#AFC
library(semTools)#Invarianza
library(parameters)#n_factors
library(semPlot)#graficos de AFC
library(EFAtools)#omega Y AFE
library(readxl)#leer
library(MBESS)#intervalos de confianza del omega
library(openxlsx)#Guardar
library(MVN)#normalidad
library(PerformanceAnalytics)#Grafico de las correlaciones
library(corr)
library(foreign)
library(haven)
library(MVN)
library(lavaanPlot)
library(kableExtra)
##-----
```

```

#Importar base de datos en da
da=BaseDatos

##-----

#Colocar la ruta donde se exportar?n las hojas de c?lculo
setwd('F:/UVC_2023/DPI/CARPETA DE PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2
Formulas estadísticas/practicando')#/Ejemplo

#Ver variables
names(da)

# Creando un subconjunto de Índices de ajuste que examinaremos en todos los
modelos
fit.subset<-c("chisq.scaled", "pvalue.scaled",
             "df.scaled", "cfi.scaled",
             "tli.scaled", "rmsea.scaled",
             "rmsea.ci.lower.scaled", "rmsea.ci.upper.scaled",
             "srmr", "wrmr")

##-----

#Análisis factorial confirmatorio
# Probaremos modelos
#1) Modelo multidimensional de 3 factores correlacionados
UNI.CFA.CONG<-'G=~U1+U2+U3+U4+U5+U6+U7+U8+U9'

fit.UNI.CFA.CONG<-cfa(model = UNI.CFA.CONG, data =da,estimator="MLR",
                    mimic="Mplus") #std.lv=TRUE Colocar si es necesario igualar a 1 la
regresi?n

# Evaluaci3n del modelo
fitmeasures(fit.UNI.CFA.CONG, fit.subset)

# Tambi3n podemos mirar la forma grÁfica del modelo
lavaanPlot(name = "UNIFAC", model = fit.UNI.CFA.CONG,
           node_options = list(shape = "box", fontname = "Helvetica"),
           edge_options = list(color = "black"), coefs = TRUE)

```

```

#Path analisis
semPaths(fit.UNI.CFA.CONG, whatLabels="std",
         style = "lisrel", layout = "tree3",
         intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,
         rotation = 1, sizeMan = 3,sizeLat = 8, shapeMan = "rectangle", shapeLat =
"circle",
         edge.color ="black", nDigits = 2, edge.label.cex = 0.7, label.prop=2)
# Echemos un vistazo a las cargas estandarizadas
select( arrange( arrange( parameterestimates(fit.UNI.CFA.CONG, standardized =
T)[1:24,], rhs),lhs),
       # solo ver un subconjunto de resultados de interacciones
       lhs:est,pvalue,std.all)
#Resumen
summary(fit.UNI.CFA.CONG, fit.measures = TRUE, standardized=T,
rsquare=TRUE)
#Indice de modificaci3n
modindices(fit.UNI.CFA.CONG,sort=TRUE, maximum.number = 15)
#Confiabilidad
Real1<-reliability(fit.UNI.CFA.CONG,return.total = TRUE)
Real1<-round(Real1,3)
Real1

```

Correlaci3n con otras variables

```

library(apaTables)
library(corr)
#Renombrar la base de datos
da=BaseDatos}
#Cortar la base de datos o dataframe
df<-dplyr::select (da,TotalUWES, TotalATPS, TotalEAPESA)
##-----
#Colocar la ruta donde se exportar3n las hojas de calculo

```

```
setwd('F:/UVC_2023/DPI/CARPETA DE PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2  
Formulas estadísticas/practicando')
```

```
#crear un objeto que sea la propia matriz de correlaciones
```

```
correlac<-cor(df)
```

```
View(correlac)
```

```
#crear directamente la tabla de correlaciones en APA en formato word
```

```
apa.cor.table(df, filename = "correapa.doc", table.number = 2, show.conf.interval =  
FALSE, landscape = TRUE)}
```

```
#crear figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
```

```
pairs.panels(df, pch=20, stars=TRUE, main="Correlaciones")
```

```
#red de correlaciones
```

```
df%>% correlate(method="pearson") %>%
```

```
network_plot()
```

Confiabilidad

```
# Librerías
```

```
library(GPArotation)
```

```
library(readxl)#Leer excel
```

```
library(psych) #Datos descriptivos y más
```

```
library(xlsx) #Exportar a Excel
```

```
library(dplyr) #Función %>%
```

```
library(lavaan)#AFC
```

```
library(semTools)#Invarianza
```

```
library(parameters)#n_factors
```

```
library(semPlot)#graficos de AFC
```

```
library(EFAtools)#omega Y AFE
```

```
library(readxl)#leer
```

```
library(MBESS)#intervalos de confianza del omega
```

```
library(openxlsx)#Guardar
```

```
library(MVN)#normalidad
```

```
library(PerformanceAnalytics)#Grafico de las correlaciones
```

```

##-----
#Importar base de datos en da
da=BaseDatos
##-----
#Aislar la escala principal
General<-
data.frame(cbind(da$U1,da$U2,da$U3,da$U4,da$U5,da$U6,da$U7,da$U8,da$U9
))
de=General
#Colocar la ruta donde se exportar?n las hojas de c?lculo
setwd('F:/UVC_2023/DPI/CARPETA DE PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2
Formulas estadísticas/practicando')
##-----
#Cargas factoriales estandarizadas
Cargas <- standardizedSolution(fit.BIFAC.CFA)
Cargas
#Guardar cargas factoriales estandarizadas en excel
Cargas <- as.data.frame(Cargas)
Cargas
write.xlsx(Cargas, "bifac.xlsx")
#-----
#Confiabilidad para escalas con estructuras unifactoriales, multidimensionales de
factores correlacionados, incorrelacionados
fiabilidad<-reliability(fit.BIFAC.CFA,return.total = TRUE)
fiabilidad
#Indicar el nombre del factor general para obtener las cargas factoriales mediante
la transformaci?n Schmit-Leiman
# Compute omega for second-order solution or bifactor
OMEGA(fit.BIFAC.CFA, g_name = "G")
#Para calcular el omega apartir de las cargas factoriales de la transformaci?n
Schmit-Leiman
#-----

```

invarianza

Librerías

library(GPArotation)

library(readxl)#Leer excel

library(psych) #Datos descriptivos y más

library(dplyr) #Función %>%

library(lavaan)#AFC

library(semTools)#Invarianza

library(parameters)#n_factors

library(semPlot)#graficos de AFC

library(EFAtools)#omega Y AFE

library(readxl)#leer

library(MBESS)#intervalos de confianza del omega

library(openxlsx)#Guardar

library(MVN)#normalidad

library(PerformanceAnalytics)

library(xlsx) #Exportar a Excel

##-----

#Importar base de datos en da

da=BaseDatos

de <- dplyr::select(da, Sexo, U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9)

#Colocar la ruta donde se exportará en las hojas de cálculo

setwd('F:/UVC_2023/DPI/CARPETA DE PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2
Formulas estadísticas/practicando')

##-----

#0) Modelo Multidimensional Bifactor

My_model<-'F1=~U1+U2+U5

F2=~U3+U4+U7

F3=~U6+U8+U9

G=~U1+U2+U3+U4+U5+U6+U7+U8+U9'

```

#-----
-----

#Invariance

inv.sex.conf.wu<- measEq.syntax(configural.model = My_model,estimator="MLR",
#Cambiar el estimador por ML, WLSMV

        ID.fac = "std.lv", parameterization = "theta",
        group = "Sexo", orthogonal=TRUE, data=de, # (Para Matrices
policÃ³ricas aÃ±adir ordered=paste0("E",1:24)

        ID.cat = "Wu.Estabrook.2016",return.fit=TRUE,
        group.equal = c("thresholds"))

summary(inv.sex.conf.wu, fit.measures=TRUE)

#Considerar la matriz de datos para el uso del estimador

#group = "SEXO Indicar los datos sociodemogrÃ¡ficos

#Cuando se trabaje matrices de correlaciÃ³n pearson se debe eliminar # ordered=
paste0("E",1:24)y cambiar el estimador por ML

inv.sex.metric.wu<- measEq.syntax(configural.model =
My_model,estimator="MLR",

        ID.fac = "std.lv", parameterization = "theta",
        group = "Sexo", orthogonal=TRUE, data=de,
        parameterization = "theta",
        ID.cat = "Wu.Estabrook.2016",return.fit=TRUE,
        group.equal = c("thresholds","loadings"),
        long.equal = c("thresholds","loadings"))

summary(inv.sex.metric.wu, fit.measures=TRUE)

inv.sex.scalar.wu<- measEq.syntax(configural.model =
My_model,estimator="MLR",

        ID.fac = "std.lv", parameterization = "theta",
        group = "Sexo", orthogonal=TRUE, data=de,
        parameterization = "theta",
        ID.cat = "Wu.Estabrook.2016",return.fit=TRUE,
        group.equal = c("thresholds","loadings","intercepts"),
        long.equal = c("thresholds","loadings","intercepts"))

```

```

summary(inv.sex.scalar.wu, fit.measures=TRUE)
inv.sex.stric.wu<- measEq.syntax(configural.model = My_model,estimator="MLR",
    ID.fac = "std.lv", parameterization = "theta",
    group = "Sexo", orthogonal=TRUE, data=de,
    parameterization = "theta",
    ID.cat = "Wu.Estabrook.2016",return.fit=TRUE,
    group.equal = c("thresholds","loadings","intercepts","residuals"),
    long.equal = c("thresholds","loadings","intercepts","residuals"))
summary(inv.sex.stric.wu, fit.measures=TRUE)
#datos mejor organizados
fit<-lavaan::anova(inv.sex.stric.wu,inv.sex.scalar.wu,inv.sex.metric.wu,
inv.sex.conf.wu)
fit
#organizamos los indices de ajuste (WLSMV o MLR)
fit.stats <- rbind(fitmeasures(inv.sex.conf.wu, fit.measures = c("chisq.scaled",
"df.scaled","pvalue.scaled", "cfi.scaled","rmsea.scaled","srmr")),
    fitmeasures(inv.sex.metric.wu, fit.measures = c("chisq.scaled",
"df.scaled","pvalue.scaled", "cfi.scaled","rmsea.scaled","srmr")),
    fitmeasures(inv.sex.scalar.wu, fit.measures = c("chisq.scaled",
"df.scaled","pvalue.scaled", "cfi.scaled","rmsea.scaled","srmr")),
    fitmeasures(inv.sex.stric.wu, fit.measures = c("chisq.scaled",
"df.scaled","pvalue.scaled", "cfi.scaled","rmsea.scaled","srmr")))
rownames(fit.stats) <- c("Configural", "Métrica", "Fuerte", "Estricta")
colnames(fit.stats) <- c("X2", "gl", "p", "CFI", "RMSEA", "SRMR")
fit.stats
#Utilizar con estimadores no robustos (ML)
fit.stats <- rbind(fitmeasures(inv.sex.conf.wu, fit.measures = c("chisq",
"df","pvalue", "cfi","rmsea")),
    fitmeasures(inv.sex.metric.wu, fit.measures = c("chisq", "df","pvalue",
"cfi","rmsea")),
    fitmeasures(inv.sex.scalar.wu, fit.measures = c("chisq", "df","pvalue",
"cfi","rmsea")),

```

```

fitmeasures(inv.sex.stric.wu, fit.measures = c("chisq", "df", "pvalue",
"cfi", "rmsea"))
#Guardar resultados
Invarianza <- as.data.frame(fit.stats)
Invarianza <- round(Invarianza,3)
write.xlsx(Invarianza,"INVejemlo.xlsx",colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
#Partial Invariance
lavTestScore(inv.sex.scalar)
d<-parTable(inv.sex.scalar)
modindices(inv.sex.scalar)
inv.partial<- measEq.syntax(configural.model = My_model,estimator="WLSMV",
ID.fac = "std.lv", parameterization = "theta",
group = "SEXO", orthogonal=TRUE, data=da,
parameterization = "theta",
ID.cat = "Wu.Estabrook.2016",return.fit=TRUE,
group.equal = c("thresholds","loadings","intercepts"),
long.equal = c("thresholds","loadings","intercepts"),
group.partial=("P3~1"))
summary(model3partial,fit.measures=TRUE)

```

Datos Normativos

```

library(car)
library(MVN)
library(xlsx)
library(psych)
da=BaseDatos
setwd('F:/UVC_2023/DPI/CARPETA DE PROPIEDADES PSICOMETRICAS/2
Formulas estadísticas/practicando')
#los propios baremos
xD <- dplyr::select(da,TotalUWES)
mvn(xD, univariateTest = c('SW'))

```

```
describe (da)
score <- da$TotalUWES          # Total score
tosc <- sort(unique(da$TotalUWES))    # Levels of total score
perc <- 100 * (cumsum(prop.table(table(score)))) # Percentiles
baremos<-cbind(tosc,perc)
baremos<-as.data.frame(baremos)
baremos
write.xlsx(baremos, "baremos.xlsx")
```