



**Validación de la Escala de *Engagement* Académico de Utrecht en estudiantes
de una Universidad Chilena**

Valentina Cruzat Aliaga

Magíster en Psicología Social

Mención Gestión y Desarrollo de Organizaciones Saludables

Facultad de Psicología, Universidad de Talca

Profesor Guía: Hedy Acosta Antognoni

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2020

Tabla de contenido

Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Marco teórico.....	10
Orígenes del <i>engagement</i>	11
Medición.....	13
<i>Engagement</i> académico	14
Método.....	18
Participantes/Grupo objetivo	18
Diseño, procedimiento y plan de análisis	19
Instrumentos y variables.....	21
Objetivos.....	23
Hipótesis.....	23
Resultados.....	24
Modelos de Ecuaciones Estructurales	27
Niveles de <i>engagement</i> académico.....	30
Discusión	33
Hallazgos	33
Intervención	35
Conclusiones.....	45
Referencias	49
Anexo 1	57
Anexo 2	58
Anexo 3	59

Agradecimientos

Quiero agradecer a los/as docentes del Magister en Psicología Social de la facultad de Psicología de la Universidad de Talca, especialmente a mi profesora guía, Ph.D., Hedy Acosta Antognoni y Carlos Serrano Gómez por guiarme en esta investigación.

Resumen

En la actualidad, el *engagement* académico ha ido adquiriendo relevancia debido a los múltiples estudios que lo han señalado como un indicador de bienestar en los/as estudiantes (Sánchez, Rodríguez, Toro & Moreno, 2016). Si bien sus efectos son múltiples; mejor desempeño en el colegio o universidad, mayor aprendizaje, más motivación o menor nivel de absentismo, entre otros, la validez de los instrumentos que se utilizan para medir esta variable ha sido menos estudiada, específicamente en Chile y Latinoamérica. Desde esta base es que surge la necesidad de validar la Escala de *Engagement* de Utrecht en su versión para estudiantes en Chile, instrumento creado por Schaufeli y Bakker (2003). La siguiente investigación, tiene como hipótesis que la Escala de *Work Engagement* de Utrecht para estudiantes (UWES-S17) demostrará propiedades psicométricas aceptables en estudiantes de una universidad chilena y un adecuado ajuste para la estructura de tres factores. Para el estudio se utilizó una muestra por conveniencia de 1585 estudiantes de una universidad chilena. Para evaluar las hipótesis y analizar los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS Amos 25, a través de Modelos de ecuaciones estructurales (SEM). Además, se plantea una propuesta de intervención fundamentada en los factores predictores de *engagement* académico. Los hallazgos relacionados con la validez y fiabilidad del instrumento mostraron que la UWES-S17 presenta propiedades psicométricas válidas y confiables, encontrando un ajuste aceptable para el modelo trifactorial, y una buena consistencia interna para el instrumento.

Palabras claves: Engagement Académico, Validez, Fiabilidad

Abstract

Nowadays, Academic Engagement is having a growing role as an indicator of well-being in students. Multiple studies (Sánchez, Rodríguez, Toro & Moreno, 2016) shown that most engaged students turn out to have better performance at school or university, they learn more, are more motivated and have a lower level of absenteeism, among others. Although the effects of student engagement are numerous, the validity of the instruments used to measure this variable has been less studied, especially in Chile and Latin America. Thus, a growing need emerges: to validate in Chile the Utrecht Engagement Scale in its version for students. In this context, our academic work raises the following hypothesis: The Utrecht Work Engagement Scale for students (UWES-S17) will demonstrate acceptable psychometric properties in students of a Chilean university and a proper fit for the three-factor structure. This research examines a convenience sample of 1585 Chilean students. To evaluate the hypotheses and analyze the results, the statistical program SPSS Amos 25 was used through Structural Equation Models (SEM). Besides, an intervention based on the predictive factors of academic engagement is proposed. The findings related to the validity and reliability of the instrument showed UWES-S17 has valid and reliable psychometric properties. Overall, an acceptable fit and good internal consistency was founded, providing evidence of the validity of the UWES-S17 and theoretical knowledge.

Keywords: Academic Engagement, Validity, Reliability

Introducción

El *engagement* académico se ha estudiado principalmente en los últimos 25 años, buscando determinar quiénes son los/as estudiantes más *engaged*, por qué lo están o qué resultados y consecuencias produce que éstos tengan un alto nivel (Christenson, Reschly & Wiley, 2012). Desde 1997, Finn y Rock resaltaban la importancia del *engagement* en estudiantes, destacando que éste era un antecedente relevante en las actividades de aprendizaje y el entorno escolar para el logro académico. Además, analizaban el papel de los/as educadores (as), ya que éstos son capaces de alentar conductas de *engagement* para aumentar las posibilidades de un estudiante de terminar el colegio exitosamente.

En la actualidad, el constructo ha ido adquiriendo relevancia debido a los múltiples estudios que lo han señalado como un indicador de bienestar en los/as estudiantes (Sánchez, Rodríguez, Toro, & Moreno, 2016), donde los/as estudiantes más *engaged* resultan tener mejor desempeño en el colegio o universidad, aprenden más, se encuentra más motivados y tienen menor nivel de absentismo, entre otros.

Medrano, Moretti y Ortiz (2015) explican que el interés por estudiar el *engagement* académico ha aumentado en la medida en que investigadores (as) y educadores(as) encuentran en él una alternativa para entender los problemas de rendimiento, motivación y abandono de los estudios. Para los autores, el *engagement* académico constituiría una respuesta potencial a dichos problemas debido a que teóricamente promueve el aprendizaje y el rendimiento.

Bakker, Vergel y Kuntze (2015) plantean que es un buen predictor del rendimiento académico, ya que los/as estudiantes con mayores niveles de *engagement* invierten altos niveles de esfuerzo y energía, se dedican a sus estudios, y a menudo se encuentran absortos en sus actividades de estudio. En concordancia con esto, Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) exponen que otra razón para el creciente interés en el *engagement* académico es que puede trabajarse con facilidad, pudiendo enfocar intervenciones en el lado social o académico, surgiendo oportunidades en la escuela o en la sala de clases para la participación, las relaciones interpersonales y los esfuerzos intelectuales. Asimismo, Fredricks et al. (2004) concluyen que puede ayudar a proteger a los/as estudiantes de abandonar la escuela.

En cuanto al bienestar general, Tuominen y Salmela-Aro (2014) señalan que los/as estudiantes secundarios más *engaged* reportan mayor autoestima en comparación con los/as estudiantes que sufren *burnout*, así como también menores síntomas depresivos.

Para Sánchez et al. (2016) la evaluación del *engagement* en contextos académicos resulta relevante para el desarrollo de contextos educativos saludables que apoyen no solamente los resultados de los/as estudiantes (aprendizaje y desempeño), sino también sus estados óptimos de bienestar.

Si bien los efectos del *engagement* en estudiantes son múltiples, profesores, investigadores y políticos están buscando instrumentos confiables para medir el *engagement* de los/as estudiantes con el fin de adoptar estrategias para mejorarlo (Meng & Jin, 2017). En Chile y Latinoamérica la validez de los instrumentos que se utilizan para

medir esta variable ha sido menos estudiada que en otros países, por lo que obtener evidencia empírica de las propiedades psicométricas de uno de los instrumentos más utilizados (UWES-S17) es de suma relevancia para aportar al entendimiento de este constructo.

Los estudios sobre la validez de este instrumento han ido aumentando, hallando diversas conclusiones según el contexto y el país de aplicación de esta escala. Para medirlo, Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker (2002) crearon y adaptaron una escala de *engagement* en su versión para estudiantes, la cual en su versión extendida cuenta con 17 ítems y en su versión corta con 9 ítems. Los hallazgos acerca de la validez de este instrumento han sido diversos, ya que en algunos contextos ha tenido mejores propiedades la versión corta (Capri, Gunduz & Akbay, 2017; Schaufeli, Martínez et al., 2002), en otros la estructura factorial indica que existe un factor principal (Capri, Gunduz & Akbay, 2017; Romer, 2016; Serrano, Andreu, Murgui & Martínez, 2019), en otros dos factores (Cachón, Lara, Zagalaz, López & González, 2018; Parra & Pérez, 2010; Portalanza, Grueso & Duque, 2017) o tres (Cadime, Lima, Marques & Ribeiro, 2016; Carmona, Schaufeli & Salanova, 2019; Loscalzo & Giannini, 2019; Meng & Jin, 2017; Sánchez et al., 2016; Schaufeli, Martínez, et al., 2002; Wickramasinghe, Dissanayake & Abeywardena, 2018).

Es desde esta base que surge la necesidad de validar la Escala de *Engagement* de Utrecht en su versión para estudiantes en Chile, instrumento más usado para medir esta variable (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008) debido a que para lograr diagnosticar,

diseñar intervenciones y ver los resultados de éstas es necesario contar con un instrumento que sea confiable y válido, que entregue datos reales, apegados a cada realidad.

En resumen, este estudio permitirá establecer la validez de la escala en Chile, contando con una muestra amplia de 1585 participantes, aportando conocimiento teórico y sumándose a los escasos estudios existentes en el país. Asimismo, servirá para determinar quiénes son los/as estudiantes con menores niveles de *engagement* y así enfocar intervenciones efectivas que ayuden a incrementarlo.

El estudio se basa en la concepción de Schaufeli, Martínez, et al. (2002) entendiendo el *engagement* académico como un "estado afectivo positivo relacionado con los estudios, que se caracteriza por un estado de vigor, dedicación y absorción". El vigor para el autor se refiere a altos niveles de energía y resistencia mental al estudiar, la voluntad de invertir esfuerzos en el estudio y la persistencia incluso cuando se encuentran dificultades; la dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en los estudios de uno y experimentar un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío; y la absorción se refiere a estar completamente concentrado y absorto en lo que uno está estudiando, donde el tiempo pasa rápidamente y resulta difícil separarse del estudio (Schaufeli, 2017).

Finalmente, se plantea la hipótesis de que la Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes (UWES-S17) demostrará propiedades psicométricas aceptables en estudiantes de una universidad chilena y un adecuado ajuste para el modelo de tres factores (CFI, TLI y

GFI >.90 (Hu & Bentler, 1999); RMSEA < .08 (Bentler, 2007), $p > 0.05$, $\chi^2/gl < 3$ (Iacobucci, 2010).

Marco teórico

El *engagement* es un constructo que nace de la necesidad de desarrollar nuevos conceptos y modelos psicológicos que den respuesta a la realidad social y organizacional de hoy día en las sociedades (Salanova & Schaufeli, 2009). Éste surgió inicialmente en el mundo laboral, y aun no cuenta con una traducción equivalente al español (siendo vinculación psicológica la que más se asemeja), por lo que se ha mantenido el uso del término en inglés hasta el día de hoy.

Schaufeli, Salanova, González y Bakker (2002) lo definen como un estado mental positivo, satisfactorio, relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción, el *engagement* se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente y generalizado que no se enfoca en ningún objeto, evento, individuo o comportamiento en particular.

Por otra parte, Rothbard (2001) desarrolló un modelo entendiendo que el concepto se compone de dos elementos principales: atención y absorción, el primero entendido como el tiempo que la persona pasa pensando y concentrándose en el rol, y el segundo concebido como la pérdida de noción del tiempo y la absorción en el desempeño del rol.

Para Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) el concepto proporciona una perspectiva más compleja y completa sobre la relación de un individuo con el trabajo, diferenciándose de otros tales como compromiso organizacional, que se refiere a la lealtad de un empleado

a la organización, satisfacción laboral que tiene relación con el trabajo como una fuente de necesidad de cumplimiento y satisfacción; no abarcando la relación de la persona con el trabajo en sí o, involucramiento en el trabajo, que es similar a la participación (aspecto del *engagement*), pero no incluye la energía y la eficacia. Asimismo, Bakker et al. (2008) lo diferencian también de la adicción al trabajo, debido a que las personas adictas al trabajo dedican mucho tiempo a las actividades laborales cuando se les da la opción de elegir si hacerlo o no; mientras que los/as trabajadores *engaged* carecen del típico impulso compulsivo.

Son entonces tres dimensiones principales que el *engagement* tiene y que lo diferencian de otros conceptos, enfocándose en la experiencia de los/as empleados en la actividad laboral. El vigor, explican Schaufeli, Salanova, et al. (2002), se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, la voluntad de invertir esfuerzo en el trabajo y la persistencia incluso ante las dificultades. La dedicación se caracteriza por un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío, mientras que la absorción se caracteriza por estar completamente concentrado y profundamente inmerso en el trabajo de uno, por lo que el tiempo pasa rápido y uno tiene dificultades para separarse del trabajo.

Orígenes del engagement

El *engagement* surgió bajo la premisa de que hoy las organizaciones están cambiando en una dirección que se basa cada vez más en el conocimiento psicológico y la experiencia de las personas en sus carreras laborales, donde para permanecer y progresar en

un contexto de constante cambio, las organizaciones necesitan tener empleados motivados y psicológicamente sanos (Salanova & Schaufeli, 2009).

Éste se respalda en el modelo de demandas y recursos laborales, proponiendo que las características del trabajo pueden ser divididas en demandas y recursos. Chiang, Fuentealba y Nova (2017) explican que ante las demandas laborales puede surgir una situación de estrés en los/as trabajadores, de manera que de no lograr afrontar se produce agotamiento que lleva al *burnout*; en caso contrario, quienes logran responder a tales exigencias laborales a través de los recursos laborales se inician en un proceso motivacional que conduce al *engagement*.

Para Bakker y Demerouti (2013) la importancia de este modelo radica en que las demandas y recursos laborales son los desencadenantes de dos procesos diferentes: el deterioro de la salud y el proceso motivacional, al mismo tiempo que tiene consecuencias directas sobre la salud y la motivación. Para los autores "a partir de este modelo es posible comprender, explicar y pronosticar el bienestar de los empleados (p. ej., el *burnout*, la salud, la motivación, el *engagement*) y el rendimiento laboral" (Bakker & Demerouti , 2013, p.8).

Es así como durante las últimas dos décadas ha ido cambiando el foco de interés en la psicología, pasando del énfasis en los efectos negativos del trabajo hacia una perspectiva positiva enfocada en la salud psicosocial y desde ahí es que destaca la importancia de este concepto.

El *engagement* entonces, se enmarca dentro de la psicología positiva, que está centrada en estudiar y comprender los procesos y mecanismos que subyacen a las fortalezas y virtudes del ser humano y en el funcionamiento óptimo en lugar de en las debilidades y el mal funcionamiento (González, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De la misma forma lo explican Morris y Maisto (2005), manifestando que la psicología positiva se concentra en las experiencias positivas, incluyendo el bienestar subjetivo, autodeterminación, la relación entre emociones positivas y salud física, y los factores que permiten florecer a los individuos, comunidades y sociedades.

Dentro de los efectos positivos que han evidenciado las múltiples investigaciones sobre *engagement* (ya sea a nivel individual u organizacional), Bakker (2009) plantea que los/as trabajadores *engaged* tienen un mejor desempeño ya que a menudo experimentan emociones positivas, incluyendo felicidad, alegría y entusiasmo; experimentan mejor salud; crean su propio trabajo y recursos personales; y transfieren su compromiso a otros.

Asimismo, Yalabik, Popaitoon, Chowne y Rayton (2013) hallaron que existe una relación positiva con la satisfacción laboral y el compromiso afectivo, mientras que Bakker et al. (2008) concluyen que los/as empleados que se sienten vitales y fuertes, y que están entusiasmados con su trabajo, muestran un mejor desempeño en el rol y fuera de él.

Medición

¿Cómo se ha logrado medir este constructo? La forma de medir el *engagement* ha ido evolucionando a medida que el concepto ha ido adquiriendo definiciones más precisas que han ayudado a comprenderlo mejor.

En un comienzo se midió como la ausencia de *burnout* a través del cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), entendiendo al *engagement* como su opuesto, siendo evaluado mediante el patrón opuesto de puntuaciones en las tres dimensiones de MBI, es decir, puntuaciones bajas en agotamiento y cinismo, y puntuaciones altas en eficacia eran indicativas de compromiso para Leiter y Maslach (1997).

No obstante, a través de diversos estudios se concluyó que es muy difícil estudiar empíricamente su relación con el *burnout* ya que ambos conceptos se consideran polos opuestos de un continuo que está cubierto por un solo instrumento, debiendo ser medidos independientemente con diferentes instrumentos, ya que su estructura difiere (Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2003). Como consecuencia de esto es que Schaufeli, Bakker y Salanova (2006) decidieron crear y validar un instrumento que midiera únicamente el *engagement*, dando como resultado la Escala de *Engagement* de Utrecht en el Trabajo, cuestionario que abarca las tres dimensiones descritas por Schaufeli (vigor, dedicación y absorción) y que consta de 17 ítems en su versión original y 9 ítems en su versión corta.

En la actualidad, se ha convertido en el instrumento más utilizado para medir el *engagement* (Bakker et al., 2008), siendo aplicado y validado alrededor de todo el mundo, así como también usado en distintos contextos (laborales, académicos, entre otros.)

Engagement académico

Para Schaufeli (2017) no existe una razón psicológica convincente por la cual el *engagement* deba delimitarse al ámbito laboral, ya que otras acciones y conductas pueden

llevarse a cabo de manera similar: con energía y determinación, tales como deportes, voluntariado, pasatiempos, actividades recreativas, educación o incluso tareas domésticas.

Con esta idea a la base es que en el 2002 se realiza un estudio en tres países de Europa (España, Portugal y Holanda) sobre *engagement* en estudiantes universitarios, entendiéndolo como "un estado de ánimo positivo, satisfactorio y relacionado con los estudios, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y absorción" (Schaufeli, Martínez, et al., 2002).

Friedricks et al. (2004) consideran que el *engagement* académico tiene una naturaleza multifacética, concibiéndolo según la literatura de tres maneras distintas: a) *Engagement* comportamental, el cual se basa en la idea de la participación académica, social o extracurricular, siendo determinante para lograr resultados académicos positivos y prevenir el abandono escolar b) *Engagement* emocional, que abarca lo positivo y lo negativo, reacciones con los/as profesores, compañeros de clase, y vínculos con la institución, influyendo en la disposición para hacer el trabajo c) *Engagement* cognitivo, que se basa en la idea de inversión; incorporando la voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y dominar las habilidades difíciles.

Breso y Salanova (2009, citado en Rodríguez et al., 2017, p.23) explican "la mayor parte de las actividades que realizan los estudiantes relacionadas con los estudios son comparables con las de una persona trabajadora: forman parte de una estructura u organización (la universidad) en la que desempeñan un papel activo, llevan a cabo una serie de actividades que requieren esfuerzos y su desempeño lo evalúan sus profesores".

Portalanza et al. (2017) concuerdan con esto, señalando que los/as estudiantes también experimentan sensaciones negativas y positivas que los llevan a un determinado grado de compromiso con sus labores académicas, ya que si bien no tienen una relación contractual con la organización (la universidad), estos están expuestos a sufrir consecuencias negativas o positivas, tales como la ansiedad ante los exámenes o el *burnout* por los estudios, así como satisfacción con los estudios o vinculación psicológica con los mismos (*engagement* académico).

Es así como surge la idea de medir el *engagement* en el ámbito académico, ya que se veía posible que los/as estudiantes vigorosos y dedicados que fueran enérgicos e inmersos en sus estudios también tuvieran éxito (buen rendimiento académico) explican Schaufeli, Martínez, et al. (2002), proponiendo reemplazar los artículos de la UWES que se refieren al trabajo por estudios o clases.

Sánchez et al. (2016) reflexionan sobre la importancia del estudio del *engagement* en el contexto académico puesto que la investigación se ha centrado fundamentalmente en el escenario laboral y en trabajos remunerados. ¿Qué beneficios podría significar que un estudiante se sienta *engaged*? Para Schaufeli, Martínez, et al. (2002) el *engagement* está relacionado positivamente con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En concordancia con esto, Caballero, González y Palacio (2014) señalan que los/as estudiantes con altos niveles de *engagement* tienen estados motivacionales positivos y persistentes, junto con bajos niveles de ineficacia académica percibida para llevar a cabo las demandas

académicas, y asociándolo con buen rendimiento académico y bajos niveles de depresión y ansiedad.

Asimismo, Bakker et al. (2015) plantean que los/as estudiantes con un alto nivel de *engagement* están motivados intrínsecamente para invertir en el aprendizaje, asistir a clases y participar en actividades de estudio. Son curiosos, hacen preguntas y disfrutan aprendiendo retos. Mientras que Casuso et al. (2013), señalan que es uno de esos muchos factores que pueden tener una influencia positiva en el logro académico de los/as estudiantes.

Tuominen-Soini y Salmela-Aro (2014) realizaron un estudio centrado en adolescentes en su etapa secundaria y luego en su etapa de adulto joven, hallando que los/as estudiantes *engaged* muestran mayores patrones adaptativos de bienestar y motivación, reportan los niveles más bajos de abandono académico, evitación del trabajo y síntomas depresivos. Además, los/as estudiantes más *engaged* manifestaban aspiraciones educativas más altas en el colegio y seis años después también tenían resultados educacionales positivos.

Strauser, O'Sullivan y Wong (2014) reafirman la asociación positiva entre esfuerzo académico y *engagement*, puesto que hallaron que aquellos estudiantes que tenían un alto puntaje en esfuerzo académico también tenían mayor probabilidad de tener un alto nivel de *engagement* académico. Igualmente, Serrano et al. (2019) al estudiar el *engagement* en estudiantes secundarios concluyeron que éste está positivamente correlacionado con el éxito académico.

Tener un instrumento válido que permita medir correctamente el *engagement* en estudiantes resulta ser de suma importancia para realizar intervenciones adecuadas a quiénes presenten un menor nivel de *engagement*, pues como se mencionó anteriormente, los/as estudiantes más *engaged* tienen mejor rendimiento, mayor motivación y bienestar, menores síntomas depresivos y menos posibilidades de abandonar los estudios.

Método

Participantes/Grupo objetivo

Los participantes de este estudio corresponden a estudiantes de primer año de una universidad privada, en la Región Metropolitana, obteniendo una muestra de 1585 estudiantes. Entender el *engagement* académico en este grupo es de suma importancia porque está relacionado con la retención y persistencia de los/as estudiantes durante sus estudios (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

La selección de la muestra fue por conveniencia, ya que los directivos de la universidad autorizaron realizar el estudio a este grupo. Asimismo, se aplicaron los instrumentos a la totalidad de los/as estudiantes de primer año, abarcando todas las carreras de la casa de estudios. De la muestra, las edades fluctuaban entre 17 y 48 años, con un promedio de 18 años y, el 40.2% correspondía mujeres y el 59.8% a hombres.

Cabe destacar que antes de aplicar los instrumentos se les entregó un informativo con los objetivos del estudio y el consentimiento informado, garantizando el trato confidencial de la información.

Diseño, procedimiento y plan de análisis

El enfoque del estudio es de carácter cuantitativo, de alcance descriptivo, pues como explican Hernández, Fernández y Baptista (2010) se medirán las variables en un determinado contexto; se analizarán las mediciones obtenidas a través de métodos estadísticos y se establecerán una serie de conclusiones respecto de las hipótesis con el fin de mostrar con precisión el ajuste del modelo trifactorial del *engagement* académico y su validez.

El diseño de la investigación es transversal, ya que se aplicó una vez en el tiempo y no experimental, debido a que no existe manipulación de las variables. En cuanto al diseño de la muestra, este es no probabilístico, por conveniencia, pues se seleccionaron estudiantes de una universidad para medir el *engagement* académico, aplicando el cuestionario a estudiantes de primer año, grupo que autorizaron las autoridades de la institución (Hernández et al., 2010).

Procedimiento

Para medir adecuadamente el *engagement* académico se analizaron los distintos instrumentos que han sido utilizados para evaluar esta variable. Luego de una revisión de estudios e investigaciones se decidió por la Escala de *Engagement* de Utrecht en estudiantes (confeccionada por Schaufeli & Bakker, 2003) debido a que en su versión para el trabajo ha sido validada en distintos países alrededor del mundo, mostrando adecuadas propiedades psicométricas.

Aplicación del instrumento

En primer lugar, el estudio surgió debido a la petición de la Vicerrectoría Académica y Estudiantil para diagnosticar e implementar acciones organizacionales preventivas en bienestar mental académico. Posteriormente, se solicitó autorización a los directivos de la universidad para realizar el estudio. Luego de esto se procedió a aplicar el instrumento.

Al comienzo del año académico, en la primera semana de inducción a la universidad, una de las actividades fue aplicar una batería de cuestionarios a los/as estudiantes con el fin de evaluar aspectos relacionados a las actitudes académicas.

La batería incluía los siguientes instrumentos: Escala de *Engagement* de Utrecht en su versión para estudiantes, Cuestionario Tracey, Big 5, la Escala de Midgley para medir la eficacia en los estudios, Metas de estudio, Compromiso con la Universidad y Prácticas Organizacionales para fomentar el *engagement*.

La encuesta se llevó a cabo en el mes de marzo, durante un período de cinco días que correspondían a la "Semana 0" de la Universidad, referida a la primera semana de ingreso. Antes de aplicar la Escala de *Engagement* de Utrecht en su versión para estudiantes, se les explicó a los/as estudiantes las instrucciones del cuestionario y se les indicó que pensarán en sus estudios en general para contestar los reactivos.

En cuanto a los aspectos éticos, el instrumento pasó por el comité ético de la universidad. De igual forma, antes de comenzar a completar los instrumentos se les informó del objetivo del estudio y del tiempo para la realización de las encuestas.

Plan de análisis

Para evaluar las hipótesis y analizar los resultados se ingresaron los datos en el programa estadístico SPSS Amos 25, con el fin de determinar las propiedades psicométricas del instrumento a través de Modelos de ecuaciones estructurales (SEM), utilizando como estrategia la técnica confirmatoria. A través de SEM, se evaluó el modelo trifactorial y mediante alfa de Cronbach se estudió la fiabilidad del test. Además, se midieron los niveles de *engagement* académico de la muestra utilizando los puntajes normalizados para el UWES-S17 definidos por Schaufeli y Bakker (2003).

Instrumentos y variables

Se midió el *Engagement* Académico a través de la Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes, la cual consiste en un autoinforme de 17 ítems (ver anexo 1), agrupado en tres dimensiones, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Definición dimensiones *Engagement* Académico

Variable	Definición
Vigor (6 ítems)	Altos niveles de energía y resistencia mental al estudiar, la voluntad de invertir esfuerzos en el estudio y la persistencia incluso cuando se encuentran dificultades
Dedicación (5 ítems)	Estar fuertemente involucrado en los estudios de uno y experimentar un sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío
Absorción (6 ítems)	Estar completamente concentrado y absorto en lo que uno está estudiando, donde el tiempo pasa rápidamente y resulta difícil separarse del estudio

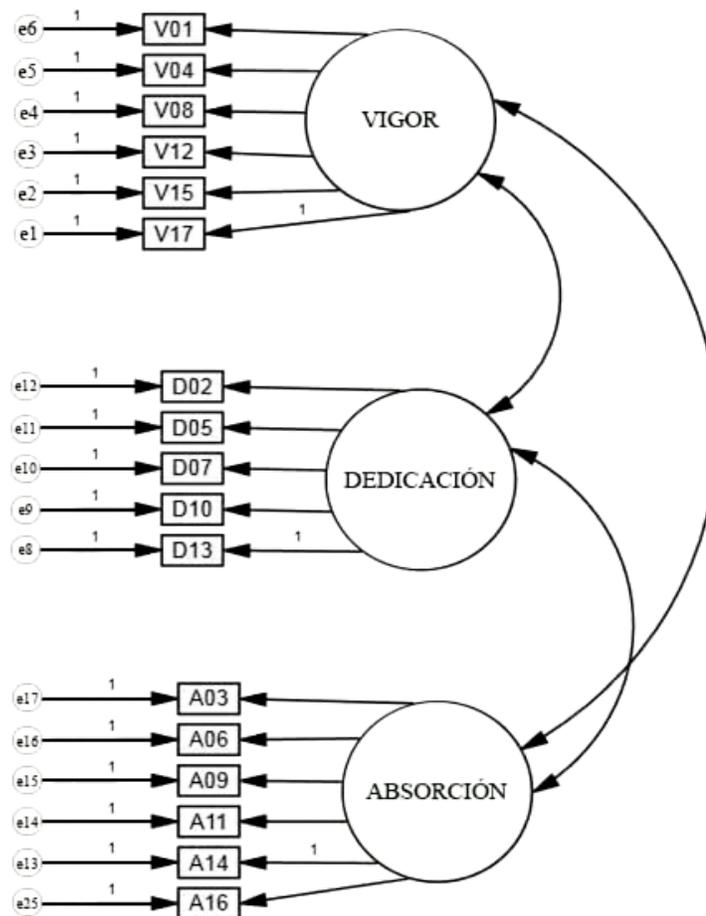
Esta escala fue confeccionada por Schaufeli y Bakker (2003) y adaptada y validada por Parra y Pérez (2010) en Chile. La escala es de siete puntos, donde 0 representa Nunca y

6 puntos Siempre. En la actualidad, es el modelo teórico con mayor evidencia sobre la estructura del *engagement* académico con sus tres sub-escalas (Medrano et al., 2015).

Por lo demás, se entiende la confiabilidad como el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Mientras que validez, como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Hernández et al., 2010).

Asimismo, en la figura 1, se visualiza el modelo teórico utilizado para la investigación, el cual se basa en el modelo trifactorial propuesto por Schaufeli (2002).

Figura 1. Modelo de investigación *Engagement* Académico



Objetivos

Objetivo general

Analizar las propiedades psicométricas de la Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes (UWES-S17) en una universidad chilena.

Objetivos específicos

OE₁ Determinar la fiabilidad de la UWES-S17 a través de Alfa de Cronbach (>.70)

OE₂ Calcular la validez de la UWES-S17 a través de Modelos de Ecuaciones

Estructurales

OE₃ Evaluar el ajuste del modelo trifactorial

OE₄ Identificar los niveles de *engagement* en estudiantes de una universidad chilena

OE₅ Elaborar una propuesta de intervención para fomentar el *Engagement* Académico

Las hipótesis del estudio son las siguientes:

Hipótesis₁: La Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes (UWES-S17) demostrará propiedades psicométricas aceptables en estudiantes de una universidad chilena (CFI, TLI y GFI >.90 (Hu & Bentler, 1999); RMSEA < .08 (Bentler, 2007), $p > 0.05$, $\chi^2/gl < 3$ (Iacobucci, 2010, $\alpha > .70$ (Nunnally & Bernstein, 1994).

Hipótesis₂: La Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes superará adecuadamente los criterios de confiabilidad ($\alpha > .70$, Nunnally & Bernstein, 1994).

Hipótesis₃: El ajuste del modelo trifactorial de La Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes será óptimo (CFI, TLI y GFI >.90 (Hu & Bentler, 1999); RMSEA < .08 (Bentler, 2007), $p > 0.05$, $\chi^2/gl < 3$ (Iacobucci, 2010).

Resultados

En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos y consistencia interna del test. Como se muestra en la Tabla 2, todos los ítems cumplieron el criterio de curtosis y asimetría $[-2, +2]$, excepto el ítem 10 "Estoy orgulloso/a de la carrera que estudio" que puntuó una curtosis de 3.597, indicando un leve desviación de la normalidad. Según George y Mallery (2011) los criterios para evaluar la curtosis y asimetría son entre 1.00 y -1.00 considerados como excelentes y como adecuados en valores **inferiores a +2.00 y -2.00**.

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de la UWES–S17 obtenidos a través SPSS

Variable	Número estadístico	Media estadístico	Desviación Estadístico	Asimetría	Curtois
Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (v)	1585	4.55	1.149	-.040	-.041
Creo que mi carrera tiene significado (d)	1585	6.34	.942	-1.482	1.943
El tiempo ‘pasa volando’ cuando realizo mis tareas como estudiante(a)	1585	4.85	1.355	-.172	-.505
Me siento fuerte cuando estudio o voy a clases (v)	1585	5.14	1.263	-.423	-.110
Estoy entusiasmado/a con mi carrera(d)	1585	6.26	.979	-1.414	1.928
Cuando estoy estudiando olvido todo lo que pasa a mi alrededor(a)	1585	4.40	1.333	-.094	-.240
Mis estudios y carrera me inspiran cosas nuevas(d)	1585	5.85	1.085	-.699	-.123
Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a clases o estudiar (v)	1585	4.63	1.278	-.327	-.019
Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios(a)	1585	4.93	1.156	-.104	-.288

Estoy orgulloso/a de la carrera que estudio(d)	1585	6.40	.920	-1.774	3.597
Estoy inmerso/a en mis estudios (a)	1585	5.40	1.091	-.505	.217
Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo(v)	1585	4.65	1.450	-.142	-.630
Mi carrera es retadora/desafiante (d)	1585	6.05	1.033	-1.031	1.053
Me 'dejo llevar' cuando realizo mis tareas como estudiante (a)	1585	4.72	1.127	-.033	-.057
Soy muy persistente para afrontar mis tareas como estudiante (v)	1585	5.27	1.207	-.280	-.456
Me es difícil 'desconectarme' de mis estudios (a)	1585	3.60	1.365	.167	-.196
Incluso cuando las cosas no van bien, continuo estudiando (v)	1585	4.81	1.426	-.198	-.495

Nota: v = vigor; d = dedicación; a = absorción

Por otra parte, para medir la fiabilidad del cuestionario mediante el análisis de alfa de Cronbach ($<.70$, Nunnally & Bernstein, 1994), se procedió a dividir la muestra aleatoriamente en cuatro subgrupos (396^a, 396^b, 391^c, 402^d personas respectivamente). Al analizar este coeficiente, se puede dar cuenta de una buena consistencia interna para el instrumento en las cuatro muestras ($\alpha^a = .90$, $\alpha^b = .90$, $\alpha^c = .88$, $\alpha^d = .88$). Campos y Oviedo (2008) señalan que los valores de 1 indicarían una correlación entre ítems cercanas a la perfección; mientras que valores de 0, ninguna correlación; y coeficiente de -1 , una correlación negativa entre los ítems.

Modelos de Ecuaciones Estructurales

Para determinar si el modelo de tres factores de *engagement* académico propuesto por Schaufeli, Martínez, et al. (2002) tiene un ajuste adecuado, se creó el diagrama del modelo en SPSS Amos 25, utilizando como herramienta los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), con el método de estimación de máxima verosimilitud. Tal como indican Medrano y Muñoz (2017, p.225) "*el SEM es una técnica de gran utilidad para el desarrollo de modelos conceptuales, debido a que permite poner a prueba modelos hipotéticos y mediante el contraste empírico adquirir nuevos insights teóricos que depuren el modelo inicialmente especificado*". Además, teniendo en cuenta que el X^2 es muy sensible al tamaño muestral (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010), se procedió a dividir aleatoriamente la muestra de 1585 personas en cuatro subgrupos (396, 396, 391, 402 respectivamente).

El modelo examinado tiene 116 grados de libertad y un valor $X^2 = 425.562^a$, 381.313^b , 392.481^c , 257.788^d para cada subgrupo, donde en todos tienen asociada una probabilidad menor de 0.00, por lo que tiene un valor significativo. Asimismo, destaca que el modelo de tres factores propuesto por Schaufeli (2002) (Vigor, Dedicación y Absorción) presentó un ajuste aceptable en cuanto a indicadores absolutos y relativos, tal como se visualiza en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación ajuste modelo de tres factores

	Estadísticos de Ajuste Absoluto								
	X^2	CMIN/DF	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR			
Grupo^a (n=396)	425.562	3.669	.871	.830	.082	.096			
Grupo^b (n=396)	381.313	3.287	.889	.853	.076	.080			
Grupo^c (n=391)	392.481	3.383	.879	.840	.078	.098			
Grupo^d (n=402)	257.788	2.222	.926	.903	.055	.074			
	Estadísticos de Ajuste Relativo				Estadísticos de Parsimonia				
	CFI	NFI	TLI	IFI	PNFI	AIC	HOELTER 0.5		
Grupo^a (n=396)	.883	.847	.863	.884	.723	499.562	132		
Grupo^b (n=396)	.899	.863	.882	.900	.736	455.313	148		
Grupo^c (n=391)	.881	.841	.861	.882	.717	466.481	142		
Grupo^d (n=402)	.937	.891	.926	.937	.760	331.788	222		

El índice de bondad de ajuste absoluto (CMIN/DF) para determinar si el modelo predice la matriz de correlaciones es aceptable para cada subgrupo (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999). Asimismo, los índices de bondad de ajuste (GFI, AGFI) están al límite de lo aceptado por Hu & Bentler (1999) $< .90$. En relación al RMSEA, éste se encuentra dentro del criterio de Bentler (2007) > 0.08 , que es el valor máximo esperado para este índice.

Por otra parte, los índices de ajuste relativo (CFI, NFI, TLI, e IFI) obtuvieron valores muy cercanos a 0.90, presentando un ajuste adecuado. Por último, el índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI) considera que entre más cerca esté de 1.0 mayor es la relación de los constructos con la teoría, en este caso en todos los subgrupos este índice fue mayor a .70. Si bien los cuatro grupos presentan un ajuste adecuado, el grupo^d muestra mejores índices que los otros grupos.

Niveles de engagement académico

Además de evaluar las propiedades psicométricas del instrumento, se midieron los niveles de *engagement* académico del total de los/as estudiantes que conforman la muestra. A través de las normas expuestas por Schaufeli y Bakker (2003) para diversas versiones del UWES-S basadas en puntos de corte estadísticos, se utilizaron cinco categorías para definir el nivel de *engagement*: “Muy bajo”, “Bajo”, “Medio”, “Alto” y “Muy alto”. La tabla 4 muestra los barómetros de estas cinco categorías.

Tabla 4. Puntajes normalizados para el UWES-S17

Categoría	%	Vigor	Dedicación	Absorción	<i>Engagement</i> total
Muy bajo	< 5	≤ 2.5	≤ 1.40	≤ 1.20	3.98
Bajo	5-25	2.6 – 3.51	1.41 – 2.99	1.21 – 2.5	3.99 – 4.77
Medio	25-75	3.52 – 4.99	3 – 4.50	2.6 – 4.1	4.78 – 5.79
Alto	75-95	5 – 5.99	4.6 – 5.5	4.2 – 5.1	5.80 – 6.39
Muy alto	> 95	> 6	> 5.60	> 5.2	6.4
Media		4.32	3.71	3.31	
Desviación Típica		1.04	1.28	1.14	

Para hacer los análisis, en primer lugar, se caracterizaron los niveles de *engagement* académico mostrado por los/as estudiantes en las tres dimensiones, los que se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de niveles de *engagement*

Dimensión	Moda	Desviación	Mínimo
Vigor	3	.82275	1.00
Dedicación	5	.48974	2.00
Absorción	4	.78150	2.00

Posteriormente, se procedió a evaluar la frecuencia de las cinco categorías mencionadas, en cada una de las tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción y, el nivel total. Como se puede ver en la tabla 6, sólo Vigor tuvo puntuaciones en la categoría "muy bajo", igualmente, en la categoría "bajo" la puntuación más alta fue en Vigor. En tanto, Dedicación y Absorción presentaron mayores porcentajes en "Alto" y "Muy alto". Finalmente, en el nivel de *engagement* total, se puede identificar el 26% de los/as estudiantes en niveles críticos (muy bajo y bajo), siendo el nivel "medio" el que predomina, con un 54% de la muestra.

Tabla 6. Niveles de *engagement* académico

Categoría	Vigor		Dedicación		Absorción		<i>Engagement</i> Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	13	8	0	0	0	0	80	5.2
Bajo	124	7.8	3	.2	21	1.3	318	20.8
Medio	683	43.1	48	3	390	24.6	825	54
Alto	590	37.2	233	14,7	678	42.8	257	16.8
Muy alto	175	11	1301	82.1	496	31.3	47	3.1

Discusión

La presente discusión comprende por un lado, los principales hallazgos de la investigación y por otro, la discusión en cuanto a las posibles intervenciones que permitan incrementar el *engagement* académico en instituciones universitarias.

Hallazgos

El objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes (UWES-S17) en una universidad chilena, con una muestra de 1585 estudiantes, determinando su fiabilidad y validez, así como también evaluando el ajuste del modelo de tres factores compuesto por Vigor, Absorción y Dedicación.

Los hallazgos relacionados con la validez y fiabilidad del instrumento mostraron que la UWES-S17 presenta propiedades psicométricas válidas y confiables. Luego de analizar la escala mediante modelos de ecuaciones estructurales y el método de máxima verosimilitud, se halla un adecuado ajuste para el modelo trifactorial, aportando evidencia de la validez de la UWES-S17. Además, destaca que los cuatro subgrupos de la muestra, conformados aleatoriamente para asegurar mayor capacidad de inferencia y mínimos errores, mostraron criterios aceptables en los estadísticos absolutos, relativos y de parsimonia. En consecuencia, se aceptan las hipótesis 1 y 3.

Al mismo tiempo, a través del análisis de alfa de Cronbach, se determina que la escala que mide el *engagement* académico tiene una buena consistencia interna, obteniendo

un valor superior a .88 en los cuatro subgrupos ($\alpha^a = .90$, $\alpha^b = .90$, $\alpha^c = .88$, $\alpha^d = .88$), y confirmando la hipótesis 2.

Esta investigación comprende el *engagement* como un estado mental positivo, satisfactorio, como lo conciben Schaufeli, Salanova et al. (2002) mediante la escala UWES-S17, considerándolo desde una perspectiva de pertenencia, con base en el modelo de demandas y recursos laborales.

A partir de los resultados mencionados es posible aportar a la definición de *engagement* en estudiantes universitarios desde una perspectiva educacional, expandiendo los hallazgos previos de lo organizacional a lo educativo. Además, se corrobora la aplicabilidad y utilidad de la UWES-S17 para investigación e intervención desde la psicología positiva en contextos de educación superior, siendo capaz de determinar el número de estudiantes que están más *engaged* y quiénes presentan menores niveles de *engagement*, definiendo un plan concreto que tenga un especial énfasis en este grupo.

Otro punto interesante a abordar en esta discusión es el desafío que hoy la situación sanitaria nos plantea: enseñar y motivar a estudiantes de educación superior a distancia, utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TICS) como medio principal. Crear planes de acción enfocados en la enseñanza virtual, proponiendo intervenciones innovadoras que motiven y faciliten el aprendizaje a distancia y que entreguen recursos personales a los/as estudiantes resulta fundamental para el contexto en el que hoy nos encontramos. El incremento del *engagement* académico en estudiantes de educación superior es un reto que todas las instituciones educativas deberían abordar puesto que entre

sus diversos beneficios se encuentran: menor nivel de abandono de estudios, mejor rendimiento académico y autoestima, estados óptimos de bienestar, bajos niveles de depresión y ansiedad, entre otros.

En último lugar, destacar que los resultados obtenidos son consistentes con estudios internacionales que evalúan las propiedades psicométricas de la escala en su versión de 17 ítems (Caballero et al., 2014; Capri et al., 2017; Meng & Jin, 2017; Rastogi, Pati, Kumar, Dixit & Pradhan, 2018; Schaufeli et al., 2002; Wickramasinghe et al., 2018), reforzando así el modelo teórico expuesto por Schaufeli.

Intervención

Para cumplir el objetivo específico de elaborar una propuesta de intervención efectiva que fomente el *engagement* académico, es necesario conocer y considerar diversas variables que se han asociado positivamente con las dimensiones del *engagement* académico.

Parada y Pérez (2014) plantean que la inteligencia emocional y la autoeficacia están relacionadas con el *engagement* académico y que éste es determinante para la retención de los/as estudiantes en la universidad, destacando la importancia de enfocar acciones en estudiantes primer año. Asimismo, Crosling, Thomas y Heagney (2008) afirman que los/as estudiantes comprometidos social y académicamente tienen más probabilidades de permanecer en la educación superior y tener éxito.

En tanto, Covarrubias, Acosta y Mendoza (2019), manifiestan que las creencias de eficacia son esenciales en la implicación de los/as estudiantes que, sumado a los procesos

de autorregulación del aprendizaje, potencian las metas de mejora en la competencia personal. En concordancia con lo mencionado anteriormente, Bravo (2013) enfatiza la relevancia del desarrollo de habilidades para un adecuado manejo de situaciones estresantes en los/as estudiantes. Mientras que Pérez et al. (p.83, 2019) explican el papel que juegan las emociones en la toma de decisiones de los/as estudiantes y en el compromiso hacia los estudios, puesto que *"un buen manejo del estrés, estado de ánimo y adaptabilidad hará que los alumnos muestren una mayor dedicación y concentración a su labor"*.

Basándose en el modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti (2013), el cual sustenta este constructo, es que sería adecuado enfocarse en un plan que entregue recursos personales a los/as estudiantes para que puedan enfrentar los retos propios de estar en la universidad y así llevarlos a tener un alto nivel de *engagement* académico. En ese sentido, Schaufeli y Bakker (2003) explican; estos recursos (gestión participativa, aumento del apoyo social y la creación de equipos, entre otros) reducen las demandas y los costos fisiológicos y psicológicos asociados; son funcionales para lograr las metas y estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo.

En base a lo mencionado anteriormente, es que la propuesta de intervención está enfocada en tres grupos objetivos: Cumbre Estratégica, Docentes y Estudiantes, teniendo cada grupo estrategias, objetivos y acciones vinculadas a las variables que se han asociado positivamente con las dimensiones del *engagement* académico (carta Gantt en anexo 2).

La primera estrategia se basa en la importancia de comprender los cambios e intervenciones a nivel organizacional. Ésta se considera un paso previo a la intervención

propiamente tal, y consiste en **dar a conocer la importancia del *Engagement Académico* y la propuesta de intervención a la Cumbre Estratégica de la universidad** (Junta Directiva, Rector, Vicerrectora Académica, Pro Rectora de Gestión, Secretaria General, Decanos y Directores (as) de Escuela, siendo éstos últimos quienes transmitirán la información a los/as docentes de cada carrera). Su objetivo es concientizar a miembros de la universidad sobre beneficios del *engagement* académico y rol que ellos cumplen. La tabla 7 muestra el detalle de esta estrategia.

Tabla 7. Especificaciones estrategia 1

Acciones	Sesiones	Participantes	Materiales	Presupuesto	Monitoreo y Evaluación	Temporalidad
- Reunión con Junta Directiva - Reunión con Autoridades de la universidad	2 sesiones por grupo durante el primer semestre. (120 min. c/u)	Junta Directiva, Rector, Vicerrectora Académica, Pro Rectora de Gestión, Secretaria General, Decanos y Directores (as) de Escuela	Proyector PC Libretas Lápices Díptico	\$140.000 (especificaciones anexo 3)	Habilitación de correo electrónico para dudas administrado por encargado de proyecto	Febrero

A continuación, se presentan las estrategias n° 2, 3 y 4 de la intervención, las cuales están dirigidas a los/as estudiantes de primer año de la universidad, considerando que el *engagement* académico es de suma importancia en este grupo que recién comienza sus estudios, puesto que se relaciona con la retención y persistencia de los/as estudiantes (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

Estrategia 2. Guiar y Orientar a los/as estudiantes de primer año en su primer mes de ingreso a la universidad.

Objetivo.2 Apoyar a nuevos estudiantes en su incorporación a la vida universitaria, generando una percepción positiva de ésta.

Tabla 8. Especificaciones estrategia 2

Acciones	Sesiones	Participantes	Materiales	Presupuesto	Monitoreo y Evaluación	Temporalidad
Taller Inicial que contemple: 1) Aspectos generales propios de la universidad, voluntariado y actividades programáticas (90 minutos) 2) Aspectos básicos de la carrera, mecanismos de apoyo disponibles y expectativas (90 minutos) 3) Metas personales y ficha de talón de Aquiles (90 minutos) 4) Dinámicas de trabajo en equipo (90 minutos) - Charla de estudiantes de último año contando su experiencia en la universidad (90 minutos). - Al mismo tiempo, la Dirección de Asuntos Estudiantiles realizará una campaña gráfica para atraer voluntarios en las diversas acciones que el plan de intervención contempla.	6 sesiones para taller inicial. 4 charlas por carrera (3 horas total)	Todos las/os estudiantes de primer año de la universidad (separados por secciones)	Proyector PC Folletos Papelógrafos Plumones Post it Lápices Corporativos Carpetas Corporativas	\$6.900.000 (especificaciones anexo 3)	Cuestionario de satisfacción al término de cada actividad. Cuestionario UWES-S17 al comienzo del primer semestre	- 4 semanas (Marzo)

Estrategia 3. **Formación y Desarrollo de habilidades predictoras de *Engagement* para estudiantes.** Ésta se dividirá en dos asignaturas que se añadirán al programa de formación fundamental de la Universidad denominado Core Curriculum: 1) Habilidades relacionales y 2) Estudios y Aprendizaje.

Objetivo 3. Entregar recursos personales a los/as estudiantes para que puedan enfrentar diversas demandas de la vida universitaria.

Tabla 9. Especificaciones estrategia 3

Acciones	Sesiones	Participantes	Materiales	Presupuesto	Monitoreo y Evaluación	Temporalidad
Establecer dentro del programa de formación fundamental dos asignaturas obligatorias.	24 sesiones por asignatura	Estudiantes de primer año que puntúen Muy Bajo y Bajo en UWES-S17	Proyector PC Papelógrafo Plumones Post it Lápices Equipo de audio Cartulinas Material impreso	\$26.880.000 (especificaciones anexo 3)	Evaluación de habilidades antes y al final de cada módulo (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (1a), análisis reflexivo y casos prácticos (1b, 1c, 1d) , y prueba escrita (2a, 2b), UWES-S17).	Abril-Julio Agosto-Diciembre
1.- Habilidades Relacionales:	(48 sesiones total por sección. 16 secciones de 25 estudiantes c/u (total 398 estudiantes).					
a. Inteligencia Emocional						
b. Manejo de estrés a través de Mindfulness						
c. Autoconocimiento y Autocontrol						
d. Fortalezas del carácter						
2.- Estudios y Aprendizaje:						
a. Administración y gestión del tiempo						
b. Estrategias de aprendizaje para el estudio universitario						
*Pausa activa al término de cada sesión.						

Estrategia 4. **Ofrecer acompañamiento y monitoreo a estudiantes de primer año**, a quienes puntúen Muy Bajo y Bajo en UWES-S17 (398 estudiantes en total).

Objetivo 4. Apoyar en la adaptación e integración de los/as estudiantes. Asimismo, monitorear su desempeño, entregar *feedback* y prestar ayuda en caso de requerirla.

Tabla 10. Especificaciones estrategia 4

Acciones	Sesiones	Participantes	Materiales	Presupuesto	Monitoreo y Evaluación	Temporalidad
Implementar un programa de acompañamiento y mentoría para estudiantes de primer año. Éste será realizado por docentes de la carrera y estudiantes de años superiores, quienes apadrinarán a cinco estudiantes cada uno.	1 sesión trimestral por alumno (total 3).	Estudiantes de primer año que puntúen Muy Bajo y Bajo en UWES-S17 (398 estudiantes). Mentorías realizadas por voluntarios de últimos años.	PC Carpetas Lápices Material impreso	\$12.600.000 (especificaciones anexo 3)	Docentes y estudiantes antiguos evaluarán a estudiantes de primer año a través de Check List y monitoreo de rendimiento.	Mayo- Noviembre

Por otra parte, la estrategia 5 está enfocada principalmente en los/as docentes de planta de la universidad, esto debido a estudios que han dado cuenta que un aumento en la calidez y apoyo de profesores a sus estudiantes, énfasis en los valores prosociales y fomento de la cooperación en clases han dado como resultados mejoras en el *engagement* académico autoreportado, sentido de influencia y comportamiento interpersonal positivo en los/as estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009).

La estrategia 5 consiste en **Formar en Inteligencia Emocional a los/as docentes la institución**. El objetivo es entregar herramientas para que docentes desarrollen habilidades de inteligencia emocional en el área educativa y así puedan relacionarse de mejor forma con sus estudiantes.

Tabla 11. Especificaciones estrategia 5

Acciones	Sesiones	Participantes	Materiales	Presupuesto	Monitoreo y Evaluación	Temporalidad
Realizar curso basado en el modelo de inteligencia emocional como habilidad de Mayer, Caruso, & Salovey, 2000.	28 sesiones	Docentes de planta de la universidad y 40 cupos para docentes que estén interesados y no cumplan con este requisito.	Proyector PC Papelógrafo Plumones Post it Lápices Equipo de audio Cartulinas Material impreso	\$3.920.000 (especificaciones anexo 3)	Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso al comienzo y al término del curso Evaluación docente anual de estudiantes.	Abril-Julio Diciembre

Finalmente, la sexta estrategia tiene como fin **dar a conocer los resultados de la intervención a estudiantes, cumbre estratégica y, docentes de la universidad**. El objetivo es mostrar si el plan de intervención centrado en el fomento del *engagement* académico fue efectivo.

Tabla 12. Especificaciones estrategia 6

Acciones	Sesiones	Participantes	Materiales	Presupuesto	Monitoreo y Evaluación	Temporalidad
- Crear infografía de resultados y difundir a través de correo institucional a toda la universidad - Exposición de resultados a estudiantes por carrera (niveles muy bajo y bajo) - Exposición de resultados a cumbre estratégica y directores (as).	14 (60 min. c/u)	Cumbre estratégica, Estudiantes de primer año, Docentes.	Proyector PC Equipo de audio Material impreso	\$525.000 (especificaciones anexo 2)	Análisis reflexivo	Diciembre

*El total de presupuesto requerido para la intervención planteada asciende a un total de \$53.000.000.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la Escala de *Engagement* de Utrecht para estudiantes (UWES-S17) en una universidad chilena, con una muestra de 1585 estudiantes. Además, se identifica el número de estudiantes que presentan bajos niveles de *engagement* y se plantea una propuesta de intervención que permita incrementar sus niveles de *engagement* académico.

La versión del instrumento con 17 ítems en un contexto académico ha sido puesta a prueba en distintos países tales como Turquía, Puerto Rico, Portugal, España, Holanda, India, China, Argentina y Colombia, entre otros. Igualmente, investigaciones previas según diversos autores (Cadime et al., 2016; Carmona et al., 2019; Loscalzo & Giannini, 2019; Meng & Jin, 2017; Sánchez et al., 2016; Schaufeli, Martínez, et al., 2002; Wickramasinghe et al., 2018), han brindado soporte teórico a la conceptualización del *engagement* académico planteado por Schaufeli, mostrando adecuadas propiedades psicométricas para el modelo compuesto por tres factores: Vigor, Dedicación y Absorción en su versión extendida de 17 ítems y versión corta de 9 ítems.

En lo que respecta a los resultados de esta investigación, éstos aportan al entendimiento y sustento del modelo trifactorial, presentando un adecuado ajuste y una buena consistencia interna para el instrumento ($\alpha^a = .903$, $\alpha^b = .901$, $\alpha^c = .885$, $\alpha^d = .883$). Es así como se aceptan las hipótesis 1,2 y 3 puesto que se superaron los criterios establecidos. Igualmente, se cumplen los objetivos generales y específicos propuestos que buscaban determinar la fiabilidad y validez del instrumento, además de presentar una propuesta de

intervención. No obstante, se esperaba un mejor ajuste para el modelo de tres factores, dando como resultado un ajuste adecuado, no superando con creces los criterios establecidos.

Una de las implicancias teóricas de esta investigación es que el estudio se suma a otros hallazgos que dan cuenta de la validez y la confiabilidad de la UWES-S17 en diversos contextos, siendo uno de los escasos estudios realizados en Latinoamérica y en Chile. Asimismo, complementa el entendimiento teórico del *engagement* y demuestra la adecuación de utilizar esta escala para medir el constructo de *engagement* académico.

En cuanto a las implicancias prácticas, este estudio permite abordar posibles intervenciones que contribuyan a los centros de educación superior a realizar acciones que incrementen el *engagement* académico como un indicador motivacional y emocional positivo en los/as estudiantes. De acuerdo a la literatura abordada en esta investigación, referida a las variables que desarrollan u optimizan el *engagement* académico tales como; autoeficacia, inteligencia emocional, autorregulación del aprendizaje, manejo de estrés, adaptabilidad, gestión participativa, apoyo social y formación de equipos, se pueden entregar recursos personales y académicos para que los/as estudiantes enfrenten de mejor maneras las demandas que implican ser estudiante universitario.

En consecuencia, se elaboraron propuestas de intervención que pueden utilizarse por las Vicerrectorías académicas de las Universidades como planes de formación fundamental; que entreguen herramientas para que los/as estudiantes puedan desenvolverse en la universidad, concientización sobre el *engagement* y sus beneficios en todos los niveles

de la institución, puesto que la incorporación de este concepto en todos los niveles es clave para que se obtengan resultados efectivos. Además, se incluye la formación en inteligencia emocional en docentes para que tengan una mejor relación con los/as estudiantes

Es así como lo que se busca con la propuesta de intervención es disminuir las posibles carencias que tengan los/as estudiantes, centrándose en el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje que les permitan afrontar de mejor manera su formación profesional, asumiendo así la universidad un rol sumamente importante en la formación y progreso de nuevos profesionales.

Limitaciones y fortalezas

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se utilizó una muestra que corresponde a estudiantes de una universidad privada, por lo que solo podría generalizar los resultados para universidades privadas. Sin embargo, nos da indicios de procesos motivacionales subyacentes en estudiantes universitarios. Además, fue un estudio transversal, aplicando el test UWES-S17 en la primera semana de clases; por lo que estos datos podrían cambiar en el tiempo. No obstante, la muestra es amplia, lo que permite robustez de los resultados y su interpretación. Sería recomendable realizar estudios longitudinales que den cuenta de los niveles de *engagement* en estudiantes en sus distintos niveles y también, evaluar la efectividad de las intervenciones planteadas.

Al mismo tiempo, se sugiere estudiar este constructo en relación con otras variables tales como creencias de autoeficacia, tasa de deserción, desempeño académico o variables socio demográficas, entre otras. Igualmente, sería interesante comparar los niveles de

engagement en estudiantes de distintos tipos de instituciones de educación superior y entre distintas carreras.

Por otra parte, la principal fortaleza de este trabajo es el tamaño de la muestra, la cual consistió en 1585 estudiantes, siendo un número superior a la mayoría de los estudios realizados en Latinoamérica (Caballero, González & Palacio, 2014; Medrano, Moretti & Ortiz, 2014; Portalanza, Grueso & Duque, 2017; Sánchez et al., 2016). Asimismo, es una muestra heterogénea, teniendo a la totalidad de estudiantes de primer año, de las 12 carreras que imparte la universidad. Otra fortaleza se encuentra en la metodología, puesto que se subdividió la muestra en cuatro grupos para evitar que el tamaño interfiriera en la interpretación de los análisis estadísticos.

Finalmente, destacar que en esta investigación se sugiere una propuesta de intervención concreta, orientada a quienes puntuaron niveles muy bajo y bajo de *engagement* académico, demostrando la utilidad de validar y aplicar el test. Si bien no se contaban con grandes recursos debido a la planificación anual de la institución, esta intervención va un paso más allá de lo que se plantea generalmente en estudios que validan esta escala, los cuales se refieren en términos generales a la importancia de crear planes de acción para fomentar el *engagement* académico, pero no dando propuestas concretas.

Referencias

- Bakker, A.B. (2009). Building engagement in the workplace. In R. J. Burke & C.L. Cooper (Eds.), *The peak performing organization* (pp. 50-72). Oxon, UK: Routledge.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & stress*, 22(3), 187-200.
- Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Bravo, L. (2013). Predictores de engagement académico en estudiantes de Odontología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 10(2), 2.
- Bresó, E., & Salanova, M. (2009). Factores psicosociales y salud en muestras pre-profesionales. *Psicología de la salud ocupacional*, 221-243.
- Caballero-Domínguez, C. C., González Gutiérrez, O., & Palacio Sañudo, J. E. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31(1).

- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Manrique, I., & Mesa, C. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, *25*(2), 113-121.
- Cadime, I., Lima, S., Marques Pinto, A., & Ribeiro, I. (2016). Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: a study across secondary school pupils and university students. *European Journal of Developmental Psychology*, *13*(2), 254-263.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de salud pública*, *10*, 831-839.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms'(UWES-SF) Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies, and the Mediator Role of Work Engagement between Academic Procrastination and Academic Responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(2), 411-435.
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in psychology*, *10*.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between

- academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 33.
- Chiang Vega, M. M., Fuentealba Elgueta, I. I., & Nova Cabrera, R. A. (2017). Relación Entre Clima Organizacional y Engagement, en Dos Fundaciones Sociales, Sin Fines de Lucro, de la Región del Bio Bio. *Ciencia & trabajo*, 19(59), 105-112.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.
- Crosling, G., Thomas, L., & Heagney, M. (2008). Improving student retention in higher education: the role of teaching and learning. Routledge.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- George, D., & Mallery, P. (2011). IBM SPSS Statistics 19 Step by Step: A Simple Guide and Reference: Pearson Higher Education.
- González Zúñiga Godoy, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit. Revista de Psicología*, (10), 82-88.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hil
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology*, 20(1), 90-98.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2018). Study engagement in Italian university students: a confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale—Student version. *Social Indicators Research*, 1-10.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.

- Medrano, L. A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 219-239.
- Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40).
- Meng, L., & Jin, Y. (2017). A confirmatory factor analysis of the utrecht work engagement scale for students in a Chinese sample. *Nurse education today*, 49, 129-134.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la Psicología*. Pearson Educación.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Validity. *Psychometric theory*, 3, 99-132.
- Parada-Contreras, M., & Pérez Villalobos, C. E. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133.
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Simón-Márquez, M. M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, A., Ruíz-Oropesa, N. F. y Gázquez-Linares, J.J. (Avance Online). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>

- Portalanza-Chavarria, C. A., Grueso-Hinestroza, M. P., & Duque-Oliva, E. J. (2017). Properties of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): Exploratory analysis of students in Ecuador. *Innovar*, 27(64), 145-156.
- Rastogi, A., Pati, S. P., Kumar, P., Dixit, J. K., & Pradhan, S. (2018). Student engagement in Indian context: UWES-S validation and relationship with burnout and life satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 9(1), 89-106.
- Römer, J. (2016). The Korean Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S): A Factor Validation Study. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23(1).
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative science quarterly*, 46(4), 655-684.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión (No. 65.013). Alianza.
- Sánchez-Cardona, I., & Rodríguez-Montalbán, R., & Toro-Alfonso, J., & Moreno Velázquez, I. (2016). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de Psicología*, 33 (2), 121-134.

- Schaufeli, W. B. (2017). General engagement: conceptualization and measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment, 1*(1-3), 9-24.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Utrecht work engagement scale. *Occupational Health Psychology Unit Utrecht University, 1*.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). UWES–Utrecht work engagement scale: test manual. *Unpublished Manuscript: Department of Psychology, Utrecht University, 8*.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement, 66*(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology, 33*(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*(1), 71-92.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. Recuperado el 10 de Mayo del 2019, de <http://www.psych.upenn.edu/seligman/apintro.htm>.

- Serrano, C., Andreu, Y., Murgui, S., & Martínez, P. (2019). Psychometric Properties of Spanish Version Student Utrecht Work Engagement Scale (UWES–S–9) in High-school Students. *The Spanish journal of psychology*, 22.
- Strauser, D. R., O'Sullivan, D., & Wong, A. W. (2012). Work personality, work engagement, and academic effort in a group of college students. *Journal of Employment Counseling*, 49(2), 50-61.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology*, 50(3), 649.
- Wickramasinghe, N. D., Dissanayake, D. S., & Abeywardena, G. S. (2018). Validity and reliability of the Utrecht Work Engagement Scale-Student Version in Sri Lanka. *BMC research notes*, 11(1), 277
- Yalabik, Z. Y., Popaitoon, P., Chowne, J. A., & Rayton, B. A. (2013). Work engagement as a mediator between employee attitudes and outcomes. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(14), 2799-2823.

Anexo 1

Escala de Engagement de Utrecht en su versión para estudiantes en Chile

Ahora piensa es tus percepciones individuales para contestar estas afirmaciones (0="nada", 1="casi nada", 2="raramente", 3="algunas veces", 4="bastante, 5="con frecuencia", 6="siempre")

Item	
V01	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (v)
V02	Creo que mi carrera tiene significado (d)
V03	El tiempo 'pasa volando' cuando realizo mis tareas como estudiante(a)
V04	Me siento fuerte cuando estudio o voy a clases (v)
V05	Estoy entusiasmado/a con mi carrera(d)
V06	Cuando estoy estudiando olvido todo lo que pasa a mi alrededor(a)
V07	Mis estudios y carrera me inspiran cosas nuevas(d)
V08	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a clases o estudiar (v)
V09	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios(a)
V10	Estoy orgulloso/a de la carrera que estudio(d)
V11	Estoy inmerso/a en mis estudios (a)
V12	Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo(v)
V13	Mi carrera es retadora/desafiante (d)
V14	Me 'dejo llevar' cuando realizo mis tareas como estudiante (a)
V15	Soy muy persistente para afrontar mis tareas como estudiante (v)
V16	Me es difícil 'desconectarme' de mis estudios (a)
V17	Incluso cuando las cosas no van bien, continuo estudiando (v)

Anexo 3

Presupuesto Intervención

Estrategia	Acción	Cantidad total de asistentes	Nº de secciones	Nº de sesiones por sección (60 minutos)	Valor	Detalle
1	Reunión con Junta Directiva	7	1	2	\$ 70.000	
1	Reunión con autoridades de la universidad	30	1	2	\$ 70.000	
					Total	
					\$140.000	
2	Taller Inicial: 1. Aspectos generales propios de la universidad, voluntariado y actividades programáticas	1585	53	1.5	\$ 22.500	
2	Taller Inicial: 2. Aspectos básicos de la carrera, mecanismos de apoyo disponibles y expectativas	1585	53	1.5	\$ 22.500	
2	Taller Inicial: 3. Metas personales y ficha de talón de Aquiles	1585	53	1.5	\$ 22.500	
2	Taller Inicial: 4. Dinámicas de trabajo en equipo	1585	53	1.5	\$ 22.500	
					Total	
					\$4.770.000	
2	Charla experiencia estudiantes de último año	1585	45	1.5	\$ 22.500	Pago a 24 estudiantes de último año para realizar dos charlas. Total 3 horas c/u
					Total	
					\$1.080.000	
2	Asesoría en Taller Inicial	25	1	30	\$ 1.050.000	Encargado de proyecto asesorará a docentes en actividades 3 y 4 de Taller Inicial
					Total	
					\$1.050.000	
3	Asignatura Habilidades Relacionales	398	16	24	\$ 13.440.000	768 horas. 25 estudiantes c/u
3	Asignatura Estudios y Aprendizaje	398	16	24	\$ 13.440.000	

					Total \$26.880.000	
4	Acompañamiento y mentoría a estudiantes de primer año (muy bajo y bajo en engagement)	398	398	3	12.600.000	Pago a 56 estudiantes de últimos años. Cada tutor realizará trimestralmente mentoría a cinco estudiantes, individualmente
					Total \$12.600.000	
5	Curso Inteligencia Emocional para docentes	100	4	28	\$ 3.920.000	Cupo para 100 docentes. 112 horas total.
					Total \$3.920.000	
6	Exposición resultados intervención	435	15	1	\$ 525.000	Se expondrá a través de una reunión los resultados a estudiantes (niveles muy bajo y bajo en engagement), Junta Directiva y Autoridades
					Total \$525.000	
	Gastos en materiales de uso corriente				\$ 1.500.000	Impresiones, Papelógrafos, Plumones, Post it, Lápices, Cartulinas, Carpetas
					Total \$1.500.000	
	Caja chica				\$ 535.000	Imprevistos

Total Intervención
\$ 53.000.000

*Valor por hora profesionales \$35.000

*Valor por hora estudiantes \$15.000