

UNIVERSIDAD LA SALLE
CARRERA DE PSICOLOGÍA



TESIS DE LICENCIATURA

**AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE
DE LA CIUDAD DE LA PAZ.
UN ESTUDIO CORRELACIONAL**

Por: Debra Valentina Quiroga Gomez Garcia

Tutora: Msc. Marisa Peláez Somoza

**Tesis de Licenciatura presentado al Departamento de Psicología
como requisito para la obtención del Título de:
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

La Paz – Bolivia

2020

*“Aunque me fuercen, yo nunca voy a decir que todo tiempo por
pasado fue mejor. Mañana es mejor” Luis Alberto Spinetta*

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO	ii
INDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	viii
AGRADECIMIENTOS	ix
RESUMEN	1
CAPÍTULO I.....	2
INTRODUCCIÓN	2
I.1 Planteamiento del Problema	2
I.2 Pregunta de investigación	6
I.3 Hipótesis.....	7
I.3.1 Hipótesis Alterna	7
I.3.2 Hipótesis de investigación	7
I.4 Justificación	7
I.4.1 Justificación Académica	7
I.4.2 Justificación social.....	10
I.4.3 Justificación Contemporánea.....	11
I.5 Objetivos.....	13
I.5.1 Objetivo General.....	13
I.5.2 Objetivos Específicos.....	13
CAPÍTULO II	14
MARCO TEÓRICO	14
II.1 Emociones	14
II.1.1 Emociones positivas	15
II.2 Desarrollo Psicología Positiva.....	16
II.2.1 Definición de Psicología positiva	17

II.2.2 Campos de Aplicación de la Psicología positiva.....	18
II.3 Engagement.....	20
II.3.1 Definición de engagement académico.....	20
II.3.2 Vigor.....	21
II.3.3 Dedicación.....	21
II.3.4 Absorción.....	21
II.4 Adultez Emergente.....	22
II.4.1 Adultez.....	24
II.5 Desarrollo del engagement.....	25
II.5.1 Consecuencias del Engagement.....	26
II.6 Teoría social cognitiva.....	26
II.6.1 Definición de autoeficacia.....	27
II.6.2 Modelo de autoeficacia.....	28
II.6.3 Fuentes de la autoeficacia.....	29
II.6.4 Influencia de la autoeficacia en el comportamiento humano.....	30
II.7 Influencia de la autoeficacia en el contexto académico.....	33
II.8 Correlaciones.....	34
II.8.1 Correlación de Spearman.....	34
CAPÍTULO III.....	36
MÉTODO.....	36
III.1 Tipo de Investigación.....	36
III.2 Diseño de Investigación.....	36
III.3 Participantes.....	37
III.3.1 Muestra.....	38
III.4 Ambiente.....	39
III.5 Variables.....	39
III.5.1 Definición de Autoeficacia.....	39
III.5.2 Operacionalización de la Variable Autoeficacia General.....	39
III.5.3 Definición de engagement académico.....	40

III.5.4 Operacionalización de la variable engagement académico	40
III.6 Instrumentos.....	40
III.6.1 Escala de Autoeficacia General.....	41
III.6.2 Escala de Engagement Académico	41
III.7 Consideraciones Éticas	42
III.8 Análisis de información	42
III.9 Procedimiento	43
CAPÍTULO IV	45
RESULTADOS.....	45
IV.1 Resultados generales de la muestra	45
IV.1.1 Distribución de la muestra en función del sexo	45
IV.1.2 Distribución de la muestra en función a la edad	46
IV.1.3 Distribución de la muestra en función a la carrera.....	47
IV.1.4. Distribución de la muestra en función al semestre.....	48
IV.2 Resultados de nivel de Autoeficacia General	50
IV.3 Resultados descriptivos comparativos	51
IV.3.1 Resultado descriptivo comparativo entre el sexo y la autoeficacia general	51
IV.3.2 Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la edad.....	52
IV.3.3 Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la carrera	54
IV.4 Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y el semestre	55
IV.4.1 Resultados del nivel de Engagement Académico	57
IV.5 Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y el sexo	58
IV.5.1 Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y la edad..	59
IV.5.2 Resultados descriptivos comparativos entre el engagement académico y la carrera	61
IV.5.3 Resultados descriptivos comparativos entre el engagement y semestre	63
IV.6 Resultado de las correlaciones	65
CAPITULO V.....	69
CONCLUSIONES.....	69

V.1 Limitaciones.....	74
-----------------------	----

V.2 Recomendaciones.....	74
--------------------------	----

CAPITULO VI.....	76
-------------------------	-----------

REFERENCIAS.....	76
-------------------------	-----------

ANEXOS.....	83
--------------------	-----------

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Biografía de tesis de grado de diferentes universidades de la ciudad de La Paz	9
Tabla 2: Número de estudiantes matriculados según el INE.....	10
Tabla 3: Número de estudiantes titulados según el INE	11
Tabla 4: Grado de relación según coeficiente de correlación	35
Tabla 5: Número total de estudiantes de la Universidad La Salle.....	37
Tabla 6: Muestra de participantes para la investigación	38
Tabla 7: Operacionalización de la variable autoeficacia.....	39
Tabla 8: Operacionalización de la variable Engagement Académico	40
Tabla 9: Distribución de la muestra en función al sexo	46
Tabla 10: Distribución de la muestra en función a la edad	47
Tabla 11: Distribución de la muestra en función a la carrera.....	48
Tabla 12: Distribución de la muestra en función al semestre	49
Tabla 13: Resultados de nivel de Autoeficacia General	50
Tabla 14: Resultado descriptivo comparativo entre el sexo y la Autoeficacia General.....	51
Tabla 15: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la edad.....	53
Tabla 16: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la carrera	55
Tabla 17: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y semestre	56
Tabla 18: Resultados del nivel de Engagement Académico	58
Tabla 19: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y el sexo.....	59
Tabla 20: Resultados descriptivos comparativos entre el engagement académico y la edad.....	60
Tabla 21: Resultados descriptivos comparativos entre Engagement Académico y carrera	62
Tabla 22: Resultados descriptivos comparativos entre el engagement académico y semestre. ...	64
Tabla 23: Resultado de correlación entre la autoeficacia general y engagement académico.....	65
Tabla 24: Resultado de correlación de autoeficacia y dimensión de vigor	67
Tabla 25: Resultado de correlación entre la autoeficacia y dimensión de absorción.....	67
Tabla 26: Resultado de correlación de autoeficacia y dimensión de dedicación	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de autoeficacia.....	28
Figura 2: Distribución de la muestra en función al sexo	46
Figura 3: Distribución de la muestra en función a la edad.....	47
Figura 4: Distribución de la muestra en función a la carrera	48
Figura 5: Distribución de la muestra en función a el semestre	49
Figura 6: Resultado del nivel de Autoeficacia General.....	50
Figura 7: Resultado descriptivos comparativos entre la autoeficacia y el sexo	52
Figura 8: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la edad	53
Figura 9: Resultados descriptivos comparativos entre autoeficacia y carrera.....	55
Figura 10: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y semestre.....	57
Figura 11: Resultados de nivel de Engagement Académico	58
Figura 12: Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y el sexo.....	59
Figura 13: Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y edad	60
Figura 14: Resultados descriptivos comparativos entre Engagement Académico y carrera.....	62
Figura 15: Resultados descriptivos comparativos entre Engagement Académico y semestre.....	64
Figura 16: Dispersión de puntos de Autoeficacia General y Engagement Académico:.....	66

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Escala de autoeficacia General	84
Anexo B Escala de Utrech Work Engagement Scale Student	85
Anexo C Solicitud de autorización para aplicación de encuestas	86

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a Dios y a mi familia, por darme la fuerza que necesito, todos los días para seguir adelante. Agradecer a mi hermosa mamá que siempre ha sido un ejemplo a seguir. A mi papá que ha sido una persona que me apoyó en absolutamente todo, nunca me falló en nada y a mi hermano que me hace feliz y que admiro cada día más, a todos ustedes los amo con toda mi vida.

Agradezco también a todas las personas que fueron parte del proceso, a mis amigas y amigos más cercanos, que ellos saben quiénes son. Realmente mi vida se volvió más feliz y llena de enseñanzas gracias a ustedes.

A cada docente increíble que me tocó, aprendí mucho de ustedes de su sabiduría y sobretodo de su calidad humana. Agradezco a la universidad y a la carrera por las diferentes oportunidades que me brindaron para desarrollarme, como profesional y como persona.

RESUMEN

La vida universitaria es un periodo de adaptación, los estudiantes se plantean nuevas metas y objetivos, donde requieren de ciertas competencias y habilidades para concluir con éxito la etapa universitaria. De modo que los estudiantes tienen que tener un juicio de sus propias capacidades para poder cumplir con lo que desean y necesitan mantener una motivación persistente a sus estudios universitarios.

La presente investigación de tipo descriptiva correlacional bi variada tiene como objetivo principal determinar la correlación entre la autoeficacia general y *engagement* académico en estudiantes universitarios de la Universidad La Salle. Se realizó la aplicación de ambas escalas a un total de 300 estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria en la investigación, por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Tanto la escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarzer, 1996) y la escala de *engagement* académico (UWES-S) fueron analizadas con otras variables sociodemográficas. Obteniendo como resultado final que existe una relación directa positiva con un valor de 0,230 de correlación entre la autoeficacia general y el *engagement* académico.

Palabras clave: Autoeficacia general, *Engagement* académico, universitarios.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I.1 Planteamiento del Problema

Los estudiantes al cumplir con la primera etapa de formación académica colegial, se plantean diferentes metas y objetivos para un futuro inmediato. La mayoría de los estudiantes opta por seguir desarrollándose académicamente para cumplir todas aquellas aspiraciones de manera independiente. Es de este modo que para dar continuidad a la etapa colegial, los estudiantes optan por ingresar a la universidad, lo cual constituye el inicio de un período de adaptación que involucra diversos retos, desde convivir con personas que provienen de diferentes marcos socioeconómicos, culturales, con estudios previos en distintas escuelas con diferentes planes de estudio, y hasta convivir con estudiantes cuyas exigencias están matizadas por estilos de vida muy variados. Al ingresar a la universidad los hábitos de vida van cambiando debido a las cargas de trabajo, los estudiantes se ven obligados a cumplir con las tareas encomendadas, a costo de muchos sacrificios como con la alimentación, el descanso y la organización del tiempo (Sánchez, 2014).

En este periodo de adaptación, la transición pasa por un fenómeno personal, que de acuerdo a la madurez de la persona va aconteciendo. Ese cambio, que aparentemente no se ve, resulta ser un cambio constante que no está relacionado con un tiempo determinado, y que responde a la repercusión personal de los cambios internos con la influencia del entorno social. A pesar de la disposición que tenga el estudiante, pueden llegar a presentarse algunos conflictos asociados al ritmo de estudio o presión por la carga académica, dudas vocacionales e incomodidad social que generan en los estudiantes algunas dificultades para continuar con su carrera profesional (Sánchez, 2014). En el aspecto emocional, el estudiante puede estar susceptible e irritable, con ansiedad, angustia,

agresividad, enojo o miedo a fallar. En el aspecto cognitivo, puede generar dificultad para concentrarse, confusión, fenómeno de la mente en blanco, preocupación sobre las consecuencias negativas de fallar y perfeccionismo. Tomando en cuenta, que estos aspectos pueden ser diferentes en cada estudiante. (Sánchez, 2014).

Este proceso de ingreso a la universidad como se mencionó, es una etapa de adaptación para el estudiante, porque involucra tener una mejor administración de tiempos, desarrollar pensamiento crítico e incrementar capacidades que hacen parte del requerimiento que la sociedad exige sobre los profesionales. Por lo tanto, entrar a una carrera universitaria implica incorporarse a un mundo social y académicamente nuevo, que puede llevar al estudiante a experimentar dificultades académicas o en muchos casos que los estudiantes opten por abandonar la carrera, de esta forma el afrontar exitosamente la vida universitaria requiere de conductas que permitan lograr un alto rendimiento, y que permitan continuar y concluir con sus estudios (Valdebenito, 2017).

Asimismo, el estudiante a lo largo de su carrera necesita ser capaz de poder tomar decisiones constantes referentes a sus prioridades y a lo que es capaz de realizar. Muchas veces la toma de decisiones del estudiante durante su vida universitaria puede estar influenciada por la manera en la que piensa, y siente capaz de poder manejar las diferentes situaciones conflictivas en su vida, a esta capacidad se le denomina autoeficacia (Corzo, 2006).

Bandura (1997) define la autoeficacia como las creencias de la persona en relación con sus propias capacidades personales, para organizar y emprender las acciones requeridas, para reproducir resultados esperados. Las creencias de autoeficacia, por lo tanto, constituyen un factor decisivo al momento de cumplir con metas y tareas que se proponga el individuo, ya que si las personas no se sienten capaces para producir buenos resultados optarán por ni siquiera intentar nuevas posibilidades (Corzo, 2006).

Por lo tanto la autoeficacia afecta directamente a la toma de decisiones y actividades que el estudiante vaya a realizar, es por esta razón que las personas eligen aquellas actividades en las cuales se consideran más capaces y rechazan aquellas en las que se consideran incapaces. Bandura (1987) afirma que las elecciones que hace el individuo durante la etapa de formación y que influyen en su desarrollo, van a ser determinantes en el curso de toda su vida, tales decisiones van a favorecer al desarrollo de ciertas competencias, habilidades sociales, preferencias, interés y motivación que involucren a sus estudios (Asturizaga y Peres Arenas, 2007).

La autoeficacia es una variable importante y utilizada dentro del ámbito académico, afectará al nivel de aspiración de los estudiantes, a su preparación para las diferentes carreras y dificultades, al interés de logros intelectuales y éxitos académicos, por lo tanto tienen relación con la motivación, porque van a influir en el nivel de esfuerzo, persistencia y compromiso que le dan a sus estudios. Obteniendo en el alumno una perseverancia al momento de enfrentarse con tareas académicas de dificultad, dado que los alumnos persistirán, trabajarán con más intensidad, y lograrán obtener más éxito que aquellos que duden de su eficacia (Ruiz, s.f).

El constructo de autoeficacia, y su repercusión en la conducta ha suscitado de mucho interés para el estudio dentro de lo académico, ya que se hace mucho hincapié con la motivación y compromiso, y con el bienestar que uno siente al cursar su carrera, por lo que una persona autoeficaz puede llegar a motivarse a sí misma y a vivir experiencias positivas y de aprendizaje, de manera que todas estas van a favorecer a su desarrollo y mejorarán su calidad de vida (Navarro, 2003).

La autoeficacia por lo tanto va promover conductas y experiencias positivas en el estudiante de manera que este se sienta confiado con lo que vaya a realizar a futuro y pueda continuar motivando todas aquellas metas y objetivos que se planteó, y tomando

las experiencias no tan favorables como parte de la formación y desarrollo que se requiere actualmente en diversos contextos de la vida. (Navarro, 2003)

Por otra parte, en los últimos años la psicología positiva ha ido adquiriendo mucha importancia y se define según Seligman (1999) como el estudio de las experiencias positivas, rasgos individuales y las instituciones que ayudan a el desarrollo y calidad de vida de los individuos (Contreras y Esguerra, 2006).

También es definida como el estudio científico de todas las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades, incluye también, virtudes cívicas e institucionales que guían a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad y promueve características para ser un mejor ciudadano. Sus aportes han tenido impacto en distintos campos de intervención de la psicología, principalmente en las áreas clínica, de la salud, organizacional y educativa, en las que su estudio ha sido de mucha importancia. Es en este punto donde la psicología positiva deja de centrarse en lo patológico de cada persona, y da lugar al enfoque positivo hacia los aspectos personales, motivaciones, capacidades y habilidades que presente el individuo, brindando una solución para mejorar su calidad de vida (Vera Poseck, 2006).

Asimismo una de las variables de la psicología positiva que mide la motivación hacia el trabajo es el *engagement*. El *engagement*, ha sido estudiado principalmente en el ámbito laboral, pero en diferentes estudios propuestos por los autores Salanova, Bresó y Schaufeli (2005), se recalcó la importancia del *engagement* dentro de lo académico, ya que al estudiar una carrera universitaria, se necesita un nivel de implicancia, esfuerzo y motivación similar a la que un trabajo requiere, definiéndola a esta capacidad como *engagement* académico (Parra, 2010).

La definición de *engagement académico* es entendida como un estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes en relación a su actividad académica y que involucraría fundamentalmente las dimensiones: vigor, dedicación y absorción. El *engagement* promueve el aprendizaje y el rendimiento. Ya que sugiere que el estudiante va a lograr beneficiarse de sus estudios universitarios, si se compromete activamente con el proceso de aprendizaje, es decir, que el estudiante realice más actividades que las referidas simplemente como atender o asistir a clase. Además juega un rol importante en cuanto al interés y el disfrute que los alumnos van a manifestar durante el desarrollo de su vida académica. (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2014).

El *engagement* académico es una variable ampliamente estudiada en los últimos años, ya que juega un papel importante dentro del desempeño académico. Además, ingresa a una dimensión motivacional relacionada a los aspectos positivos de las personas, es por esta razón que en el *engagement* tiene una estrecha relación el alcance de los objetivos académicos. Según diversos autores, el término *engagement* mantiene su connotación original en inglés, ya que identifica un intenso estado motivacional persistente hacia las tareas académicas, corresponde a un estado psicológico que se manifiesta mediante una sensación de bienestar que presentan los estudiantes frente a un determinado desafío académico relacionado con los estudios, el cual esencialmente implicaría una aspiración de las personas por contribuir con algo de valor a las actividades que realizan. Así, el *engagement*, inicialmente estudiado en contextos laborales, posteriormente, se aplicó a contextos relacionados con el estudio y la energía y pasión que conlleva realizar de manera satisfactoria los distintos desafíos académicos (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2014).

Por lo que la pregunta de investigación es la siguiente.

I.2 Pregunta de investigación

¿Cómo se relaciona la autoeficacia general y el *engagement académico* en estudiantes de la Universidad La Salle?

I.3 Hipótesis

I.3.1 Hipótesis Alterna

HO: No existe relación positiva directa entre la autoeficacia general y *engagement* académico

I.3.2 Hipótesis de investigación

H1: Existe relación positiva y directa entre la autoeficacia general y *engagement* académico

I.4 Justificación

I.4.1 Justificación Académica

El tema de investigación tiene relevancia, puesto que la deserción estudiantil es uno de los fenómenos presentes en la actualidad, frecuentemente en las instituciones de educación superior en Latinoamérica. Diferentes investigaciones indican que un número importante de estudiantes no logra culminar sus estudios universitarios. Por lo que algunos países comenzaron a diseñar procesos de mejoramiento, para aumentar la retención durante los estudios universitarios (UNESCO 2006).

Destacando que la autoeficacia es uno de los constructos de mayor interés para la psicología, demostrando a través de estudios ser un predictores multitud de conductas que puede tener el estudiante, entre ellas la deserción, por lo que la aplicación de la Teoría Social Cognitiva de Bandura respecto a la autoeficacia, puede ayudar a predecir el éxito académico y evitar la deserción estudiantil (Merino Tejedor, 2010)

Asimismo una de las variables para evaluar el éxito académico, así como la

motivación constante que tendrá el estudiante respecto a sus estudios es el *engagement* académico, que surge de la psicología positiva, para evaluar todos aquellos aspectos positivos que tendrá el estudiante a la hora de establecer y cumplir objetivos que servirán de beneficio para él. (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2014)

A continuación en la tabla uno se muestra una sistematización de las tesis encontradas en diversas universidades de la ciudad de La Paz referidas a Autoeficacia y *engagement*.

Una tesis referente a la autoeficacia laboral y el *engagement* laboral en trabajadores de una empresa comercial se pudo obtener como resultado, que la autoeficacia mantiene una relación con el *engagement* laboral, determinando lo siguiente; a mayor autoeficacia mayor será el nivel de *engagement*. Asimismo, se estableció que si un trabajador lleva más tiempo en una empresa, mayor será el nivel de autoeficacia y *engagement* académico (Ascarrunz, 2017).

Otra tesis referente a autoeficacia y su influencia en la deserción en el año 2015, se determinó que la autoeficacia tiene influencia sobre la deserción estudiantil, ya que los jóvenes de la muestra tomada en la investigación, alegaban que los juicios y decisiones que toman en situaciones determinadas pueden tener efecto en que posteriormente abandonen sus estudios, concluyendo que si existe mayor autoeficacia disminuirá la deserción estudiantil (Quiroga, 2015).

Una tesis realizada el año 2007 sobre la autoeficacia y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales, se determinó que los adolescentes que mantengan buenas creencias acerca de sus capacidades, son capaces de presentar mayores niveles de habilidades sociales, contrario a los estudiantes que no tienen buenas creencias de sus capacidades. Concluyendo que si existe mayor autoeficacia, también será mayor el nivel

de habilidades sociales en los adolescentes (Asturizaga y Peres, 2007).

Otra tesis referente, realizada el 2012, desarrolló un programa de autoeficacia para evitar el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años, en la que se concluye que el desarrollar creencias propias positivas referentes a sus capacidades en los adolescentes, permite que los estudiantes no sufran acoso escolar dentro de la institución en donde se encuentren (Saavedra, 2012).

Tabla 1: Biografía de tesis de grado de diferentes universidades de la ciudad de La Paz

Autor	Año	Título	Universidad
Karen Ascarrunz Wollgast	2017	Relación entre la autoeficacia laboral y el engagement en trabajadores de una empresa dedicada a la comercialización y distribución de productos masivos, línea blanca y baterías	Universidad Católica Boliviana "San Pablo"
Grissel Arancibia Asturizaga	2007	Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes	Universidad Católica "San Pablo"
Nicole Myriam Yribery Quiroga	2015	La relación entre la deserción, la autoeficacia general percibida por estudiantes de una universidad privada de la ciudad de La Paz	Universidad Católica "San Pablo"
Veronica Andrea Perez Montero	2012	Autoeficacia docente, autoeficacia del estudiante y autoeficacia en el rendimiento académico	Universidad Católica "San Pablo"
Carla Daniela Saavedra Apuri	2012	Diseño de aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años de edad en la ciudad de La Paz	Universidad La Salle
Juan Carlos Javier Guzmán Gamarra	2018	Correlación entre el burnout y el engagement académico. En estudiantes de una universidad privada de la ciudad de La Paz	Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

Fuente: Elaboración propia, 2019

I.4.2 Justificación social

La educación superior necesita adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos del contexto actual. Por lo que en la actualidad se requiere competencias cognitivas y auto reguladoras, para cumplir con los roles ocupacionales y para manejar las demandas que exige la vida contemporánea, ya que la educación es vital y necesaria para responder a los diferentes desafíos y como afirma (Bandura 1999) uno de los fines de la educación formal debe ser el de equipar a los estudiantes, con instrumentos intelectuales ,creencias de autoeficacia y el interés para adquirir nuevos conocimientos ,cultivar destrezas y mejorar sus vidas a través del tiempo (Cruz Sanchez y Sandi Delgado, 2012) .

Según el instituto nacional de estadística (INE) en Bolivia existe una cantidad de 128.871 estudiantes que realizan su matriculación para acceder y empezar una educación superior privada. Sin embargo, la cantidad de estudiantes titulados llega a solo 6.827 estudiantes, este dato equivalente al 5,3 % de la población matriculada. Este porcentaje bajo indica que la mayoría de estudiantes, no llega a concluir sus estudios universitarios, a pesar de haberse inscrito a una carrera en la universidad. Por lo que es importante analizar los posibles factores que lleven a los pocos estudiantes a concluir su carrera universitaria (Instituto Nacional de Estadística, 2016).

A continuación en la tabla dos, se encuentra el número de estudiantes matriculados en Universidades Privadas de Bolivia.

Tabla 2: Número de estudiantes matriculados según el INE

Descripción	Matriculados						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Bolivia	91.532	103.407	110.370	111.139	123.744	126.847	128.871
La Paz	33.466	30.069	36.038	37.025	42.572	42.980	44.350

Fuente: INE, 2016

En la tabla tres se encuentran el número de estudiantes titulados en Universidades Privadas de Bolivia.

Tabla 3: Número de estudiantes titulados según el INE

Descripción	Titulados						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Bolivia	3.810	5.267	6.128	5.725	7.714	7.921	6.827
La Paz	1.636	1.772	2.091	1.964	2.574	2.410	2.073

Fuente: INE, 2016.

Por ello el presente estudio considera importante abordar el tema de la autoeficacia y *engagement* académico como posibles factores predictores de la deserción estudiantil. Por lo cual se considera una muestra de estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz, cuyos resultados permitirán entender la existencia de una relación entre ambas variables, y si ambas contribuyen a mejorar o favorecer el desarrollo de acciones que apoyen el proceso de la vida universitaria y éxito académico.

1.4.3 Justificación Contemporánea

Durante los últimos años los investigadores y educadores han mostrado un interés creciente por la Psicología Educacional Positiva, este modelo de abordaje centrado en el estudio de los factores que promueven el comportamiento académico positivo y el alcance de metas y objetivos que el estudiante se marque a través de su estadía en la universidad. Una de las variables más relevantes dentro de la Psicología Positiva es el *engagement* académico (Poseck, 2006).

El interés por su estudio se ha incrementado en la medida en que investigadores encuentran en esta variable una alternativa para explicar los problemas de rendimiento, motivación y abandono de los estudios. El *engagement* académico constituiría una

respuesta potencial a dichos problemas ya que teóricamente promueve el aprendizaje y el rendimiento académico, sugiriendo que el estudiante logre beneficiarse de sus estudios universitarios si se compromete activamente con el proceso de aprendizaje más allá de una tarea simple que tenga que ser cumplida. El *engagement* juega un rol de importancia en el interés del estudiante por conocer y ampliar sus experiencias mientras estudia una carrera universitaria, con el fin de beneficiar su desempeño y su bienestar psicológico (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2014).

Por otra parte, según un estudio realizado en universitarios de Chile el año 2018, asegura que un nivel alto de autoeficacia general aumenta las posibilidades de lograr los objetivos, disminuye el estrés frente a las tareas y contribuye a la motivación en los estudiantes universitarios, lo que influye positivamente en cómo se perciben, cómo se sienten y hacen sus estudios. Indicando que los estudiantes que se perciben como autoeficaces son aquellos que van a continuar con su carrera universitaria, ya que serán capaces de percibir aquellas herramientas externas para cumplir sus metas y llegar a concluir con su carrera universitaria de manera satisfactoria (Hechenleitner, Jerez, y Perez, 2018).

La autoeficacia es una variable que mantiene relación con la responsabilidad hacia las diferentes tareas académicas, por lo que la autoeficacia del estudiante, va influir en el desarrollo de sus propias expectativas, no solo en su rendimiento académico, sino también, en la valoración que el estudiante puede hacer del clima o de la institución académica en la que se encuentra (Fuentes, 2018).

Por lo tanto, la autoeficacia general del alumno, así como el *engagement* académico van a influir en el grado de esfuerzo e implicación que emplean al momento de ejecutar diferentes tareas académicas. Perfilando a estudiantes con actitudes mucho más entusiastas y optimistas hacia los estudios y aprendizaje, con un propósito más claro y satisfactorio durante su carrera universitaria. (Fuentes, 2018).

I.5 Objetivos

I.5.1 Objetivo General

- Determinar el grado de relación entre la autoeficacia general y el *engagement* académico en estudiantes de la Universidad La Salle.

I.5.2 Objetivos Específicos

Conocer el nivel de autoeficacia general y *engagement* académico en estudiantes de la Universidad La Salle

Determinar las características de la autoeficacia y *engagement* académico según las variables sociodemográficas y académicas en estudiantes de la Universidad La Salle

Describir las diferencias de la autoeficacia y *engagement* académico en estudiantes de la Universidad

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II.1 Emociones

Hablar de emociones desde una postura crítica y objetiva no es sencillo, pues dicho concepto ha estado sumergido a características que en gran medida involucran aspectos subjetivos (Fredrickson, 2001). Sin embargo, cada una de sus conceptualizaciones y enfoques coincide en que las emociones tienen múltiples facetas, lo que implica la consideración de elementos cognitivos, sociales y comportamentales. Las teorías sobre la emoción difieren en cuanto a cómo estos componentes se organizan. Por ejemplo, Goleman (1998) sugiere que todas las emociones son impulsos en los que se halla implícita una tendencia a la acción, idea que venía sustentada por la raíz etimológica de la palabra, que hacía referencia a moverse hacia un determinado lugar (Abascal, 2014).

Ciertos autores han puesto de relevancia los procesos fisiológicos, mientras que otros destacan el componente cognitivo. Lazarus (2000), por ejemplo, argumenta que las emociones son reacciones ante el estado de nuestros objetivos adaptativos y en los que participa la dimensión cognitiva y también están aquellos que recalcan la función comunicativa y el valor adaptativo de la emoción y finalmente se encuentra otro grupo de teóricos que proponen a la dimensión cultural y social como componentes cruciales en la comprensión de las emociones. Ahora bien, desde la perspectiva que ocupa la investigación, y teniendo en cuenta el interés y contexto que tiene la psicología positiva es posible definir a las emociones como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando (Abascal, 2014).

II.1.1 Emociones positivas

Uno de los principales aportes de la psicología positiva, ha sido establecer que la felicidad o bienestar es relativamente estable en las personas, y que está compuesto probablemente por una característica hereditaria, la cual es comparativamente independiente del ambiente en el cual el sujeto vive. Además, es posible que se pueda modificar por circunstancias específicas, pero después de cierto tiempo vuelve a su nivel de línea base. Así, el temperamento es uno de los predictores más importantes de los niveles de experiencias positivas que una persona sentirá (Esguerra y Conteras, 2006).

Por otra parte, están las fortalezas de carácter, que son propias de cada persona y pueden ponerse en práctica. Las fortalezas son rasgos o características psicológicas que se presentan en situaciones distintas a través del tiempo, y sus consecuencias suelen ser positivas. Las fortalezas provocan emociones positivas auténticas (Seligman, 2005) y actúan como barreras contra algunas situaciones adversas, entre estas se encuentran el optimismo, las habilidades interpersonales, la fe, el trabajo ético, la esperanza, la honestidad, la perseverancia y la capacidad para fluir, entre otras (Esguerra y Conteras, 2006).

Para Seligman (2003), las emociones positivas pueden centrarse en el futuro, presente o pasado. Respecto al futuro, están el optimismo, la esperanza, la fe, y la confianza; las relacionadas con el presente son la alegría, la tranquilidad, el entusiasmo la euforia, el placer y la más importante el llamado flow, o experiencia óptima, que incluye felicidad, competencia percibida e interés intrínseco por la actividad realizada. Sobre el pasado, las emociones positivas incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad. Estos tres aspectos emocionales son distintos y no se hallan necesariamente relacionados (Seligman, 2000).

La idea de que las personas felices tengan mayor posibilidad de ver eventos y circunstancias de la vida que promuevan el bienestar, son resultados positivos en el futuro,

porque desarrolla una capacidad de tener control sobre el sentido de las acciones y desarrollar confianza sobre sus habilidades o destrezas. Las emociones positivas incluyen la felicidad y otros sentimientos de bienestar, son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona. Actualmente hay suficientes datos para afirmar que las emociones positivas potencian la salud y el bienestar, favorecen el crecimiento personal, permitiendo sentimientos de satisfacción con la propia vida, tener esperanza, ser optimista y realizar actividades de manera positiva y con mejores expectativas (Lupano, 2010).

Para Seligman las emociones positivas amplían los recursos intelectuales y sociales de los individuos, acrecentando sus recursos ante las adversidades o amenazas que puedan surgir en el entorno, además, permiten aprovechar al máximo las oportunidades presentadas. Cuando los individuos experimentan sentimientos positivos se modifican sus formas de pensamiento y acción incrementando sus patrones para actuar en ciertas situaciones mediante la optimización de los propios recursos personales en el nivel físico, psicológico y social (Esguerra y Conteras, 2006).

Acorde con lo anterior, las personas pesimistas presentan mayor deterioro en su estado de salud y bienestar, mientras que las optimistas se asocian con resistencia a la enfermedad y resultados más favorables en la evaluación de su salud.

II.2 Desarrollo Psicología Positiva

En 1999 se realizó una asamblea en una localidad mexicana de Akumal, celebrando por primera vez, la denominada reunión internacional de psicología positiva propuesta por Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi. El principal objetivo de la asamblea fue la necesidad de proponer el estudio de las virtudes y fortalezas humanas considerando la evidente focalización asimétrica de la comunidad científica de psicología hacia la clasificación, cura y asistencia o rehabilitación de padecimientos mentales, haciendo

referencia que la psicología de la Salud se ha preocupado generalmente por la enfermedad y el malestar. Revelando que cerca del 95% de todos los artículos que se han publicado en el Journal of Occupational Health Psychology tratan de los aspectos negativos de la salud y el bienestar de los trabajadores, tales como accidente cardiovascular, lesiones por esfuerzos repetitivos y burnout. En contraste, solo el 5% aproximadamente de los artículos, tratan de aspectos positivos como la motivación y la satisfacción en el trabajo o en otros contextos del ser humano (Benevides y Pereira, 2009).

Posteriormente en el año 2000 la Asociación Americana de Psicología (APA), reservó un número especial para Seligman y Csikszentmihalyi, exponiendo quince trabajos relacionados con el buen vivir, pretendiendo exponer las medidas que dirigen hacia el bienestar y engendran individuos y comunidades positivos.

II.2.1 Definición de Psicología positiva

En los últimos años surgieron algunos cambios, ya que se ha puesto más atención en la psicología positiva que es el estudio científico de las capacidades humanas y su funcionamiento óptimo. Pretende analizar los componentes positivos que conformarían al aparato psíquico del ser humano. Por lo que existen diversos autores con la definición de psicología positiva (Lupano, 2010).

Para Seligman y Csikszentmihalyi (2000). Postulan al enfoque positivo en tres niveles: Individual, grupal y subjetivo, entendiendo que el nivel individual haría referencia a ciertos atributos personales positivos (Capacidad de perdonar y de amar, sabiduría, visión, originalidad, vocación, entre otras), el nivel grupal se orientaría hacia virtudes cívicas e institucionales (Ética, Paciencia, Tolerancia, Responsabilidad, Altruismo, etc.) y el nivel subjetivo se compondría por experiencias subjetivas que se vayan obteniendo con el paso de los años a partir de las dimensiones de pasado (Alegría, satisfacción y esperanza), futuro (Optimismo y esperanza) y presente (“Flow” o flujo y felicidad) (Lupano, 2010).

Se considera que esta rama de la psicología viene a complementar el enfoque de la psicología tradicional, centrado en la psicopatología, trastorno, enfermedad, perturbación y disfunción. De este modo, la psicología positiva propone una mirada que trascienda a la perspectiva clínica y que no se limite a la asistencia o respuesta de una urgencia de sanación, sino más bien contemple las potencialidades humanas y promueva e investigue el bienestar tanto psíquico como subjetivo bajo rigurosidad científica (Lupano, 2010).

Por lo que la reciente tendencia a concentrarse sobre el funcionamiento óptimo, también ha llamado la atención de la psicología organizacional, como lo demuestra una reciente referencia al término conducta organizacional positiva como, el estudio del potencial humano positivamente orientado y las capacidades psicológicas que pueden ser medidos, desarrollados, y administrados de manera efectiva para mejorar el desempeño en el espacio de trabajo moderno (Benevides y Pereira, 2009).

II.2.2 Campos de Aplicación de la Psicología positiva

Sus aportes de la psicología positiva han sido el contribuir al estudio de aquellos procesos relacionados con el desarrollo óptimo de los individuos, grupos o instituciones, por lo que sus aportes han tenido impacto en distintos campos de estudio, principalmente en las áreas de clínica, educación y salud (Esguerra y Conteras, 2006).

En el nivel clínico, uno de los objetivos de la psicología positiva es cambiar el marco de intervención hacia las estrategias terapéuticas, lo cual está orientado hacia la prevención y tratamiento de los problemas derivados o exacerbados por la presencia de emociones negativas como la ansiedad, la depresión, la agresión y el estrés, entre otros. Dichas emociones afectan los procesos de pensamiento, por lo que se deben fomentar las emociones positivas que tienen relación con las futuras conductas del individuo (Conteras y Esguerra, 2006).

Por el contrario, el objetivo concreto de la psicología positiva en el ámbito clínico, educativo y de la salud, es estudiar las fortalezas y las virtudes humanas, así como los efectos que éstas tienen sobre los individuos y la sociedad. Seligman (2003) considera que este tipo de aproximación constituye también una valiosa estrategia para la prevención, en cuanto actúan como barrera contra los trastornos psicológicos y pueden contribuir de manera importante con la capacidad de recuperación (Esguerra y Conteras, 2006).

En el nivel educativo, existen estudios sobre motivación, ambientes de aprendizaje y servicios de orientación familiar, en los que se enfatiza en la generación y optimización de las fortalezas desde una aproximación positiva y proactiva. Haciendo énfasis que el contexto en donde se desarrolla el individuo será de suma importancia, porque potencializan conductas y emociones positivas hacia las diferentes tareas académicas (Lupano, 2010).

La psicología educativa desde una perspectiva positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos. En este ámbito, aquellos docentes que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades, hacen que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo (Lupano, 2010).

En este sentido la psicología positiva sostiene que las intervenciones preventivas deben dirigirse hacia la modificación o incremento de ciertas competencias o habilidades del ambiente o de la persona, para reducir el estrés. Los ambientes educativos en los cuales las recompensas son ofrecidas de manera contingente con el logro exitoso de metas realistas tienen más probabilidad de incrementar la motivación y disminuir los comportamientos problemáticos de los niños y jóvenes (Esguerra y Conteras, 2006).

II.3 Engagement

El engagement es un constructo de la psicología positiva, contrario al burn out o “síndrome de quemado”, en la medida que aquellos individuos que alcanzan este estado, presentarían altos niveles de energía y efectividad en el estudio/trabajo que les permite afrontar satisfactoriamente los nuevos retos y demandas que se pueden producir diariamente en sus respectivas actividades. El engagement es un término planteado en inglés, por lo que si existen conceptos similares a este, como compromiso o implicación hacia una tarea, aunque ninguno de estos supone un equivalente exacto, haciendo que se emplee el termino en su idioma original, ya que el engagement es más que un compromiso (Salanova, 2004).

II.3.1 Definición de engagement académico

Para Salanova, Bresó y Schaufeli (2005) el engagement académico se trataría de un estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes en relación a su actividad académica y que involucraría fundamentalmente tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Salanova, 2004).

El engagement académico puede ser visto como el resultado de una combinación exitosa del buen desempeño y la adecuada integración con el contexto universitario. Se manifestaría en estudiantes que son aplicados intelectualmente, diligentes, activamente participativos y con un elevado sentido de propósito. Por estas puede ser considerado como una medida del involucramiento que tiene el alumno con sus estudios universitarios. La existencia de diferentes definiciones e instrumentos de medida del engagement dificulta la integración de investigaciones que hayan examinado los beneficios de este constructo. No obstante en términos generales se observa que se asocia con un comportamiento académico óptimo, constatándose su relación con diversos recursos y facilitadores de la actividad académica como

II.3.2 Vigor

El vigor refiere a los altos niveles de energía y activación mental que se va emplear en las tareas académicas, así como, la voluntad, predisposición y persistencia que pone el estudiante, también refiere al fuerte deseo de esforzarse en los estudios. Por lo cual no debe sentirse fatigado fácilmente y persistir aunque aparezcan dificultades y complicaciones, haciendo notar que los estudiantes que perfilan vigor serán aquellos que invierten energía en sus tareas académicas (Salanova, 2004).

II.3.3 Dedicación

La dedicación, se caracteriza por el entusiasmo, orgullo e inspiración en el trabajo/ estudios además de manifestar sentimiento de importancia y desafío se caracteriza por altos niveles de significado asociado al estudio, así como orgullo e identificación con la carrera que están cursando (Salanova, 2004).

II.3.4 Absorción

Se refiere a sentimientos de felicidad al momento cuando se está concentrando en el trabajo o estudios, tener dificultades en dejar lo que está haciendo, dado que este sentirá que está en una situación placentera (Salanova, 2004).

El engagement académico se presenta en estudiantes que cursan una carrera universitaria por satisfacción propia, quiere decir que cuando un estudiante quiere seguir desarrollándose como profesional va optar por escoger aquello que le gusta y lo motiva, la vida universitaria es un periodo que se caracteriza por tener un tiempo de 5 a 6 años, en los cuales ocurren cambios tanto a nivel del desarrollo académico de los jóvenes como a nivel de desarrollo personal. Desde el punto de vista de la Psicología del Desarrollo, la fase universitaria coincide con el periodo de vida llamado Adultez Emergente, etapa situada entre los 18 y los 25 años donde lo más característico es que los jóvenes que

transitan por ella no se ven como adolescentes, y la mayoría de ellos tampoco siente que ha alcanzado la adultez (Herrera, 2017).

II.4 Adultez Emergente

Según Arnett (2000). Define adultez emergente como la etapa de transición entre la adolescencia y la edad adulta temprana, cuyos límites cronológicos estarían entre los 18 y los 25 años de edad, aunque esta etapa puede extenderse hasta los 30 años. Son aquellos jóvenes que dejaron la dependencia de la niñez y la adolescencia, pero aún no han asumido las responsabilidades propias y necesarias de la adultez. En esta etapa los jóvenes van cambiando su concepción de su entorno y de sí mismos, deben abandonar su identidad adolescente, ya que evaden el control de sus padres y deciden crear una nueva identidad totalmente diferente a la de sus padres. Durante la adultez emergente se produce una evidente desfase entre la madurez biológica y la dependencia familiar, la capacidad subjetiva y los deseos de independencia y la demora en la toma de responsabilidades (Herrera, 2017).

En esta etapa se generan sentimientos de plenitud vital y autonomía para tomar decisiones sobre lo que se hace a nivel vocacional y laboral. Sin embargo, esta autonomía se encuentra limitada en cuanto a los recursos y medios que se necesita para vivir de forma independiente. Torres y Zacarés (2004) destacan con razón que en la adultez emergente la madurez psicológica no se basa en criterios psicosociales más o menos normativos sino en otros criterios marcadores de inicio de la adultez:

- 1) Finalización de la madurez biológica: En esta etapa se termina de desarrollar lóbulo frontal.
- 2) Mayoría de edad legal y derecho al voto
- 3) Comportamientos de independencia como la obtención de licencia para

conducir, tener un carro propio, viajar o pasar vacaciones con amigos aparte de la familia.

- 4) Criterios psicológicos o cualidades de carácter que son subjetivos e individuales pero que contribuyen al “sentirse adulto” en ausencia de otros factores y roles sociales asociados directamente con la adultez (Herrera, 2017).

Esta etapa está entre otras caracterizada por determinar quiénes son y quienes quieren llegar a ser. Este proceso puede estar empapado de incertidumbres y confusiones que llegan a ser frustrantes si no se tiene una visión positiva sobre la vida adulta. A pesar de eso, no todos los adultos tempranos del mundo comparten este proceso de exploración, ya que puede estar ligado a otros factores de desarrollo personal (Arciniega, 2005)

La adultez emergente tiene un proceso que fundamenta el cambio hacia una identidad adulta como tal, este proceso se denomina; Recentramiento. El Recentramiento tiene tres etapas donde el poder, la responsabilidad y la toma de decisiones pasan de la familia de origen, a la autonomía de cada individuo. Estas etapas se dividen de la siguiente manera:

Etapa uno: Se da el comienzo de la adultez emergente, el individuo todavía se encuentra inserto en la familia, pero empiezan a crecer las expectativas de confianza y autonomía (Arciniega, 2005).

Etapa dos: es durante la adultez emergente el sujeto se vincula con su familia pero ya no está inserto en ella, es donde existen actividades temporales y de exploración en diferentes materias escolares, trabajos y con diferentes parejas. Al terminar esta etapa el sujeto establece compromisos serios y empieza a generar recursos para mantenerlos (Arciniega, 2005).

Etapa Tres: El individuo pasa a la adultez temprana y se independiza de su familia de origen, dedicándose a su carrera, pareja y posiblemente a sus hijos.

II.4.1 Adultez

La adultez está caracterizada por factores sociales, y se considera a un sujeto adulto cuando es capaz de vivir de manera independiente, sin la necesidad de ser dependiente emocional, social, afectiva y económicamente. Esta etapa se da entre los 25-40 años, y involucra adquirir una identidad, responsabilidad e independencia afectiva, como características de la persona adulta y madura, es un reto que se va consolidando con el pasar del tiempo y el desarrollo de nuevas habilidades que permitan el mejor desenvolvimiento de un individuo en diferentes espacios. (Arciniega, 2005)

Algunos autores se posicionan claramente a favor de la idea de que es posible ser adulto sin ser independiente. En realidad se trata de una dependencia económica y material, pero al mismo tiempo con una independencia mental y emocional, con una madurez suficiente para autodeterminarse en los asuntos que le son propios. Tienen una forma de pensar y una filosofía de vida propia, son autónomos para pensar, actuar y valorar los acontecimientos con criterios propio (Herrera, 2017).

Dentro de la vida de los adultos, el desarrollo del pensamiento alcanza un paso más, donde se consolida un pensamiento formal según Piaget, donde se puede generar pensamientos más flexibles ante diversas situaciones en las que se encuentra. Además, tiene un desarrollo personal, donde puede explorar habilidades laborales o en el ámbito personal donde busca una pareja para el alcance de algunas metas y objetivos (Arciniega, 2005)

Muchas de las personas adultas después de los 25 años busca independencia, posiblemente estos hayan concluido con una profesión, y estén buscando realizar algún tipo de especialización o cursar otra carrera universitaria, seguir desarrollándose como profesionales que estén decididos a lo que se quieren dedicar el resto de sus vidas, continuando lo que más les gusta hacer, o darse cuenta que tienen tiempo para desarrollar nuevas capacidades y empezar con lo que les apasiona (Arciniega, 2005).

II.5 Desarrollo del engagement

Existen algunos factores asociados al desarrollo del engagement. Dentro del ámbito laboral se presume que las probabilidades de su aparición serían proporcionales a los denominados “recursos laborales” con los que cuente el individuo, entendiendo que estos aludirían al apoyo social, la libertad que se tenga en el trabajo, la afinidad con los compañeros, entre otros (Salanova, 2004).

Por otra parte, Es posible afirmar que el Engagement estaría asociado con los denominados “recursos personales”, estando estos asociados con la llamada “Autoeficacia”. Esta última haría referencia a la creencia o “fe” que el sujeto le tenga a sus propias capacidades y competencias para poder realizar una determinada tarea satisfactoriamente. En esta dirección, vale aclarar que la autoeficacia es concebida como una causa tanto como una consecuencia del Engagement, entendiendo que la aparición de vigor, absorción y dedicación conllevarían a buenos resultados, que más adelante contribuirían al desarrollo de seguridad hacia si mismo vinculada con las propias capacidades que engendraría el individuo (Salanova, 2004).

Además, resulta importante señalar que los estudios sugieren que aquellos sujetos con ambientes familiares positivos tienen más altas probabilidades de desarrollar el Engagement, puesto que llegarían a trasladar sus emociones positivas desde su hogar hasta su trabajo/escuela. De esta forma, se establecería una retroalimentación positiva entre ambos contextos, en la medida que el trabajo generaría emociones positivas que se transportarían hasta el hogar y viceversa. Así mismo, un estado positivo podría llegar a “contagiarse” entre compañeros de trabajo o estudio, entendiendo que un individuo rodeado de otros en estado enérgico y vigoroso tendrá más altas probabilidades de desarrollar Engagement por cuenta propia (Salanova, 2004).

De igual manera, los estudios realizados por Sonnentag en 2003 sugieren que el desarrollo y preservación del Engagement llegaría estar asociada con la posibilidad de recuperación que tengan los individuos, en la medida que deberían tener un periodo de descanso razonable para recuperarse del trabajo realizado la jornada anterior en miras a evitar sobrecargas (Salanova, 2004).

Finalmente, vale mencionar que, a mediados de la primera década del nuevo milenio, los resultados de diferentes investigaciones sugirieron que los niveles de engagement estaban íntimamente asociados con una amplia inteligencia emocional, teniendo como principal resultado la obtención de un buen desempeño que se traduciría en buenas calificaciones o evaluaciones laborales. (Visozo, 2016).

II.5.1 Consecuencias del Engagement

Las consecuencias del engagement se refieren a todas las actitudes hacia el trabajo y la organización, como la satisfacción laboral, el compromiso, y la poca o baja intención de abandonar la organización, el desempeño en las distintas tareas y la salud. Por lo que los empleados engaged cuando se los compara con aquellos que no se encuentran satisfechos dentro de la organización, se sienten más leales a la institución, por lo que presentan conductas proactivas y de iniciativa personal, así como niveles más altos de motivación, interés por seguir aprendiendo y tomar retos constantemente, por lo que va a concluir una vida académica con éxito (Medrano y Cols, 2014).

II.6 Teoría social cognitiva

La teoría social cognitiva establece que las personas tienen creencias personales que ayudan y permiten tener cierta manera de control sobre acciones, pensamientos y sentimientos. Muchas veces el comportamiento va estar influenciado por lo que cada uno siente y piensa. Es decir que lo que las personas piensan sobre uno mismo, va repercutir

de manera directa en las acciones que cada uno vaya a tomar. De acuerdo a esta teoría, la motivación, y la conducta van a estar reguladas por el pensamiento y están involucradas con tres tipos de expectativas (Merino, 2010).

- a) Expectativas de la situación , que se refiere a las consecuencias son producidas por eventos ambientales que son independientes de la acción personal
- b) Expectativas de resultado que se refiere a la creencia de que una conducta va a producir determinados resultados
- c) Expectativas de autoeficacia que se refiere a la creencia que tiene cada persona de sus capacidades que le permitirán obtener resultados deseados

II.6.1 Definición de autoeficacia

La teoría de autoeficacia fue propuesta por Albert Bandura, a través de sus estudios en procesos cognitivos y se define a la autoeficacia como el juicio de la persona acerca de sus propias capacidades, para alcanzar determinados niveles de rendimiento en diferentes situaciones en la que se pueda encontrar (Fernández, 2012).

La autoeficacia se construye a través de experiencias previas, ya sea patrones de éxito, logros de rendimiento, fracasos, para poder evaluar su eficacia en situaciones futuras, es decir todas estas señales, o patrones, van formando juicios de autoeficacia, que van a influir directa o indirectamente en el diario vivir del sujeto. Según Olaz estos juicios pueden ser positivos como negativos, dependiendo mucho como el sujeto ha ido interpretando los resultados obtenidos de acuerdo a las señales del índice de eficacia. Por lo tanto la autoeficacia hace referencia a las creencias propias acerca de sus capacidades para rendir o aprender efectivamente en tareas, actividades o situaciones determinadas (Fernández, 2012) .

Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones mediante el ejercicio del pensamiento anticipador, y es así como van elaborando propias metas, objetivos, para después planificar y llegar a lograr en el futuro lo que cada uno quiere como resultado. De esto se desprende que si cada uno se juzga como capaz y confía en sus propias habilidades de ejecución en diferentes tareas específicas, esta autopercepción va contribuir al éxito de su desempeño (Bandura, 1995).

II.6.2 Modelo de autoeficacia

Esta teoría de Bandura se concibe como una relación triádica entre la conducta, los factores personales (cognitivos afectivos y biológicos) y el ambiente, que actúan de forma recíproca formando una estructura unificada, como lo muestra la figura.

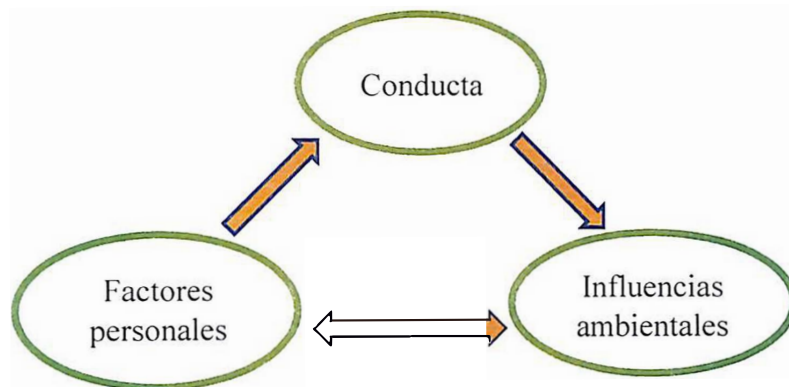


Figura 1: Modelo de autoeficacia

En esta teoría Bandura afirma que las personas evalúan sus experiencias mediante la autorreflexión, por lo tanto los juicios, como creencias sobre las capacidades ejercen mucha influencia en situaciones futuras. De modo que las creencias de autoeficacia pueden anticipar el comportamiento futuro, que la actuación previa. Es importante aclarar que en la teoría de la autoeficacia las tareas o metas que se proponga la persona o siente que es capaz de ejecutar, no pueden ir más allá de sus capacidades, ya que no solamente

se basa en creer en las capacidades que cada uno posee , si no es que se requiere de habilidades y los conocimientos necesarios, para el logro de una manera adecuada, dado que la autoeficacia se puede juzgar en términos de capacidades, no de imagen y valores (Corzo, 2006).

Por otra parte la autoeficacia es un constructo dinámico, es decir que puede ir cambiando con el tiempo, como resultado de nuevas experiencias que se pueden vivir en diferentes circunstancias, o contextos, donde se van a necesitar de ciertas habilidades particulares que van a influir en el desempeño de cada individuo (Corzo, 2006).

II.6.3 Fuentes de la autoeficacia

El desarrollo de la autoeficacia empieza en los primeros años, en esta etapa el niño no puede hacer autorreflexión de muchos de sus actos, por lo que confía en el juicio de otros para crear su autoconfianza. Durante esta etapa los padres, profesores que ofrecen al niño tareas interesantes y desafiantes y acompañan al niño mientras lo hace, reconocen su esfuerzo y apoyándolos promueven un buen sentido de eficacia personal (Pajares, 2002).

La autoeficacia se puede desarrollar también a través de cuatro fuentes principales y son:

- a) Experiencias previas o de dominio: es la fuente de autoeficacia más importante y se basa en experiencias previas y conlleva adquisición de manejo de instrumentos cognitivos, conductuales y autoreguladores, para poder ejecutar apropiados cursos de acción y manejar una circunstancia (Pajares, 2002).
- b) Experiencias vicarias: se refiere que cuando uno observa a personas similares alcanzar el éxito, tras esfuerzo y perseverancia, haciendo que aumente las creencias del observador, ya que el también posee capacidades necesarias para manejar actividades comparables (Pajares, 2002).

- c) Persuasión social o feedback : a las personas que se persuade verbalmente de que ellos tienen capacidades para dominar determinadas situaciones tienen a tener más esfuerzo y sostenerlo por mucho más tiempo que a las personas que piensan en sus deficiencias personales (Pajares, 2002).
- d) Estados psicológicos y emocionales: este consiste en regular los estados de estrés, favorecer el estado físico, y corregir falsas interpretaciones de los estados orgánicos, porque muchas veces las reacciones físicas o emocionales no son tan importantes, como el modo en que son percibidas (Torres, 2012).

II.6.4 Influencia de la autoeficacia en el comportamiento humano

El funcionamiento humano generalmente está regulado por la autoeficacia y se da mediante cuatro procesos, estos procesos actúan juntos, para regular el funcionamiento humano y la autoeficacia tiene efectos importantes sobre ellos y son: cognitivo, motivacional, afectivo y selectivo (Ruiz, s.f).

II.6.4.1 Procesos cognitivos

El comportamiento intencionado del ser humano está regulado por las metas significativas que puede llegar a tener cada persona, por lo que el planteamiento de metas, objetivos, está afectado por la evaluación que se hace de las capacidades personales, por lo cual mientras más alta sea percibida la autoeficacia, más alto será el nivel de retos y objetivos que se impongan. Por lo tanto las personas pensarán en los posibles escenarios que resultaran de sus acciones antes de actuar y van a ir planteando sus metas de acuerdo a esto. Las creencias de autoeficacia dan forma a esos escenarios anticipados, por lo que indica que las personas con un sentido de autoeficacia alta pueden anticipar situaciones exitosas con pautas correctas para un buen desenvolvimiento, por el contrario personas con sentido de autoeficacia baja prevén escenarios de fracaso y prevén todo lo que puede ir mal (Ruiz, s.f).

II.6.4.2 Procesos motivacionales

La autoeficacia es importante en la autorregulación de la motivación. Las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales van a afectar a la motivación, las reacciones afectivas y de desempeño. Las personas ineficaces atribuyen su fracaso a su baja habilidad, por el contrario las personas con alta autoeficacia atribuyen el fracaso a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente. Entonces las personas actúan de acuerdo a los probables resultados de sus actos y también de acuerdo a sus creencias de poder hacer algo o no, por lo que la autoeficacia influye en la motivación (Pajares, 2002).

La motivación basada en la auto-imposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar ese estándar, el cual va a ser el que da dirección al comportamiento de la persona, mientras la persona crea incentivos para mantener el esfuerzo constante hasta alcanzar el objetivo deseado. La autoeficacia entonces influye en la motivación, ya que de acuerdo como la persona se crea capaz de realizar tareas, metas u objetivos, va a establecer bien sus metas, determinará su esfuerzo, el tiempo de persistencia y tendrá resistencia a sus fracasos, y los fracasos serán atribuidos a la falta de preparación, la falta de una habilidad o conocimiento, que posteriormente pueden desarrollarse, por lo cual las personas que dudan de sí mismas van a rendirse con mucha más facilidad ante las dificultades (Pajares, 2002).

II.6.4.3 Procesos afectivos

Respecto a los procesos afectivos, como la depresión, ansiedad y el nivel de activación del arousal están influenciados por la autoeficacia (Bandura, 1995).

Las creencias de autoeficacia primero afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros en el ambiente y su vigilancia. Por lo que las personas que consideran que potenciales amenazas que escapan de su control, ven al ambiente propagado de estas, aunque las consecuencias de este ambiente amenazador sean muy exageradas y casi nunca se cumplan. No obstante debido a la angustia, estas personas llegan a sufrir alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado, por otra parte las personas que creen que poseen control sobre las probables amenazas ambientales, no están pendientes de estas y no presentan pensamientos perturbadores relacionados con las mismas (Pajares, 2002).

Una segunda manera en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el arousal es decir el nivel de activación, y la depresión es mediante el control de los pensamientos perturbadores reiterativos. Se debe tener en cuenta que la mayor fuente de estrés no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores sino la falta de habilidad para anularlos (Bandura, 1995).

En tercer lugar, mediante el favorecimiento de formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen y muchas veces eliminan la ansiedad. De esta manera, las creencias de autoeficacia van a actuar sobre el comportamiento de afrontamiento. Conforme el sentido de autoeficacia aumente, las personas van a tender a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones a su gusto (Pajares, 2002).

II.6.4.4 Procesos selectivos

Las personas van desarrollando su diario vivir en relación a los ambientes y actividades que cada uno elige, y estas elecciones están hechas de acuerdo con la percepción de autoeficacia, para poder manejar determinadas tareas o actividades. Es así como las personas evitan aquellos ambientes en los cuales no se sientan hábiles o listos para seleccionar lo que creen capaces de manejar. Es así como se desarrollan ciertas

potencialidades y estilos de vida, por lo que las creencias de auto eficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal (Pajares, 2002).

II.7 Influencia de la autoeficacia en el contexto académico

El constructo de autoeficacia sus características, su medida y la repercusión que tiene en la conducta humana, ha suscitado de mucho interés en investigadores en el ámbito académico-educativo con hincapié especial en el área de la motivación. Ya que la importancia de las creencias de eficacia personal en el desarrollo de la conducta (Navarro, 2003).

De acuerdo con estudios se ha evidenciado que un buen desempeño académico, no solo se garantiza por las habilidades y conocimientos. La autoeficacia puede determinar un desempeño diferente en dos personas que tengan el mismo grado de habilidad. Y esto es porque el éxito académico demanda autorregulación, autoevaluación, automonitoreo, como el uso de estrategias meta cognitivas de aprendizaje, procesos que van a ser influidos positivamente por un alto grado de creencia propia o en otras palabras autoeficacia (Ruiz, s.f).

Es bueno mencionar que las creencias de eficacia llegan a ser muy importantes para formar personas que aprendan de por vida, ya que las creencias de las propias capacidades van a afectar al nivel de aspiración, preparación y éxito académico (Bandura, 1995).

Por lo que al momento de planteamiento de metas y objetivos, la autoeficacia y el desarrollo de habilidades son mucho más intensos y de mayor nivel en estudiantes que se planean metas próximas, ya que la metas próximas proporcionan evidencia de una creciente destreza, además aquellos estudiantes que hayan sido motivados verbalmente para plantearse sus propias metas, aumentaran su confianza, su competencia y su compromiso para cumplirlas (Pajares, 2002).

Por lo que la reciente tendencia a concentrarse sobre el funcionamiento óptimo, también ha llamado la atención de la psicología organizacional, como lo demuestra una reciente referencia al término conducta organizacional positiva como, el estudio del potencial humano positivamente orientado y las capacidades psicológicas que pueden ser medidos, desarrollados, y administrados de manera efectiva para mejorar el desempeño en el espacio de trabajo moderno (Benevides-Pereira, Fraiz de Camargo, y Paulo C., 2009).

II.8 Correlaciones

La presente investigación consiste en un término estadístico no paramétrico haciendo referencia a métodos que no requieren de un supuesto sobre la distribución de la que procedan los datos de la muestra seleccionada. Esto indica que no exigen la suposición de la normalidad de la población (Mondragón, 2004).

Estos métodos poseen algunas ventajas sobre los paramétricos, por cuanto permiten el análisis de datos que no están basados en una escala de medición muy sólida, por tanto los supuestos requeridos y la escala de medición de los datos es menos exigente, aceptando datos nominales, ordinales, y datos de intervalo o de razón. También se utilizan cuando se desconoce la distribución de la población de la cual se obtiene la muestra. Su mayor desventaja implica el desaprovechamiento de información cuando ésta podría manejarse con un procedimiento paramétrico (Mondragon, 2004).

II.8.1 Correlación de Spearman

Dentro de los métodos no paramétricos se encuentra el análisis de Correlación de Spearman, el cual pretende reconocer la dirección y magnitud de la asociación entre dos variables cuantitativas, es decir la relación entre las variables, en cualquier tipo de asociación, no necesariamente lineal. Asimismo, permite identificar si, al aumentar el

valor de una variable, aumenta o disminuye el valor de la otra variable, y ofrece un coeficiente de correlación, que cuantifica el grado de asociación entre dos variables numéricas (Mondragon, 2004).

El coeficiente de correlación de rangos de Spearman puede puntuar desde -1.0 hasta +1.0, y se interpreta así: los valores cercanos a +1.0, indican que existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, o sea que a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones, es decir que, al aumentar un rango, el otro decrece. Cuando el valor es 0.0, no hay correlación. La interpretación de los valores se ha expresado por diversos autores en escalas, siendo una de las más utilizadas la que se presenta a continuación (Hernandez y Col, 2014).

Tabla 4: Grado de relación según coeficiente de correlación

Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe relación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: (Mondragón Barrera, 2014).

CAPÍTULO III

MÉTODO

III.1 Tipo de Investigación

La siguiente investigación será de tipo correlacional, que tiene como objetivo medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, en un contexto particular. La investigación correlacional se caracteriza por hacer una descripción relacional entre dos o más variables, si ambas mantienen una relación común entre sí. Un coeficiente de correlación es un índice numérico que se expresa como un número -1.00 y +1.00 y aumenta su valor a medida que aumenta con la cantidad de varianza que tiene con la otra. (Salkind, 1998).

Las correlaciones pueden ser positivas o directas, o indirectas negativas. Recalcando que las variables se pueden cuantificar permitiendo analizar el grado o nivel de vinculación. El enfoque de la siguiente investigación es de tipo cuantitativo, esto refiere a la recolección de datos para probar hipótesis, con una base en la revisión numérica y análisis estadístico para mostrar teorías (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2014).

III.2 Diseño de Investigación

El siguiente estudio es no experimental, es decir que el investigador observa los fenómenos tal y como ocurren sin intervenir, con un diseño ex post facto, que significa después del hecho, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis. Se caracterizan porque el investigador no puede manipular las variables. Los sujetos no van al azar, son seleccionados en función de que posean o no determinadas características (Hernandez y Cols 2014).

La subdivisión de la investigación no experimental puede ser de tipo transversal o longitudinal. La investigación transaccional o también llamada transversal es la que tiene como objetivo describir las variables, analizar la causa de la incidencia e interrelacionar las variables en un momento dado (Hernandez y Cols 2014).

Por tanto, esta investigación es de tipo no experimental transaccional, porque se refiere al estudio de la autoeficacia y el *engagement* académico en estudiantes universitarios de la Ciudad de La Paz, donde se realizara la recolección de datos en un solo momento de la investigación sin manipular ninguna de las variables.

III.3 Participantes

Los participantes fueron aquellas personas que participaron en la investigación y que cumplieron con las características necesarias para la realización de la misma (Hernandez y Cols 2014). Los participantes de la investigación fueron 300 estudiantes entre los 18 y 40 años de la Universidad La Salle.

En este caso la población estuvo compuesta por todos los estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz.

Tabla 5: Número total de estudiantes de la Universidad La Salle

Carrera	Total
Ing. Comercial	116
Ing. De sistemas	40
Contaduría pública	78
Derecho	70
Ing. en negocios internacionales y comercio exterior	66
Educación	100
Psicología	80
Total	550

Fuente: Elaboración propia, 2019.

III.3.1 Muestra

La muestra se refiere al grupo de personas o eventos, sobre los cuales se va recolectar datos, es definida como una porción, un subconjunto de la población que cuenta con las mismas características que la población, los datos obtenidos no necesariamente tienen que ser representativos en relación a la población (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2014). La presente investigación se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia con los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes de la Universidad La Salle.
- Cursos asignados por los directores de carrera.
- Hombres y mujeres de la Universidad La Salle.

Los criterios de exclusión son los siguientes:

- Los estudiantes que no pertenezcan a la Universidad La Salle.
- Los estudiantes que nunca hayan estado en un sistema de educación superior.

En la tabla siguiente, se observa la muestra con la que se trabajó, identificando el número total de estudiantes, además de cuantos hombres y mujeres participaron.

Tabla 6: Muestra de participantes para la investigación

Universidad La Salle	Varones	Mujeres	Total
	143	157	300

Fuente: Elaboración propia, 2019.

III.4 Ambiente

El ambiente fueron las aulas brindadas por la institución, con la supervisión del docente encargado y el investigador, se contará por lo tanto con pupitres, aula con luminosidad, espacios amplios, cómodos donde los estudiantes puedan permanecer sentados y disponer de los recursos necesarios para poder realizar la aplicación de las pruebas.

III.5 Variables

III.5.1 Definición de Autoeficacia

La autoeficacia, hace referencia a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales va organizar y ejecutar sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1995).

III.5.2 Operacionalización de la Variable Autoeficacia General

A continuación se mostrara la operacionalización del instrumento para medir la autoeficacia general.

Tabla 7: Operacionalización de la variable autoeficacia

Variable	Indicadores	Items	Instrumento
Autoeficacia general	Motivación	9	Escala de Autoeficacia General Baessler y Schwarzer, 1996.
	Efectividad solución de problemas	2,8,10	
	Satisfacción personal	5	
	Confianza en sí mismo	1,4,6	
	Predisposición al cambio	7	
	Perseverancia	3	

Fuente: Elaboración propia ,2019.

III.5.3 Definición de engagement académico

Es definida según Salanova, Bresó y Schaufeli (2005). como el estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes en relación a su vida académica y que involucra fundamentalmente tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Medrano, Moretti, y Ortiz, 2014).

III.5.4 Operacionalización de la variable engagement académico

A continuación se observa la operacionalización de la variable engagement académico

Tabla 8: Operacionalización de la variable Engagement Académico

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Engagement Académico	Vigor	1,4,8,12,15,17	Utrecht Work Engagement Scale -Student(UWES-S)Schaufeli y Bakker 2003
	Dedicación	2,5,7,10,13	
	Absorción	3,6,9,11,14,16	

Fuente: Elaboración propia 2019.

III.6 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la investigación son la Escala de Autoeficacia General y la escala de Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S), que cuenta con 3 dimensiones y son: vigor, dedicación, absorción (Ver Anexo A y B)

III.6.1 Escala de Autoeficacia General

La escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996). Consta de 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos y evalúa la percepción de la persona en cuanto a su competencia personal para el manejo eficaz de diferentes situaciones estresantes. Autores como Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000), analizaron la fiabilidad de la escala, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,87. La versión en español en 1993 se tradujo por expertos con adaptaciones necesarias y contextualizadas en países como Perú, Costa Rica y España. La persona responde a cada reactivo de acuerdo a lo que ella percibe de su capacidad en el momento: Incorrecto (1 punto); apenas cierto (2 puntos); más bien cierto (3 puntos) o cierto (4 puntos). En esta escala a mayor puntaje mayor autoeficacia general percibida (Cid, Orellana, y Barriga, 2010). Asimismo el instrumento fue validado por expertos en el contexto boliviano, y aplicado en la tesis de grado titulada “Diseño y aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar e adolescentes de 11 a 14 años en una unidad educativa de la ciudad de La paz”, por la estudiante Carla Saavedra en el año 2016.

III.6.2 Escala de Engagement Académico

El Utrech Work Engagement Scale (UWES), es un cuestionario administrado desarrollado inicialmente para evaluar Engagement en el contexto laboral. Posteriormente Schaufeli y Bakker (2003), desarrollaron una versión para estudiantes (UWES-S) la cual fue traducida al español por Salanova. Dicho instrumento cuenta con 17 ítems que permiten medir tres dimensiones del engagement académico, la de vigor, la dedicación y la de absorción. Se utilizó una escala tipo Likert de siete niveles con los siguientes valores: 0= ninguna vez o nunca, 1= pocas veces al año o casi nunca, 2= una vez al mes o algunas veces, 3= pocas veces al mes o regularmente, 4= una vez por semana o bastantes veces, 5= pocas veces por semana o casi siempre, 6= todos los días, o siempre. Un estudio en

estudiantes universitarios en México el año 2018, realizó la validez y confiabilidad del instrumento manteniendo un alfa en la dimensión de vigor de 0.79, dedicación de 0.82 y de absorción de 0.79. Manteniendo un alfa de cronbach de 0,907 en la escala total (Chávez-Hernández, Lugardo-Bravo, y Retes-Mantilla, 2018).

III.7 Consideraciones Éticas

Dentro de la investigación se mantendrán los nombres de los participantes en total anonimato, cada estudiante decidirá participar de manera voluntaria y los resultados de la investigación le serán otorgados si así lo desean. Se brindará una breve información de que consiste cada escala, previa a la realización de ambas, recalcando que uno tiene el derecho de retirarse el momento que desee. Posterior se pidió consentimiento a cada director de carrera, para tener el acceso a diferentes materias y cursos de las siete carreras de la universidad.

III.8 Análisis de información

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizara la herramienta informática *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 23, que en su traducción significa: “Paquete estadístico para las Ciencias Sociales”. Se introdujeron todos los datos obtenidos de cada una de las escalas para realizar una correlación entre ambas variables y determinar si existe un nivel significativo entre ambas.

Se empleó la correlación de datos no paramétrico de Spearman, la cual indica si existe relación entre variables, y además da el signo del coeficiente que muestra la dirección de la misma. Adicionalmente, el programa permitirá realizar comparaciones de los datos obtenidos con variables sociodemográficas (sexo, edad, carrera y semestre) y por ultimo mediante la prueba chi cuadrado ver el valor de significancia entre las variables.

III.9 Procedimiento

Fase 1: Inicialmente se revisó bibliografía sobre la etapa universitaria, para poder identificar factores primordiales en esta etapa, los cambios que ocurren, y ver la importancia de la adaptación de los estudiantes a un nuevo lugar de formación. En el transcurso de recopilación de información se pudo adentrar a la importancia de tener e incrementar ciertas capacidades, como la autoeficacia, y mantener un estado de motivación constante hacia los estudios, para cumplir diferentes metas y objetivos que se proponen en esta etapa de formación superior.

Fase 2: Una vez obtenidas las variables con las cuales se trabajó: Autoeficacia general y Engagement académico, se buscó instrumentos validados y confiables que cuenten con todos los datos del autor, incluyendo la forma de corrección de las escalas.

Fase 3: en esta fase se procedió a realizar la selección de la muestra, la muestra con la que se trabajo fue un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permitió tener acceso a los estudiantes dentro de la Universidad La Salle.

Fase 4: Se procedió con aplicación de ambas escalas a todas las carreras que se pidió autorización, de modo que participaron aquellas carreras autorizadas por los diferentes directores de carrera. Durante la aplicación de las escalas se dio posibilidad a los estudiantes de hacer preguntas de cualquier tipo en relación a las preguntas de ambas escalas.

Fase 5: Una vez que se contó con ambas escalas aplicadas, se prosiguió a tabular todos los datos obtenidos de ambas, y después transcribirlas dentro del Programa Estadístico para Estudios Sociales (SPSS), el cual hizo posible el análisis de datos descriptivos,

observar los grados de correlación entre variables y realizar comparaciones, las que serán demostradas con gráficos y las pruebas de chi cuadrado.

Fase 6: Finalmente, cuando obtuvo toda la información analizada por el programa estadístico se valoraron los datos de cada una de las escalas aplicadas y se terminó con la conclusión del tema en relación a toda la investigación

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A continuación, se observan los resultados de la presente investigación. En primer lugar se conocerán los resultados sobre las características generales de la muestra tomada y con la que se trabajó, tomando en cuenta la distribución de la misma para analizar y describir las características. Posteriormente, se explica los resultados descriptivos y descriptivos comparativos en función de las escalas utilizadas de Autoeficacia General de Schwarzer y Baessler y la escala de contexto de bienestar académico UWES-S (Utrecht Work Engagement Scale Student) de Salanova y Schaufeli, para medir el engagement académico, comparando esos resultados con variables sociodemográficas y analizando su relación entre las variables sociodemográficas y académicas. Finalmente se muestran las correlaciones entre la autoeficacia general y el engagement académico.

IV.1 Resultados generales de la muestra

En la presente investigación participaron 300 estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz. Se clasifica la siguiente distribución general de la muestra en función al sexo, edad, carrera y semestre.

IV.1.1 Distribución de la muestra en función del sexo

La distribución de la muestra según el sexo se encuentra en la tabla 9 y en la figura 2, indica que el total de la muestra (300 participantes), un 52,3% son mujeres y el 47,7% son hombres. Estos porcentajes indican que la distribución de sexo es equitativa, con un porcentaje mínimo de diferencia, existiendo mayor cantidad de mujeres que hombres.

Tabla 9: Distribución de la muestra en función al sexo

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	143	47,7
Mujer	157	52,3
Total	300	100

Fuente: Elaboración Propia

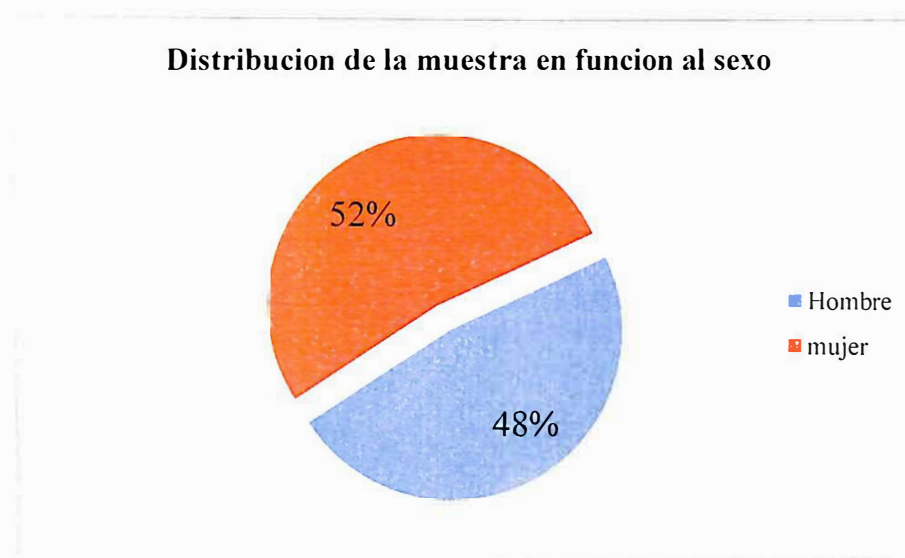


Figura 2: Distribución de la muestra en función al sexo

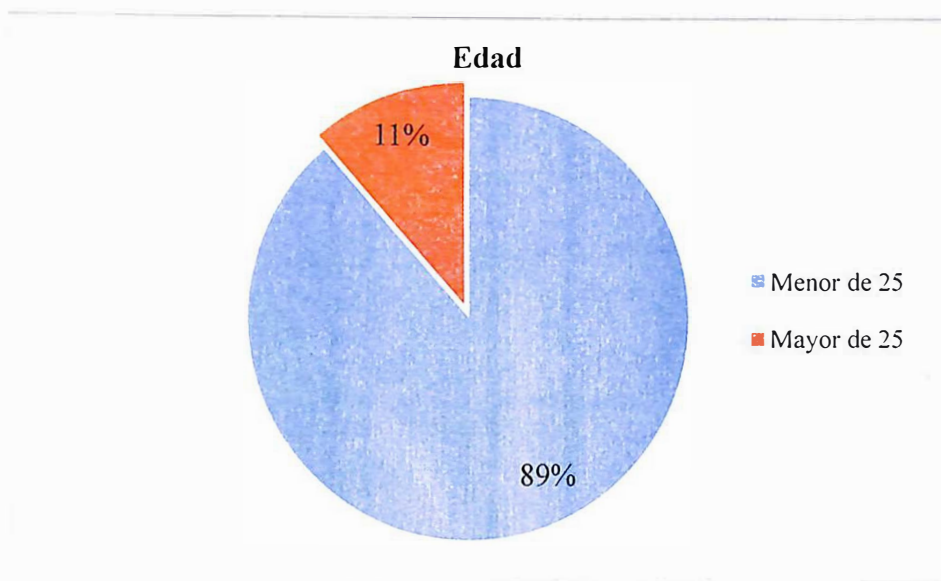
Fuente: Elaboración Propia

IV.1.2 Distribución de la muestra en función a la edad

Los estudiantes adolescentes que participaron en la investigación oscilan entre los 18 y 40 años. A continuación, se explica la distribución de la muestra en función a la edad de los participantes. Como se puede apreciar en la tabla 10 y en la figura 3, un 88,7%, pertenece a los participantes adultos emergentes y el 11,7% a participantes mayores a 25 años, indicando que este grupo pertenece a los adultos. La mayor cantidad de participantes pertenece a adultos emergentes.

Tabla 10: Distribución de la muestra en función a la edad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Adultos Emergentes	266,0	88,7
Adultos	34,0	11,3
Total	300,0	100,0

**Figura 3: Distribución de la muestra en función a la edad**

Fuente: Elaboración Propia

IV.1.3 Distribución de la muestra en función a la carrera

En cuanto a los jóvenes estudiantes que participaron en la investigación, se contó con la participación de 7 carreras universitarias. La carrera de psicología con el 20,7% de los estudiantes, la carrera de derecho con el 12,7%, en contaduría pública un 7,3, un 13,3 % en la carrera de negocios internacionales y un 26,7%, en la carrera de ingeniería comercial .A continuación, se observa en la tabla 11 figura 4 los porcentajes de la muestra en función a la carrera que están cursando.

Tabla 11: Distribución de la muestra en función a la carrera

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Psicología	62	20,7
Derecho	38	12,7
Contaduría	22	7,3
Comercial	80	26,7
Sistemas	22	7,3
Negocios	40	13,3
Educación	36	12,0
Total	300	100,0

Fuente: Elaboración Propia

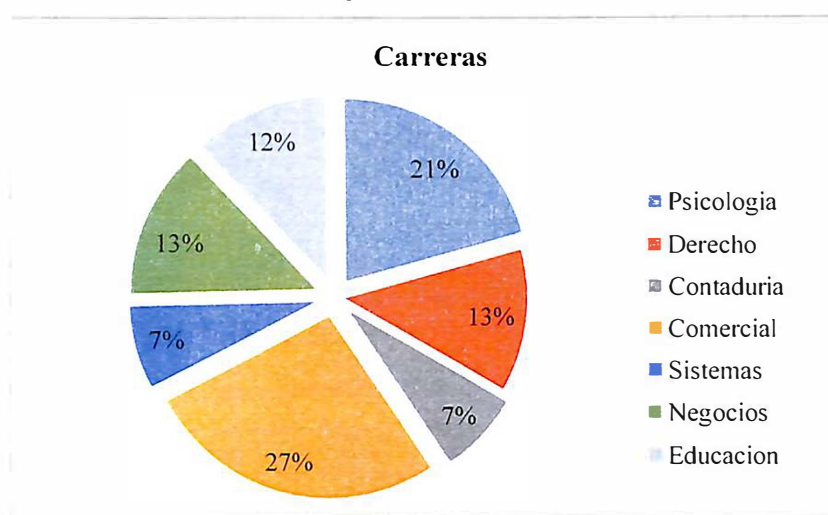


Figura 4: Distribución de la muestra en función a la carrera

Fuente: Elaboración Propia

IV.1.4. Distribución de la muestra en función al semestre

A continuación, se observa en la tabla 12 y la figura 5 la distribución de la muestra en función al semestre que están cursando los estudiantes, contemplando que se cursan 8 semestres en la universidad. En cuanto a los participantes del el primer semestre se obtuvo un 8,7%, los participantes de segundo semestre un 21%, en el tercer semestre se obtuvo un 1,3%, en el cuarto semestre se obtuvo un 19,7%, en el quinto semestre los participantes rondan el 4%, en el sexto semestre se obtuvo la mayor cantidad de encuestados con un

25.7%. en el séptimo semestre un 3,3% y por último, en el octavo semestre, se cuenta con un 16,3% de la muestra total.

Tabla 12: Distribución de la muestra en función al semestre

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Primer Semestre	26,0	8,7
Segundo Semestre	63,0	21,0
Tercer Semestre	4,0	1,3
Cuarto Semestre	59,0	19,7
Quinto Semestre	12,0	4,0
Sexto Semestre	77,0	25,7
Séptimo Semestre	10,0	3,3
Octavo Semestre	49,0	16,3
Total	300,0	100,0

Fuente: Elaboración Propia

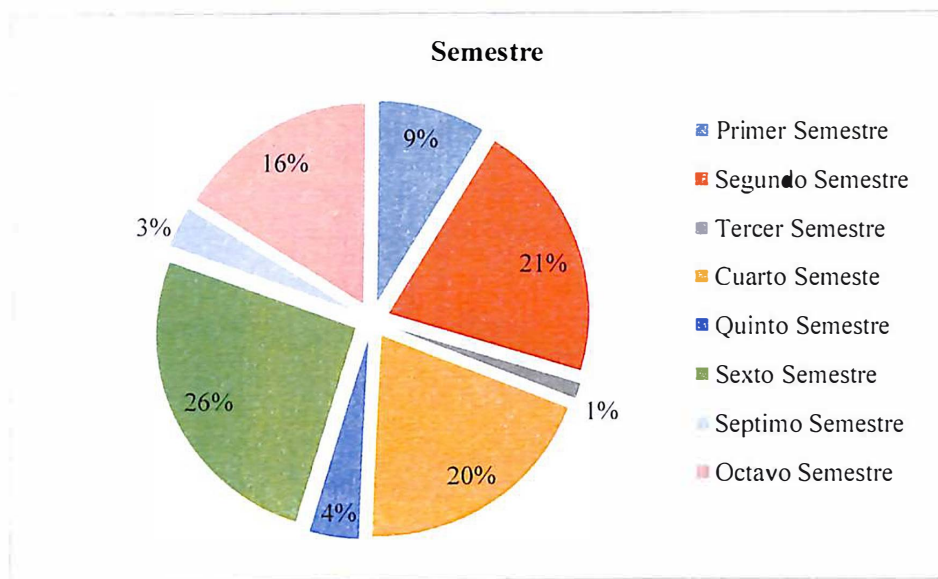


Figura 5: Distribución de la muestra en función a el semestre

Fuente: Elaboración Propia

IV.2 Resultados de nivel de Autoeficacia General

A continuación, se observa en la tabla 13 y figura 6 las frecuencias y porcentajes del nivel de autoeficacia general en los jóvenes estudiantes de la Universidad La Salle. Sólo 0.7 considera que tiene un nivel bajo de autoeficacia general, un 33,3% obtuvo un puntaje medio y un 66% obtuvo un puntaje alto en la escala.

Tabla 13: Resultados de nivel de Autoeficacia General

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Baja	2	0,7
Media	100	33,3
Alta	198	66,0
Total	300	100,0

Fuente: Elaboración Propia

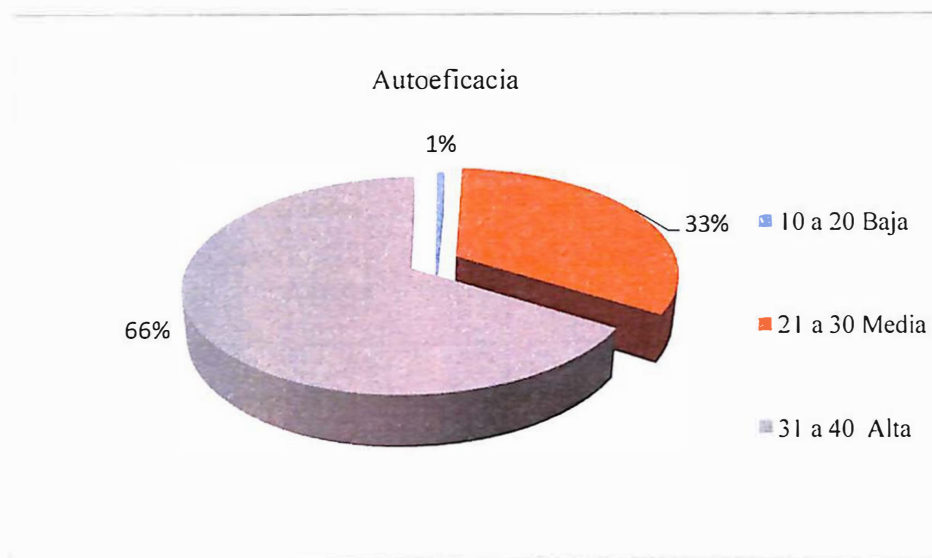


Figura 6: Resultado del nivel de Autoeficacia General
Fuente: Elaboración Propia

IV.3 Resultados descriptivos comparativos

En esta sección, se dan a conocer los porcentajes de las escalas obtenidos por los participantes del estudio en función a la autoeficacia general y el *engagement* académico con las variables sociodemográficas, como ser sexo, edad, carrera y semestre, con la finalidad de determinar la existencia de una relación significativa entre ellas, mediante la prueba estadística Chi cuadrada. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de estas comparaciones.

IV.3.1 Resultado descriptivo comparativo entre el sexo y la autoeficacia general

En relación a estos resultados se muestra en la tabla 14 y figura 6, las frecuencias y porcentajes de la autoeficacia en función al sexo de la muestra, donde un 1,4% de los hombres obtuvo un porcentaje bajo de autoeficacia, un 28% obtuvo un puntaje medio de autoeficacia y un 70,6% obtuvo un puntaje alto de autoeficacia general. En cuanto a las mujeres un 0% obtuvo un puntaje bajo, un 38,2% obtuvo un puntaje medio y un 61,8% obtuvo un puntaje alto de autoeficacia.

Tabla 14: Resultado descriptivo comparativo entre el sexo y la Autoeficacia General

Categoría	Hombre		Mujer	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Baja	2	1,4	0	0
Media	40	28	60	38,2
Alta	101	70,6	97	61,8
Total	143	100	157	100

Fuente: Elaboración Propia

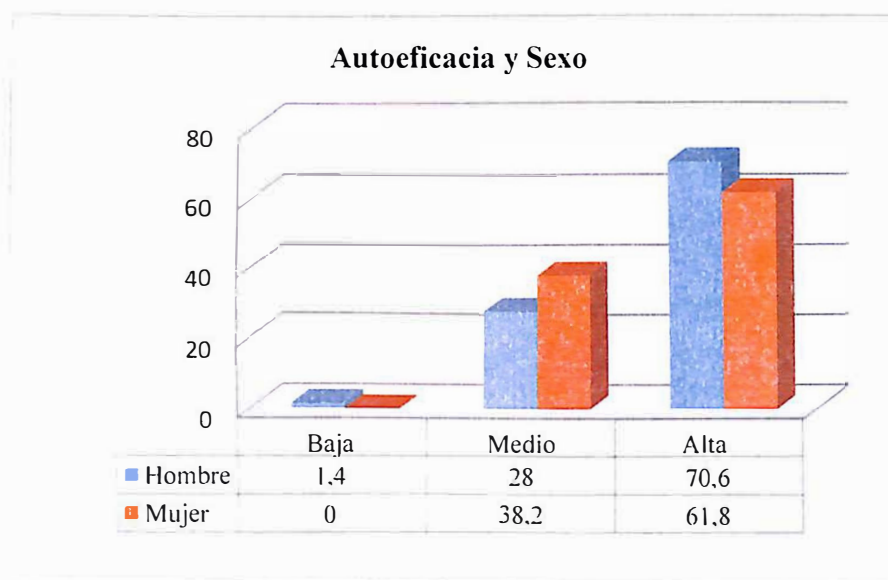


Figura 7: Resultado descriptivos comparativos entre la autoeficacia y el sexo
Fuente: Elaboración Propia

Para determinar la posible existencia de diferencia significativa entre estas dos variables, se utilizó la prueba de significación de Chi cuadrado, donde se considera que un resultado es significativo si es menor a 0,05.

Comparando el nivel de autoeficacia general en función al sexo, se obtuvo un valor de 23.175, con una significación de 0,280 lo que exterioriza que no existe relación significativa entre estas dos variables.

IV.3.2 Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la edad

Respecto a la tabla 15 y figura 8, se puede observar la frecuencia y porcentaje de la autoeficacia en función de la edad, donde un 0,8% de adultos emergentes obtuvo una autoeficacia baja, un 34,2% de adultos emergentes una autoeficacia media y un 65% de adultos emergentes obtuvo una autoeficacia alta. En cuanto a los adultos, población por encima de los 25 años hasta los 40 años, se obtuvo un 0,7% de autoeficacia baja, un 33,3%

de los adultos obtuvo una autoeficacia media y un 66% de los adultos obtuvo un porcentaje en autoeficacia alta.

Tabla 15: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la edad

Categoría	Adulter Emergente		Adulter	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	0,8	0	0,7
Medio	91	34,2	9	33,3
Alto	173	65	25	66
Total	266	100	34	100

Fuente: Elaboración Propia

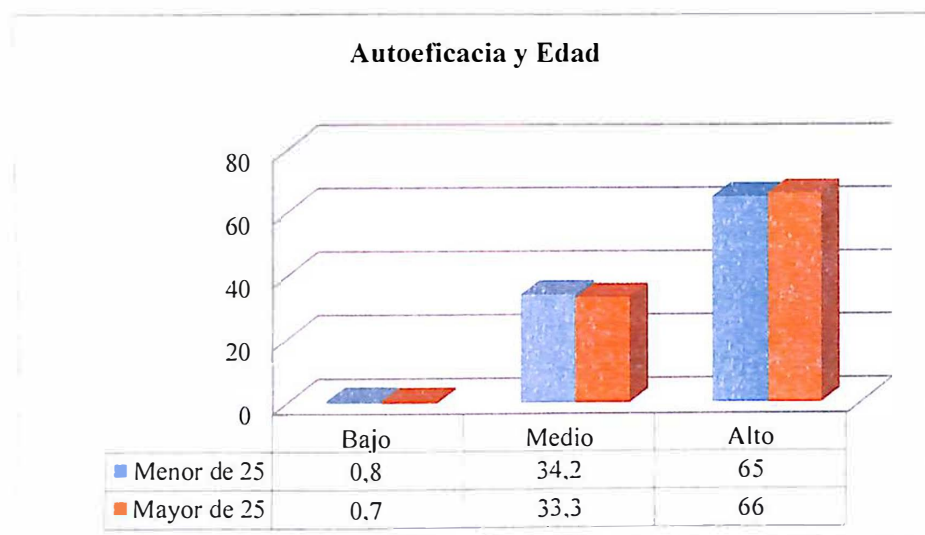


Figura 8: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la edad

Fuente: Elaboración Propia

Realizando la prueba de chi cuadrado entre la autoeficacia general y la edad se obtuvo un valor 386,345 con una significación de 0,006 lo que indica que si existe relación significativa entre estas dos variables.

IV.3.3 Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la carrera

A continuación en la tabla 16 y figura 9 se observa la frecuencia y porcentaje de la autoeficacia general según la carrera universitaria, donde un 1,6% de los encuestados de la carrera de psicología obtuvo un puntaje de autoeficacia general baja, un 25,8% de la carrera de psicología obtuvo una autoeficacia media, y un 72,6 de estudiantes de la carrera de psicología, obtuvo una autoeficacia alta. En cuanto a la carrera de Derecho un 39,5% de estudiantes obtuvo una autoeficacia y un 60,5% de estudiantes obtuvo una autoeficacia alta. Sobre los estudiantes de la carrera de Contaduría Pública, se obtuvo un 36,4% con autoeficacia media y un 63,6% de estudiantes con autoeficacia alta.

En cuanto a la carrera de Ingeniería Comercial, un 37% obtuvo una autoeficacia general media y un 63% de estudiantes obtuvo autoeficacia general alta. Sobre la carrera de Ingeniería en Sistemas, un 36,4 % obtuvo una autoeficacia media y un 63,6% de los estudiantes obtuvo una autoeficacia alta. En la carrera de Negocios Internacionales un 35% de los estudiantes obtuvo una autoeficacia media y un 65% de los estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia alta. En cuanto a la carrera de Educación, un 2,8 de los estudiantes, obtuvo una autoeficacia baja, un 25% una autoeficacia media y un 72 %,de estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia alta.

Tabla 16: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y la carrera

Categoria	Psicología		Derecho		Contaduría		Comercial		Sistemas		Negocios		Educación	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Baja	1	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.8
Medio	16	25.8	15	39.5	8	36.4	30	38	8	36.4	14	35	9	25
Alto	45	72.6	23	60.5	14	63.6	50	63	14	63.6	26	65	26	72.2
Total	62	100	38	100	22	100	80	100	22	100	40	100	36	100

Fuente: Elaboración Propia

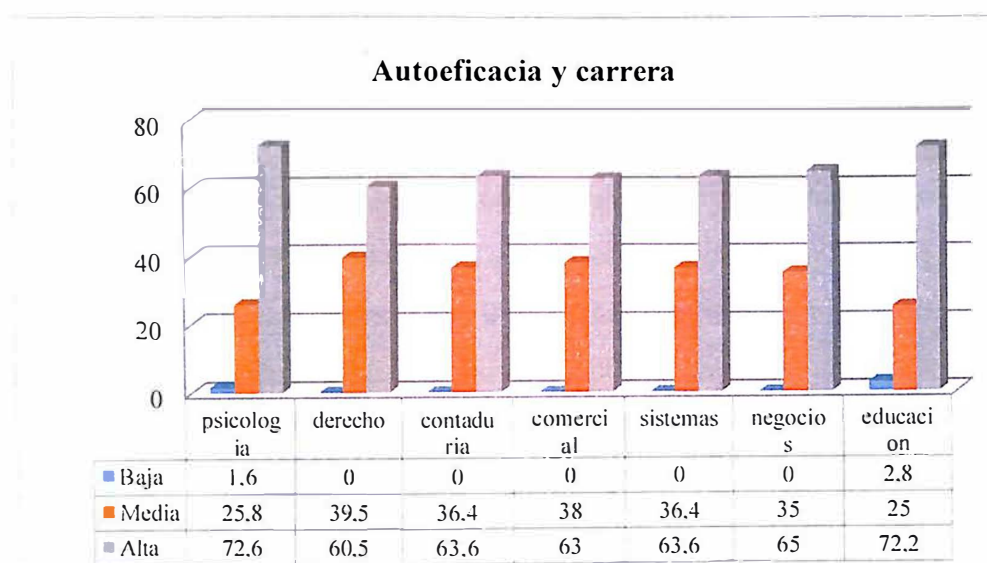


Figura 9: Resultados descriptivos comparativos entre autoeficacia y carrera.

Fuente: Elaboración Propia

Haciendo la relación de significancia entre ambas variables se obtuvo un valor de la chi cuadrada de 138,177 con una significación de 0,123 lo que indica que no existe relación significativa entre la autoeficacia y la carrera.

IV.4 Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y el semestre

A continuación, en la tabla 17 y figura 9, se observa las frecuencias y porcentajes de la autoeficacia general en función al semestre. En el primer semestre, se obtuvo una

autoeficacia baja en un 3,8% de los estudiantes encuestados, un 38,5% con autoeficacia media y un 57,7% con autoeficacia general alta. Sobre el segundo semestre un 1,6% de los estudiantes obtuvo una autoeficacia general baja, un 36,5 % de los estudiantes de segundo semestre obtuvo una autoeficacia media y un 61,9% obtuvo una autoeficacia alta.

En cuanto al tercer semestre, un 25% de los estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia general media y un 75% obtuvo una autoeficacia alta. Sobre el cuatro semestre un 32,2% obtuvo una autoeficacia media y un 67,8% de los estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia alta.

Referente al quinto semestre un 8,3% de los estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia media y un 91,7% una autoeficacia alta. Sobre el sexto semestre, un 31,2% de los estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia media y un 68,8% una autoeficacia alta. En cuanto al séptimo semestre un 100% de los estudiantes encuestados obtuvo una autoeficacia alta. Referente a los estudiantes de octavo semestre, un 44,9% obtuvo una autoeficacia media y un 55,1% obtuvo una autoeficacia general alta.

Tabla 17: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y semestre

	1er		2do		3er		4to		5to		6to		7mo		8vo	
Categoría		%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Baja	1	3,8	1	1,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	10	38,5	23	36,5	1	25	19	32,2	1	8,3	24	31,2	0	0	22	44,9
Alta	15	57,7	39	61,9	3	75	40	67,8	11	91,7	53	68,8	10	100	27	55,1
Total	26	100	63	100	4	100	59	100	12	100	77	100	10	100	49	100

Fuente: Elaboración Propia

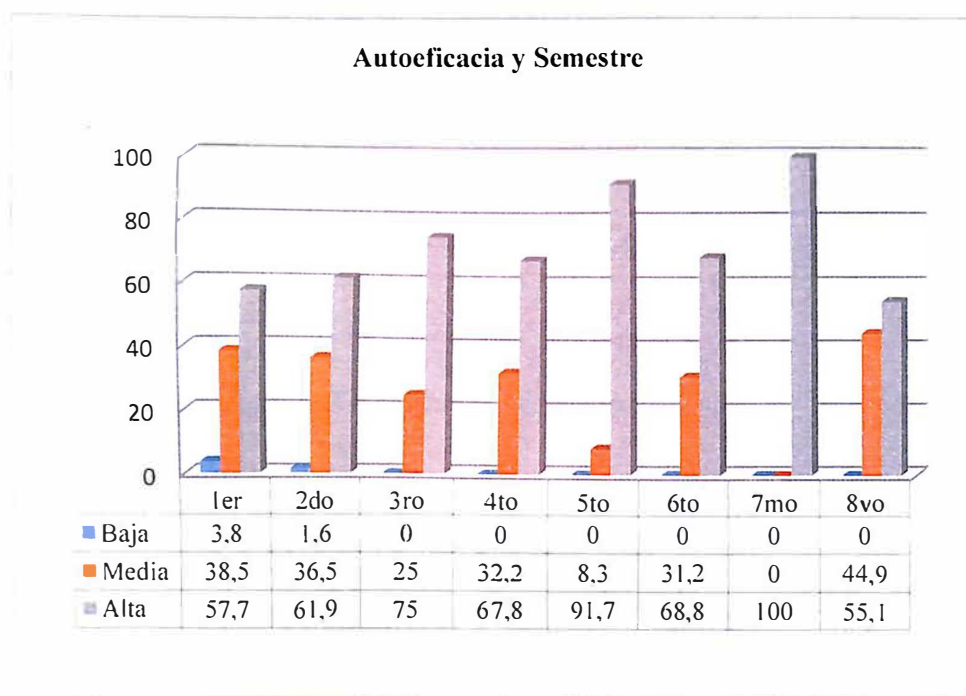


Figura 10: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y semestre

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la prueba de significancia del chi cuadrado se obtuvo un valor de 147,715 con una significancia de 0,311 que indica que no existe relación significativa entre la autoeficacia y el semestre.

IV.4.1 Resultados del nivel de Engagement Académico

En la tabla 18 y figura 11, se describe las frecuencias y porcentajes del *engagement* académico en los estudiantes de la Universidad La Salle. En cuanto a los niveles de engagement, un 4% de la muestra obtuvo un nivel bajo, un 43% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico medio y un 53% obtuvo un nivel de engagement alto.

Tabla 18: Resultados del nivel de Engagement Académico.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Baja	11	4
Media	129	43
Alta	160	53
Total	300	100

Fuente: Elaboración Propia

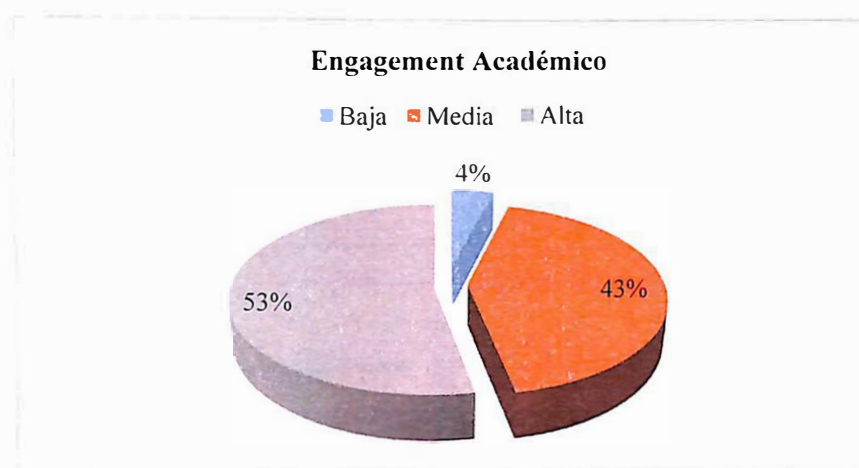


Figura 11: Resultados de nivel de Engagement Académico

Fuente: Elaboración Propia

IV.5 Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y el sexo

A continuación, en la tabla 19 y figura 12, se observa las frecuencias y porcentajes del *engagement* académico en los estudiantes de la Universidad La Salle en relación al sexo. En cuanto a los hombres, un 5,6% obtuvo un nivel bajo de engagement académico bajo, un 47,6% obtuvo un nivel de engagement académico medio y un 46,9% obtuvo un nivel de engagement académico alto. En cuanto a las mujeres, un 3,7% obtuvo un engagement académico bajo, un 43% un nivel de engagement medio y un 53,3% de los estudiantes encuestados con un engagement académico alto.

Tabla 19: Resultados descriptivos comparativos entre la autoeficacia y el sexo.

Categoría	Hombre		Mujer	
	Frecuencia	porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
baja	8	5,6	3	3,7
Medio	68	47,6	61	43
Alto	67	46,9	93	53,3
Total	143	100	157	100

Fuente: Elaboración Propia

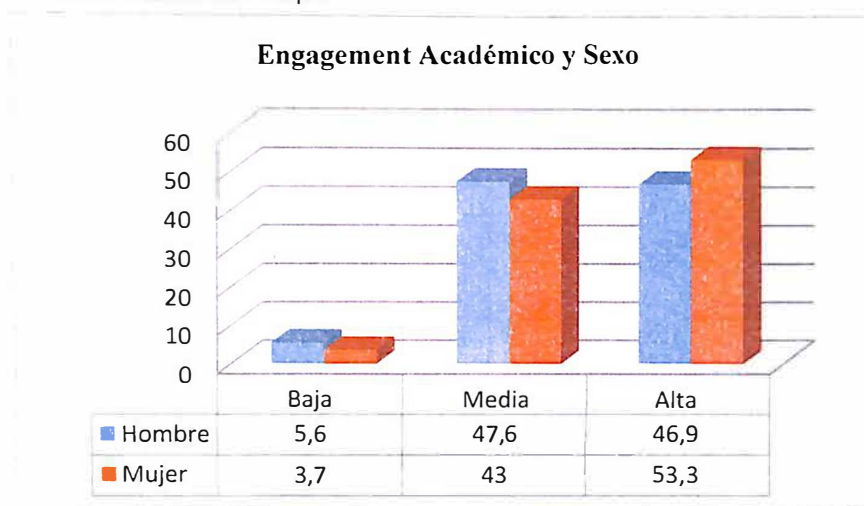


Figura 12: Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y el sexo
Fuente: Elaboración Propia

Con la prueba del chi cuadrado se obtuvo un valor 57,464 con una significancia de 0,495 lo que indica que no existe relación significativa entre el engagement académico y el sexo.

IV.5.1 Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y la edad

Respecto a la tabla 20 y figura 13, se puede observar la frecuencia y porcentaje del engagement académico en función de la edad, donde un 4,1% de adultos emergentes obtuvo un nivel de engagement académico bajo, un 48,9% de adultos emergentes una

engagement académico medio y un 53% de adultos emergentes obtuvo un nivel de engagement académico alto. En cuanto a los adultos, población por encima de los 25 años hasta los 40 años, se obtuvo un 3,7% de engagement académico bajo, un 43% de los adultos obtuvo un nivel de engagement académico medio y un 55,9% de los adultos obtuvo un porcentaje de engagement académico alto.

Tabla 20: Resultados descriptivos comparativos entre el engagement académico y la edad.

Categoría	Adulthood Emergent		Adulthood	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	4,1	0	3,7
Medio	114	42,9	15	43
Alto	141	53	19	55,9
Total	266	100	34	100

Fuente: Elaboración Propia

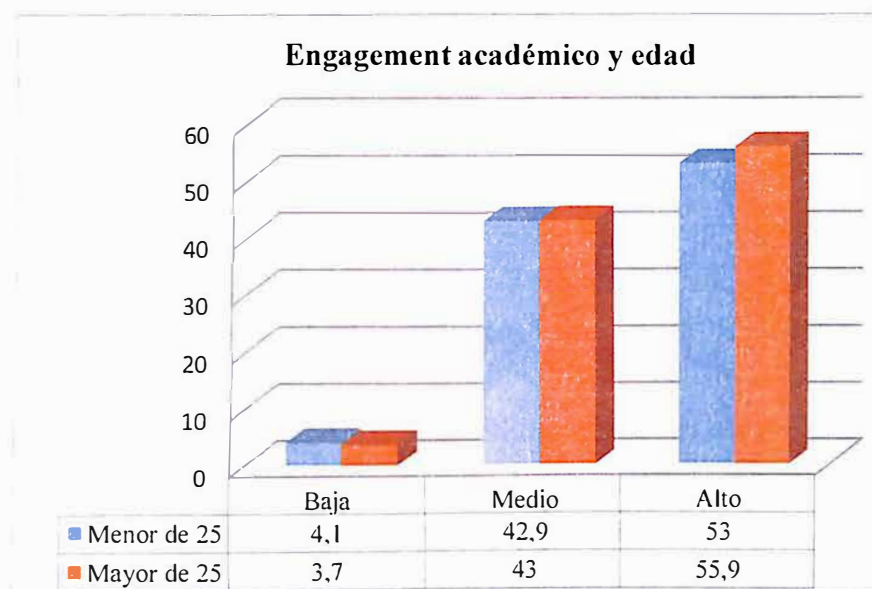


Figura 13: Resultados descriptivos comparativos entre el Engagement Académico y edad

Fuente: Elaboración Propia

Realizando la prueba de chi cuadrado se obtuvo un valor 1205,011 con una significación de 0,000 lo que indica que si existe relación significativa entre ambas variables

IV.5.2 Resultados descriptivos comparativos entre el engagement académico y la carrera

A continuación en la tabla 21 y figura 14 se observa la frecuencia y porcentaje de engagement académico general según la carrera universitaria, donde un 3,2% de los encuestados de la carrera de psicología obtuvo un puntaje de engagement académico bajo, un 45,2% de la carrera de psicología obtuvo una engagement académico medio, y un 51,6 de estudiantes de la carrera de psicología, obtuvo un engagement académico alto. En cuanto a la carrera de Derecho un 5,3% de estudiantes obtuvo un engagement académico bajo, un 39,5% de estudiantes obtuvo un engagement académico medio y un 55,3% un engagement académico alto. Sobre los estudiantes de la carrera de Contaduría Pública, se obtuvo un 36,4% con engagement académico medio y un 63,6% de estudiantes con un engagement académico alto.

En cuanto a la carrera de Ingeniería Comercial, un 6,3% obtuvo un nivel de engagement académico bajo, un 42,5% de estudiantes obtuvo engagement académico medio y un 51,3% un engagement académico alto. Sobre la carrera de Ingeniería en Sistemas, un 59,1 % obtuvo un engagement medio y un 40,9% de los estudiantes obtuvo un engagement académico alto. En la carrera de Negocios Internacionales un 2,5% de los estudiantes obtuvo un engagement académico bajo, un 47,5% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico medio y un 50% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico alto. En cuanto a la carrera de Educación, un 2,8 de los estudiantes, obtuvo un engagement académico bajo, un 33,3% un engagement académico medio y un 63,9 % de estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico alto.

Tabla 21: Resultados descriptivos comparativos entre Engagement Académico y carrera

Categoría	Psicología		Derecho		Contaduría		Comercial		Sistemas		Negocios		Educación	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Baja	2	3.2	2	5.3	0	0	5	6.3	0	0	1	2.5	1	2.8
Media	28	45.2	15	39.5	8	36.4	34	42.5	13	59.1	19	47.5	12	33.3
Alta	32	51.6	21	55.3	14	63.6	41	51.3	9	40.9	20	50	23	63.9
Total	62	100.0	38	100	22	100.0	80	100.0	22	100.0	40	100.0	36	100.0

Fuente: Elaboración Propia

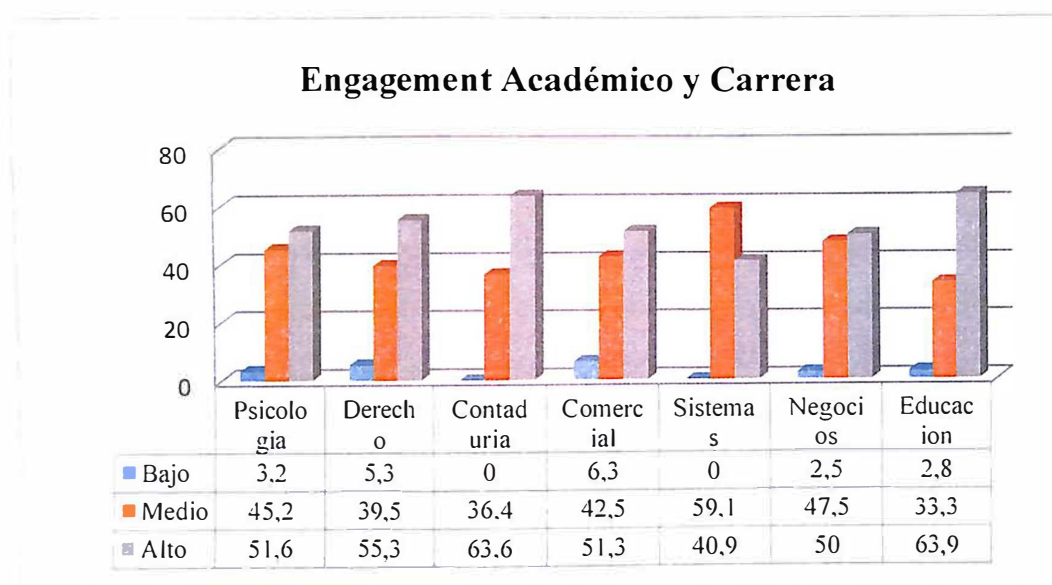


Figura 14: Resultados descriptivos comparativos entre Engagement Académico y carrera

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto la prueba del chi cuadrado analizando si existe relación significativa entre el engagement académico y la carrera, se obtuvo un valor 395,505 con una significancia de 0.040 lo que indica que si existe relación significativa entre el engagement académico y la carrera.

IV.5.3 Resultados descriptivos comparativos entre el engagement y semestre

A continuación, en la tabla 22 y figura 15, se observa las frecuencias y porcentajes del engagement académico en función al semestre. En el primer semestre, se obtuvo un 38,5% con engagement académico medio y un 61,5% con engagement académico alto. Sobre el segundo semestre un 4,8% de los estudiantes obtuvo un engagement académico bajo, un 39,7 % de los estudiantes de segundo semestre obtuvo un engagement académico medio y un 55,6% obtuvo un engagement académico alto.

En cuanto al tercer semestre, un 75% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico medio y un 25% obtuvo un engagement académico alto. Sobre el cuarto semestre un 45,8% obtuvo un engagement académico medio y un 54,2% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico alto.

Referente al quinto semestre un 66,7% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico medio y un 33,3% obtuvo un engagement académico alto. Sobre el sexto semestre, un 5,2% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico bajo, un 33,8% un engagement académico medio y un 61% obtuvo un engagement académico alto. En cuanto al séptimo semestre un 10% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico medio y un 90% de los encuestados obtuvo un engagement académico alto.

Referente a los estudiantes de octavo semestre, un 8,2% obtuvo un engagement académico bajo, un 59,2% de los estudiantes encuestados presentan un nivel de engagement académico medio y un 32,7% de los estudiantes encuestados obtuvo un engagement académico alto.

Tabla 22: Resultados descriptivos comparativos entre el engagement académico y semestre.

	1er		2do		3er		4to		5to		6to		7mo		8vo	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Baja	0	0	3	4,8	0	0	0	0	0	0	4	5,2	0	0	4	8,2
Media	10	38,5	25	39,7	3	7,5	27	45,8	8	66,7	26	33,8	1	10	29	59,2
Alta	16	61,5	35	55,6	1	2,5	32	54,2	4	33,3	47	61	9	90	16	32,7
Total	23	100	63	100	4	100	59	100	12	100	77	100	10	100	49	100

Fuente: Elaboración Propia

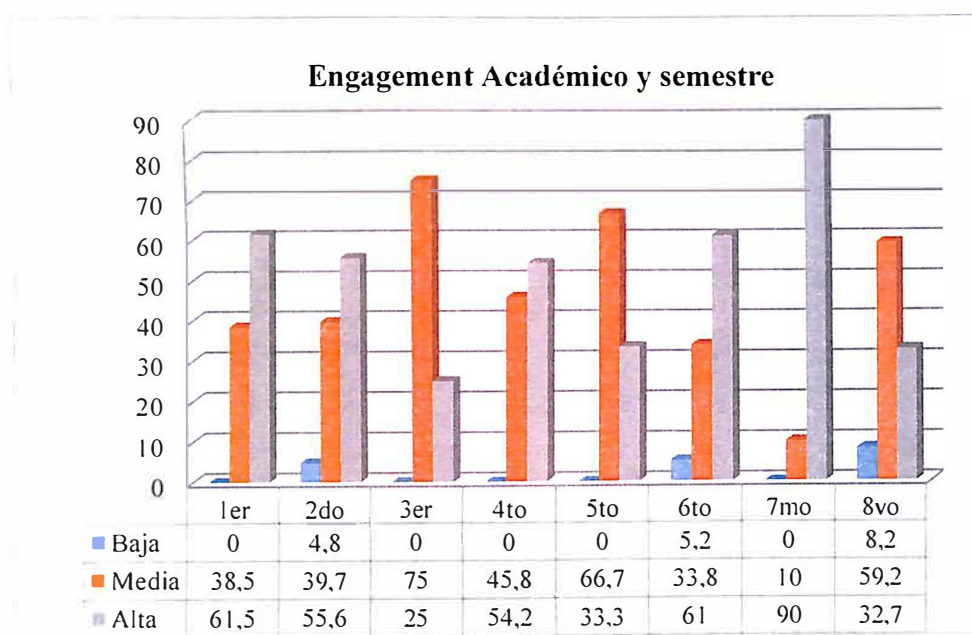


Figura 15: Resultados descriptivos comparativos entre Engagement Académico y semestre

Fuente: Elaboración Propia

En la prueba del chi cuadrado se obtuvo un valor de 489,169 con una significancia de 0.003 lo que indica que si existe relación significativa entre el engagement académico y el semestre.

IV.6 Resultado de las correlaciones

Como se observa en la tabla 23, realizando la correlación entre ambas variables con el paquete estadístico SSPS, existe un nivel de correlación de 0.230**, lo que indica que es considerado una correlación positiva media (Mondragon, 2004), en cuanto a la relación de la autoeficacia general y el *engagement* académico en los estudiantes de la universidad La Salle, esto quiere decir que mientras más autoeficacia presenten los estudiantes, mayor será el nivel de *engagement* académico que tendrán.

Tabla 23: Resultado de correlación entre la autoeficacia general y *engagement* académico

Correlaciones				
Rho de Spearman	Total Autoeficacia	Coeficiente de correlación	Total Autoeficacia	Total Engagement
			1,000	,230**
		Sig. (bilateral)		
		N		
	Total Engagement	Coeficiente de correlación	,230**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	300	300

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

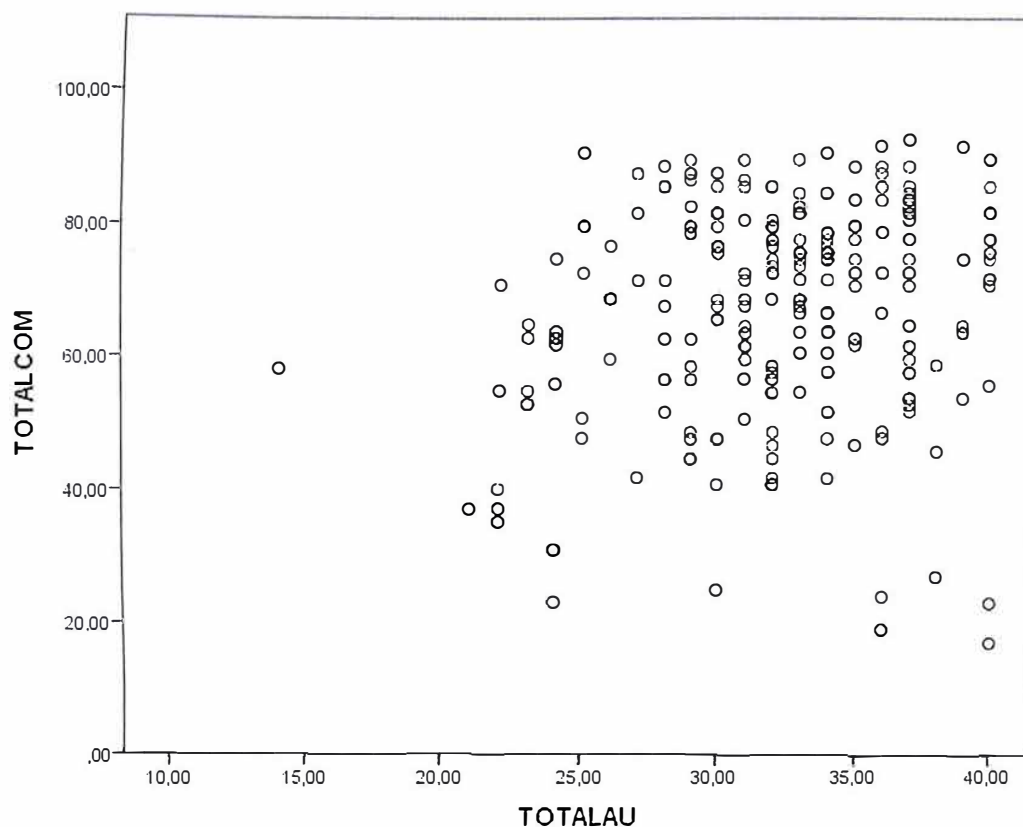


Figura 16: Dispersión de puntos de Autoeficacia General y Engagement Académico:
Fuente: Elaboración Propia

En la figura 16, se observa la dispersión de puntos de la variable autoeficacia y engagement académico, poniendo a la autoeficacia en el eje x, y en el eje y al engagement académico, indicando que a medida que aumenta la variable autoeficacia, de igual manera aumenta la variable de engagement académico.

Finalmente, al analizar la tabla 24,25 y 26 se evidencia que la variable autoeficacia tiene relación con todas las dimensiones de engagement académico, tanto con la dimensión de vigor, dedicación y absorción. Sin embargo existe un nivel de correlación más alto con la dimensión de dedicación

Tabla 24: Resultado de correlación de autoeficacia y dimensión de vigor

Correlaciones				
Rho de Spearman	Total Autoeficacia	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	TOTALAU	Total Vigor
			1,000	,172**
				,003
		N	300	300
	Total Vigor	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	TOTALAU	Total Vigor
			,172**	1,000
			,003	
		N	300	300

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 25: Resultado de correlación entre la autoeficacia y dimensión de absorción

Correlaciones				
Rho de Spearman	Total Autoeficacia	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	TOTALAU	Total Absorción
			1,000	,138*
				,017
		N	300	300
	Total Absorción	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	TOTALAU	Total Absorción
			,138*	1,000
			,017	
		N	300	300

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 26: Resultado de correlación de autoeficacia y dimensión de dedicación

Correlaciones				
		TOTALAU		
Rho de Spearman	TOTALAU	Total Dedicación		
		Coeficiente de correlación	1,000	,286**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	300	300
	Total Dedicacion	TOTALAU		
		Coeficiente de correlación	,286**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	300	300

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

CAPITULO V

CONCLUSIONES

A continuación, se observan las conclusiones obtenidas a través de los resultados de la investigación. La misma que tenía como objetivo determinar la relación entre el nivel y/o grado de autoeficacia y el engagement académico en estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz.

Las conclusiones se explican en función al objetivo general, objetivo específico, pregunta de investigación y finalmente las limitaciones y alcances del estudio. En cuanto a la pregunta de investigación que es “¿Cuál es el nivel de relación entre la autoeficacia general y el engagement académico en estudiantes de la Universidad La Salle de la ciudad de La Paz? Se puede afirmar que existe una relación positiva entre ambas variables mencionadas.

Por otro lado, en la presente investigación, se logró alcanzar el objetivo general en el cual se pretendía determinar el grado de relación entre la autoeficacia general y el engagement académico, donde a través de un análisis estadístico de correlación de Spearman, se obtuvo un puntaje de correlación de 0,230, el cual indico que existe una relación directa positiva media entre ambas variables. Lo cual significa, que a mayor autoeficacia general, mayor nivel de engagement académico en el estudiante. Esta relación directa muestra un porcentaje alto de significancia de 0.001, validando la hipótesis alterna y descartando la hipótesis nula.

A continuación, se describen las conclusiones en relación a los objetivos específicos. El primer objetivo específico consistía en conocer el nivel de autoeficacia general y engagement académico en los estudiantes de La Universidad La Salle. Este objetivo fue logrado, a través de la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer, donde la

mayor parte de la muestra presentó creencias propias y positivas sobre sus capacidades, mismas que funcionan como una herramienta para persistir ante las diferentes adversidades y a establecer objetivos a mediano y largo plazo, lo que se traduce en un nivel de autoeficacia general alta.

En cuanto al engagement académico, se utilizó la escala de UWES-S de Schaufeli y Bakker, donde se determinó que los estudiantes presentaron un nivel medio-alto hacia dicha variable, es decir, que la mayor parte de la muestra presentó un estado motivacional persistente hacia sus labores académicas, lo cual se traduce en priorizar la energía y el tiempo que se le otorga a las actividades académicas, afrontando retos y demandas que puedan surgir dentro del contexto universitario. Ahora bien, se determinó que dentro de las dimensiones de la escala de engagement académico, que los estudiantes obtuvieron un grado de correlación más alto con la dimensión de dedicación, lo cual se caracteriza por sentir identificación, inspiración y orgullo hacia la carrera universitaria que están cursando.

Una vez desarrollada la relación entre la autoeficacia general y el engagement académico, se estableció la relevancia de estas dos variables con otras variables sociodemográficas, tales como; sexo, edad, carrera universitaria y semestre. En cuanto a la autoeficacia general y el sexo de los participantes, se determinó que no existe diferencia significativa entre mujeres y hombres, ya que ambos sexos presentaron un nivel alto de autoeficacia general, lo cual se traduce en que dentro de esta variable existió una gran predominancia de puntajes altos.

Sobre la relación de autoeficacia general y edad, se determinó la diferencia significativa entre ambas variables, lo que indicó que, las personas adultas, es decir, personas mayores a los 25 años, mostraron un nivel de autoeficacia más alto comparado en relación a los adultos emergentes, haciendo contraste al postulado de Bandura, donde

menciona que las personas, a medida que va pasando el tiempo, son capaces de desarrollar más habilidades para cumplir con los objetivos que se ha planteado. Esta característica positiva permite a los estudiantes perseverar para conseguir y alcanzar metas que se propongan dentro de su estadía en la universidad, promoviendo la confianza y capacidad en sus cualidades para encontrar alternativas positivas que funcionen como solución a diferentes conflictos. Asimismo, Arciniega, menciona a los adultos como personas independientes y conscientes de lograr lo que realmente los apasiona, esto debido a que después de los 25 años existe una reformulación de objetivos y estilos de vida.

Referente a la autoeficacia general y la carrera universitaria, se observó que todas las carreras presentan niveles altos de autoeficacia general, ya que presentan un nivel alto de autoeficacia general dentro de todas las carreras universitarias, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes considera que tiene la capacidad de plantearse objetivos administrando de mejor manera sus tiempos y prioridades para cumplir a mayor cabalidad las metas que cada carrera exige, sumergiéndose en la confianza para poder lidiar con acontecimientos no planeados mientras estudian.

Respecto a la autoeficacia general y los semestres que los estudiantes están cursando, se observó que no existe diferencia significativa entre la autoeficacia general y el semestre, lo que indica que todos los estudiantes presentan un nivel de autoeficacia medio alto sin importar el semestre que estén cursando, donde los estudiantes encuentran destreza a la hora de resolver problemas y situaciones adversas, confiando en sus capacidades y habilidades para responder de manera óptima a las situaciones que se le presenten en el camino, durante todo su trayecto universitario.

En cuanto al engagement académico, se determinó que los estudiantes presentan un nivel medio-alto hacia dicha variable, es decir, que la mayoría de los estudiantes mantienen un estado motivacional persistente hacia sus labores académicas, lo cual se

traduce en priorizar la energía y el tiempo que se le otorga a las actividades académicas, afrontando retos y demandas que puedan surgir dentro del contexto universitario.

Por un lado, al establecer la relación entre engagement académico y el sexo, se determinó que tanto hombres y mujeres se encuentran en la categoría media hacia alta, traduciéndose como un estado de motivación persistente hacia las labores académicas, consecuencia que refiere a la capacidad y motivación que existe hacia el trabajo, mostrando actitudes positivas y proactivas que busquen la satisfacción dentro de cada espacio. Además de presentar interés por seguir aprendiendo y tomar retos constantemente, características que se van replicando dentro de todo el proceso universitario.

En cuanto al engagement académico y la edad de los participantes, se determinó que los adultos emergentes presentan un puntaje medio hacia alto. Sin embargo, es posible analizar que los estudiantes que pertenecen al grupo de adultos presentan un nivel de engagement académico superior y significativo que a los estudiantes menores a 25 (adultos emergentes), debido a como mencionó Arciniega son personas que presentan una independencia económica, a su vez, que en su mayoría toma decisiones por sí mismas, por lo que presentan mayor motivación y baja intención de abandonar sus estudios universitarios, ya que estos estén comenzando o estén cursando con la carrera que les gusta, mostrando su compromiso universitario y lealtad hacia su carrera, generando iniciativa personal que permita su mejor adaptación dentro de su recorrido universitario, ya que se dentro del desarrollo humano, se consideran personas adultas, que ya adquieren diferentes responsabilidades

Sobre el *engagement* académico y las carreras universitarias, se estableció que las carreras universitarias de Educación y Contaduría Pública presentaron un nivel alto de engagement académico, lo cual se traduce en una constante motivación, identificación y

apoyo mutuo con sus compañeros. En cuanto a las demás carreras universitarias también presentaron un nivel medio-alto, lo que se manifestó en que la mayoría de los estudiantes de las carreras universitarias encuentra interés y motivación por tomar retos constantemente y motivación por seguir aprendiendo las nuevas capacidades que cada carrera demanda.

En cuanto a la relación entre engagement académico y los semestres se observó que el nivel alto de engagement académico se presentó en los primeros y últimos semestres, haciendo referencia a que en los primeros semestres, según Sánchez, la mayoría de los estudiantes encuentran expectativas altas sobre su carrera y desean continuar con el proceso de aprendizaje para culminar y desarrollar nuevas capacidades dentro de su carrera universitaria.

Sobre las diferencias entre la autoeficacia general y el engagement académico en estudiantes universitarios se pudo observar que las ideas de Bandura sobre la autoeficacia general, refieren a un juicio personal del individuo acerca de sus propias capacidades, siendo un constructo que se desarrolla a través de experiencias previas, ya sean experiencias, fracasos o logros que el individuo haya conseguido, además de ser una variable dinámica que varía según las rutinas y el tiempo donde se van desarrollando nuevas habilidades particulares para cada situación. La autoeficacia general en cuanto a las tareas o metas que la persona se proponga, no solamente se basan en las creencias que uno tiene sobre sus capacidades, se trata de un conjunto de habilidades y conocimientos necesarios que permitan cumplir de manera adecuada los objetivos propuestos, dado que la autoeficacia general se debe juzgar en términos de capacidades y no en términos de imagen y valores.

En contraste con el *engagement* académico, que señaló Salanova, al afirmar que era un estado motivacional persistente que actúa como consecuencia al entorno al cual el

individuo se encuentra expuesto. Está relacionado con los sentimientos que el individuo experimenta dentro de una institución. Estos niveles de motivación, entusiasmo y energía están sujetos a los diferentes retos que una institución o una carrera universitaria proponen. Haciendo referencia a que no solamente se hablan de factores internos o recursos personales, sino también, se puede asociar a recursos externos que se presentan en la vida del estudiante.

V.1 Limitaciones

En las limitaciones que se tuvieron al realizar la presente investigación, en primer lugar, fue el acceder a toda la población estudiantil de la universidad La Salle, ya que este grupo extenso presenta diferentes horarios y espacios de uso dentro de la universidad. Además, que los directores de carrera solo accedieron a una cierta cantidad de estudiantes según cada carrera, con el propósito de evitar que las clases se vean interrumpidas.

También se presentaron limitaciones a la hora de encontrar información relacionada a la temática aplicada a nuestro contexto. Ya que el engagement académico es una variable actual y su presencia dentro de las investigaciones todavía es escasa en nuestro contexto universitario, debido a que la información obtenida provenía de otros países y no se encontraban disponibles en idioma español.

V.2 Recomendaciones

Se recomienda que para futuras investigaciones se pueda acceder a toda la población estudiantil de la Universidad La Salle, estableciendo un horario para que se pueda realizar la aplicación de las pruebas a todas las carreras y a todos sus estudiantes, con el propósito de comparar y obtener resultados más significativos hacia el contexto actual. Además, se recomienda que la investigación se pueda ampliar a otras variables de estudio, ya que posiblemente la autoeficacia no sea la única variable que se correlacione con el engagement académico.

También cumplir a cabalidad los tiempos designados a cada fase dentro del procedimiento de la realización de la investigación, ya que ayuda a la correcta organización y sistematización de los resultados

De igual manera que estos resultados sean expuestos a la Universidad, tanto para estudiantes como directores de carrera, para tener conocimiento acerca de la autoeficacia y engagement académico.

CAPITULO VI

REFERENCIAS

- Abascal, E. G. (2014). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4996235>
- Arciniega, J. . (2005). En la transición de la edad adulta.La adultez emergente. Redalyc vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 145-160. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310013.pdf>
- Arciniega J. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. Volumen 12 Págs. 279-292. Disponible en: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/viewFile/225/221>
- Arancibia, G. A. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes.Disponible en: <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/revista.html>
- Azcarrunz, K. (2017). Relación entre la autoeficacia laboral y el engagement académico en trabajadores de una empresa dedicada a la comercialización y distribución de productos masivos, línea blanca y baterías. Ajayu. Disponible en: <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/revista.html>
- Bandura, A. (1995). Self – efficacy in Changing Societies. Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.) Self – efficacy in Changing Societies, EEUU: University of Cambridge, pp. 1 – 45.
- Bandura , A.(2007).Autoeficacia y conductas de salud. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-

- Benevides, A. M., Fraiz de Camargo, D., y Paulo C., P.-M. (2009). Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo. Disponible en:
https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Chávez, N., Lugardo, M., y Reyes-Mantilla, R. (2018). Análisis del engagement académico en estudiantes de las carreras de administración y gestión empresarial. Disponible en:
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/anlisisdelengagementacadmico%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/anlisisdelengagementacadmico%20(3).pdf)
- Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. Scielo. Disponible en:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872010000500004
- Collazo, R. (2007). Variables Psicosociales y su relacion con el desempeño academico de estudiantes. Revista Iberoamericana de Educacion. Disponible en:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2718>
- Contreras, F., y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva una nueva perspectiva en psicología. Pepsic. Disponible en:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200011
- Corzo, T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formacion de docente en ingles.vol.15 p.44-54.Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>

- Sanchez, S., y Sandi Delgado, J. (2012). Importancia de la educacion superior en el desarrollo profesional para la poblacion estudiantil. Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46200/Documento_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Dodobara, F. R. (2012). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. Disponible en:
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/524>.
- Echevarría, C. (2003). La Escuela: un escenario de formacion y socializacion para la construccion de la identidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud., 12-56. Disponible en:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006
- Fernández, A. (2012). Revision Historica-Conceptual del Concepto De Autoeficacia. 148-160. Vol.2, p. 148 - 160.
- Fredricks, J. A. (2004). Potencial of the concept state of the evidence. Review of educational Research. Disponible en:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543074001059>
- Fuentes, M. (2018). Autoeficacia y engagment en estudiantes de ciencias de la salud y su relacion con la autoestima. Disponible en:
<https://pdfs.semanticscholar.org/6216/0247286597377aef5b6b0c10b7b3b8b23a7.pdf>
- Gallego, I. D., Oliva Delgado, A., y Sánchez, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018018.pdf>

- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Disponible en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- González, J. y Iborra, A. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específico.
- Guzmán, J. (2018). Correlación entre el burnout y el engagement académico. En estudiantes de una universidad privada de la ciudad de La Paz. Disponible en: <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/revista.html>
- Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación 6 edición. México: Mc Graw Hill (Vol. 6)
- Herrera, A. (2017). Adultez emergente y sus características culturales de la etapa de universitarios chilenos. Scielo, vol.35 no.1 Santiago abr. 2017. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48082017000100005&lng=es&nrm=iso
- Hechenleitner Carvallo, M., Jerez Salinas, A., & Perez Villalobos, C. (2018). Autoeficacia académica en estudiantes de carreras de la salud de una universidad tradicional chilena. Scielo, vol.147 no.7.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). Estudiantes Matriculados y Titulados de universidades privadas. Disponible : <https://www.ine.gob.bo/>
- Lacunza, A. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. Fundamentos en Humanidades. pp. 159-182. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

- Lupano, M. (2010). Psicología positiva : Analisis desde su surgimiento. IV (1): 43-56.
- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. revista digital para profesionales en la enseñanza. Disponible en:
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>.
- McCormick, A. (2010). It's about time: What to make of reported declines in how much college students study.
- Medrano, L., Moretti, L., y Ortiz, A. (2014). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y evaluación. pp. 114-124.
- Merino , E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. Redalyc, vol. 3, núm. 1, 2010, pp. 371-377. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326039.pdf>
- Mondragon, A. (2004). Uso de la correlacion de Spearman en un estudio de intervencion en fisioterapia. Vol. 8, pp. 98-104. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156978>
- Navarro, L. (2003). La autoeficacia en el contexto academico. La autoeficacia en el contexto academico. Disponible en:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy . EEUU: Emory University. [en línea] <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>>.

- Parra, P. (2010). Relacion entre el nivel de engagement y el rendimiento academico. Revista de Educacion, Ciencia y Salud, pp.56-68.
- Pérez, A. (2012). Autoeficacia docente, autoeficacia del estudiante y autoeficacia en el rendimiento académico. Revista innovadora. Disponible en: <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/revista.html>
- Pineda, C., Bermudez , J., Rubiano, A., Pava , N., Suarez , R., Cruz , y Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño academico en el contexto universitario colombiano.Disponible en: https://www.uv.es/RELIEVE/v20n2/RELIEVEv20n2_3.pdf
- Quiroga, N. M. (2015). La relacion entre la desercion, la autoeficacia academica general percibida por estudiantes de una universidad privada de la ciudad de La Paz. Tesis de Licenciatura. La Paz, Bolivia. Universidad Catolica Boliviana. Disponible en: <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/revista.html>
- Rigo, (2013). Compromiso hacia las tareas academicas.Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4476793>
- Ruiz. (s.f). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico.Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/299402523_influencia_de_la_autoeficacia_en_el_ambito_academico
- Ruiz, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación. Vol, 12, pp. 81-113.
- Saavedra, C. (2012). Diseño de aplicacion de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años de edad en la ciudad de La Paz. Tesis de licenciatura Publicada.La Paz Bolivia. Universidad La Salle.

- Salanova, M. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, pp. 109-138.
- Salkind, N. J. (1998). *Metodos de investigacion*. Mexico. Prentice Hall. Obtenido de metodos de investigación.
- Sampieri, R., Fernandez, C y Baptista, P. (2010). *Metodologia de la investigación*. Mexico McGraw-Hill
- Sánchez, M. (2014). El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos. *. Boletines Científicos Educación y Salud*, 4, 1-4.
- Torres, F. (2012). La autoeficacia como variable en la motivacion intrinseca y extrinseca en matematicas a traves de un criterio etnico. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Unesco (2006). *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura desercion en educación superior en américa latina y el caribe*
- Valdebenito, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. pp. 266-274. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79849735013.pdf>
- Vera, B. (2006). *Psicologia positiva , una nueva forma de enender la psicologia*. Papeles del psicologo, pp. 3-8. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>

ANEXOS

Anexo A Escala de autoeficacia General**Escala de Autoeficacia General**

Instrucciones: Lee las siguientes preguntas y responde con sinceridad, de acuerdo a lo que estés pensando. Puntúa del 1 al 4:

1 = Incorrecto 2 = Apenas cierto 3 = Más bien cierto 4 = Cierto

- Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.
- 2 Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.
- 3 Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.
- 4 Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.
- 5 Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.
- 6 Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.
- 7 Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.
- 8 Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.
- 9 Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer.
- 10 Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.

Anexo C Solicitud de autorización para aplicación de encuestas

La Paz, 26 de Agosto del 2019

Señora
Wilma Peñafiel
Directora Académica de la Universidad La Salle
Presente.-

Ref. Solicitud de autorización para aplicación de encuesta

A tiempo de Saludar a su persona, tengo el agrado de dirigirme a usted para solicitar su colaboración en la aplicación de cuestionarios, los cuales conforman la batería que empleare como parte de mi Tesis de Grado, la misma pretende estudiar algunas características de los estudiantes en el contexto académico. Por lo que se requiere de su permiso para obtener la autorización correspondiente, entrar a las aulas y realizar la aplicación de la batería.

Para este fin, adjunto encontrará la "ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL" y la "ESCALA DE ENGAGEMENT ACADÉMICO WES-S" que tomaran entre 6 y 10 minutos. La información obtenida de los estudiantes será totalmente anónima, no se exigirá participar de manera obligatoria teniendo la posibilidad de retirarse en cualquier momento y de ser requerido poder obtener los resultados de la investigación.

Agradeciendo de ante mano su colaboración.

Atentamente,

Debra Valentina Quiroga Gomez Garcia
Estudiante de Psicología

- SOLICITUD AUTORIZADA
- DEBE REALIZARSE LA ACTIVIDAD EN LOS HORARIOS ESTABLECIDOS POR LA UNIVERSIDAD.
- FECHA MES SEPTIEMBRE

Lic. Wilma N. Peñafiel Rodríguez
DIRECTORA ACADEMICA
UNIVERSIDAD LA SALLE