

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Clínica mención Salud Mental para Niños,
Adultos y Familias

**Autoconcepto y compromiso académico en estudiantes de la carrera de
economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador durante el período
2023**


Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Psicología Clínica mención Salud
Mental para Niños, Adultos y
Familias

Autor:

Jeanneth Lorena Jami Tucumbi

Director:

María José Samaniego Chalco

ORCID:  0000-0002-1450-4870

Cuenca, Ecuador

2024-03-20

Resumen

Los altos índices de deserción universitaria en Ecuador impulsan a la búsqueda de alternativas innovadoras para evaluar y analizar variables que favorezcan la permanencia y culminación de la carrera universitaria. En consecuencia, resulta crucial comprender las características vinculadas a aspectos no académicos; en este sentido, la evidencia empírica señala la relevancia de constructos psicológicos como el Autoconcepto y el Compromiso Académico en el ámbito educativo. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre el Autoconcepto y el Compromiso Académico en estudiantes de la carrera de economía de la PUCE durante el período 2023-2024. Se empleó una metodología con enfoque de tipo cuantitativo, de diseño no experimental, de alcance correlacional y de corte analítico transversal. El total de la muestra fue de 159 estudiantes con una edad media de 20 años (IQR=19-21), de los cuales el 67.9% ($n=108$) fueron hombres y el 32.1% ($n=51$) mujeres. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario AF-5 (Bartra-Alegría et al. 2016) y la Escala UWES-S (Arias et al. 2020). Los resultados revelaron que los estudiantes presentan puntuaciones altas en autoconcepto y compromiso académico, además se identificó que existe una correlación positiva entre el Autoconcepto y el Compromiso Académico. Estos hallazgos permiten concluir que a medida que aumenta el autoconcepto, también aumenta el compromiso académico, proporcionando una base valiosa para programas de intervención destinados a fortalecer habilidades no académicas y promover el éxito académico en este grupo estudiantil.

Palabras clave: autopercepción, involucramiento académico, estudiantes universitarios



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec>

Abstract

High dropout rates in Ecuador drive the search for innovative alternatives to assess and analyze variables that favor the retention and completion of university studies. Consequently, it is crucial to understand characteristics linked to non-academic aspects; in this regard, empirical evidence highlights the relevance of psychological constructs such as Self-concept and Academic Engagement in the educational context. The objective of this study was to determine the relationship between Self-concept and Academic Engagement in economics students at PUCE during the 2023-2024 period. A methodology with a quantitative focus, non-experimental design, correlational scope, and cross-sectional analytical approach was employed. The total sample consisted of 159 students with a mean age of 20 years (IQR=19-21), of whom 67.9% (n=108) were male and 32.1% (n=51) were female. The instruments used were the AF-5 Questionnaire (Bartra-Alegría et al. 2016) and the UWES-S Scale (Arias et al. 2020). The results revealed that students demonstrated high scores in self-concept and academic commitment. Additionally, a positive correlation between Self-concept and Academic Engagement was identified. These findings allow us to conclude that as self-concept increases, academic commitment also increases, providing a valuable foundation for intervention programs aimed at strengthening non-academic skills and promoting academic success in this student group.

Keywords: self-perception, academic involvement, university students



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec>

Índice de contenido

Fundamentación Teórica	8
Proceso Metodológico.....	18
Enfoque, diseño y alcance.....	18
Universo y Muestra.....	18
Criterios de Inclusión y Exclusión	18
Instrumentos de recolección de datos	19
Procesamiento y análisis de datos	20
Consideraciones éticas	21
Resultados y Discusión.....	22
Autoconcepto Global de los participantes.....	22
Dimensiones del Autoconcepto de los participantes.....	23
Compromiso Académico Global de los participantes	25
Dimensiones del Engagement o Compromiso Académico de los participantes	26
Relación entre el Autoconcepto y el Compromiso Académico	26
Correlaciones entre las dimensiones del Autoconcepto y Compromiso Académico.....	27
Conclusiones y Recomendaciones	29
Referencias.....	31
Anexos.....	41
Anexo A: Ficha sociodemográfica	41
Anexo B: Cuestionario AF-5	42
Anexo C: Escala de Compromiso Académico.....	43
Anexo D: Consentimiento Informado	44

Índice de tablas

Tabla 1	19
Tabla 2	22
Tabla 3	24
Tabla 4	25
Tabla 5	26
Tabla 6	27
Tabla 7	28

Dedicatoria

La presente investigación está dedicada en primer lugar a Dios, fuente de luz y guía constante en mi vida. En segundo lugar, va dedicada a Pablo, quien ha creído en mí y me ha brindado un apoyo incondicional y amor inquebrantable. Agradezco su paciencia, enseñanzas y cada uno de los días destinados para la realización de este estudio, sosteniéndome siempre de la mano para alcanzar mi mejor versión.

Agradecimiento

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que han apoyado a la presente tesis. En primer lugar, agradezco a la Universidad de Cuenca y a los respetados docentes asignados para este trabajo de titulación, en especial a la docente Mtr. María José Samaniego por el valioso apoyo como tutor académico. Así mismo, extendo mi gratitud infinita a la Facultad de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, un especial reconocimiento al señor Decano, Mtr. Rubén Flores por abrirme las puertas y respaldar el presente estudio, de la misma manera, al Mtr. Mateo Villalba y Gabriela Ron, del Instituto de Investigaciones de Ciencias Económicas, cuya colaboración fue relevante en esta investigación. Además, quiero reconocer a la Dra. Hebe Hernández por su valiosa asesoría estadística, cuya experticia fue crucial en esta investigación. Así mismo, quiero agradecer a mi colega Andrés por ayudarme en el levantamiento de datos y finalmente, a Pablo, por su constante apoyo en la realización del estado del arte de esta investigación. Sin sus aportes, el apoyo continuo y la guía experta de todas estas personas e instituciones, este trabajo no hubiera sido posible. Gracias a cada uno de ustedes por su inestimable ayuda en este estudio.

Fundamentación Teórica

La educación es un derecho humano universal que desempeña un papel crucial en la formación de la subjetividad individual, en el desarrollo personal y en el progreso socioeconómico de las naciones. Desde esta mirada, la educación superior es la que tiene un impacto más significativo en la vida de las personas y contribuye en la reducción de las desigualdades sociales (Lewis, 2020). En consecuencia, los países destinan recursos para invertir en educación a lo largo del ciclo de vida de las personas (Belatanga, 2021). Por lo tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] en los años 2020 y 2022, insta a las instituciones de educación superior a desarrollar estrategias que fomenten el acceso y culminación exitosa de los estudios universitarios.

Entre el 2000 y 2018, más jóvenes se matricularon en instituciones de educación superior, pasando del 19% al 38% a nivel mundial (UNESCO, 2020). Sin embargo, también existen altos índices de deserción, que fueron del 30% al 50% en España y Estados Unidos; en Latinoamérica, para el año 2020, las tasas de abandono fueron del 42% en México, 62% en Costa Rica, 43% en Argentina, 52% en Venezuela, 54% en Chile y 45% en Colombia (Luna et al., 2022). En Ecuador, se han señalado problemas serios de ausentismo y abandono (Aguirre y Patten, 2017), por ejemplo, el Consejo de Educación Superior [CES] arrojó cifras del 48%, significa que, de cada 100 estudiantes que están matriculados en un programa de pregrado, solo 52 logran graduarse (Pineda-López et al., 2020).

Este fenómeno afecta negativamente a los ingresos y a la calidad educativa de las universidades, y limita a largo plazo, el progreso socioeconómico del país (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CACES], 2018). De tal manera, las universidades se han interesado en investigar la problemática, por ejemplo, un estudio realizado en diferentes carreras de la Universidad de Fuerzas Armadas [ESPE], concluyó que los factores más influyentes para dejar los estudios fueron las dificultades personales, cambios de carrera y las dificultades económicas (Pineda-López et al., 2020).

Viteri y Uquillas (2011) realizaron un estudio en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador [PUCE] de Quito, concluyeron que la deserción de los estudiantes estaba influenciada por varios factores, siendo los más predominantes los de índole personal. Además, entrevistaron a las autoridades de la universidad y la decana de la carrera de Economía destacó la preocupante situación de dificultades emocionales entre los estudiantes de esa facultad. Posteriormente, se realizó otro estudio en estudiantes de la PUCE que desertaron de las cohortes entre el 2014 al 2017. De los múltiples factores encontrados, fueron relevantes también los factores personales, por lo que en el estudio se recomendó que se explore y se analice esta problemática desde el área de la psicología (Belatanga, 2021).

Los hallazgos mencionados reflejan que la deserción universitaria es multifactorial, pero hay una influencia notable de factores personales. En concordancia con esto, la UNESCO (2020) señala que atender a los factores no académicos es clave, por ende, abordar aspectos relacionados a la salud mental contribuye a un mejor ajuste psicosocial. Chong-González (2017) refuerza esta idea, al mostrar la relación entre variables psicológicas, bajo rendimiento académico y abandono de la carrera universitaria. Desde esta perspectiva, las principales teorías psicológicas respaldan la importancia del autoconcepto para un adecuado funcionamiento en el ámbito académico y laboral (Palacios-Garay y Coveñas-Lalupú, 2019). El autoconcepto es un elemento integrante de la identidad personal, eso implica que las personas van desarrollando a lo largo de sus vidas ideas de sí mismos que les ayuda a entender y organizar sus experiencias, lo que incide en el desarrollo de determinadas conductas (Esnaola et al., 2008). Lo anterior, resalta que el autoconcepto permite una mayor implicación en los estudios y, por ende, sube la motivación, aumentando significativamente el desempeño académico y a la vez, disminuyendo la deserción (Moronta et al., 2023). Así mismo, el estudio predictivo de Closas et al. (2018) concluyó que los estudiantes que alcanzaron puntuaciones elevadas en el autoconcepto académico, social y emocional lograrán un desempeño cognitivo superior en las materias que son objeto de su interés.

A lo largo de la historia de la psicología, el autoconcepto ha sido un tema de investigación constante, desde los primeros días de su consideración como disciplina científica hasta la actualidad (Esnaola et al., 2008). Sin embargo, fue en el siglo XIX cuando William James, un destacado psicólogo norteamericano, lo presentó por primera vez en sus obras: Principios de Psicología (1890) y en Curso breve de Psicología (1892) (Gil Roales-Nieto, 2021).

Así mismo, la psicología cognitiva, ha situado al autoconcepto en una posición central dentro de la complejidad de los procesos psicosociales del ser humano (Londoño et al., 2019). Por ende, en este estudio, se acoge al Cognitivismo como enfoque psicológico para la comprensión del autoconcepto en estudiantes universitarios. El marco conceptual del cognitivismo hace alusión a un sistema específico de procesamiento de la información y su influencia en las emociones y la conducta (Hemmings, 2019). Las personas construyen en sus mentes autoesquemas, que se originan de las experiencias pasadas, estas son influenciadas por las opiniones y feedback de los otros, así como por los propios procesos cognitivos, como, por ejemplo, las atribuciones causales (López-Manrique et al., 2016).

Los autores que se han basado desde este enfoque para fundamentar una teoría psicológica del autoconcepto fueron Shavelson y su equipo de investigación, quienes explicaron que el autoconcepto es una estructura mental que ordena la información y permite a una persona representarse a sí misma, al mundo que le rodea y a los otros (Shavelson et al., 1976).

Además, se va construyendo a lo largo de la vida y se moldea a través de las experiencias en la familia, la escuela y la sociedad (Palacios-Garay y Coveñas-Lalupú, 2019).

Shavelson et al. (1976) define el autoconcepto como la “Percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos (p. 411). Es decir, la interacción persona y entorno da como resultado una estructura cognitiva compleja que contiene representaciones de quiénes somos, quiénes aspiramos a ser, cómo nos percibimos y cómo deseamos que los demás nos perciban en las diferentes áreas de desempeño (Hoces La Rosa y Garayar-Tasayco, 2019).

A lo largo del tiempo, ha existido una controversia al tratar de conceptualizar el autoconcepto y la autoestima, ya que ambos términos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que una persona tiene de sí misma (Musitu y García, 2014). Diversos teóricos defensores de la diferenciación señalan que la autoestima se refiere a la evaluación subjetiva y emocional de uno mismo (Muñoz-Albarracín, 2023) y el autoconcepto abarca a todos los aspectos descriptivos de cómo una persona se percibe a sí misma (Martínez, 2023). Por otro lado, están los defensores de la no diferenciación, quienes argumentan que estas dos dimensiones están empíricamente relacionadas (Shavelson et al., 1976; García y Musitu, 2014). En este estudio se emplea el término autoconcepto para abordar tanto los aspectos cognitivos como los afectivos en la muestra estudiada.

Otro de los aspectos cuestionables es su dimensión estructural, hasta principios del siglo XX, se tenía una comprensión limitada del mismo (Cardozo et al., 2023). En aquella época prevalecía el modelo nomotético o unidimensional con autores como Rosenberg o Coopersmith, que planteaba que hay un único autoconcepto y supone la totalidad de los pensamientos y sentimientos (Palacios-Garay y Coveñas-Lalupú, 2019). Sin embargo, a finales de ese siglo, se dieron cambios en la forma de entenderlo, cambiando a una concepción multidimensional, es decir, se comenzó a dimensionar cómo una persona se ve a sí misma. Este modelo multidimensional se dividió en jerárquico y taxonómico, el primero defiende la relación entre las dimensiones y el taxonómico defiende la independencia entre ellas (Portillo-Peñuelas, 2020).

La visión multidimensional y jerárquica acogió las propuestas de William James, quien jerarquizó el yo en tres aspectos: a) el yo material (conciencia del propio cuerpo y el de los demás), b) el yo social (opiniones de los demás) y c) el yo espiritual (emociones, sentimientos y deseos). Es como un rompecabezas, donde cada pieza es única, pero al juntarlas, forman la imagen completa de la persona (Gil Roales-Nieto, 2021). Fitts (1965) realizó una propuesta empírica multidimensional, atribuyó tres componentes internos, que son los siguientes: a)

identidad, b) autosatisfacción y c) conducta; y cinco externos: a) físico; b) moral; c) personal; d) familiar y e) social (Pabago, 2021).

Asimismo, el modelo multidimensional con más apoyo científico ha sido el propuesto por Shavelson et al. (1976), el cual propone dos categorías: a) la subcategoría académica, que se relaciona con aspectos educativos y b) la subcategoría no académica, que abarca dimensiones emocionales, sociales y físicas (Montoya-Londoño et al., 2019). Esta concepción plantea que el autoconcepto global se configura a partir del conjunto de percepciones parciales de estas dimensiones y que posteriormente se organizan en una jerarquía, de esta manera se explican la diversidad de conductas ante distintas situaciones (Pobago, 2021).

El modelo mencionado presenta las siguientes características: a) es organizado; las personas categorizan sus experiencias y les atribuyen significados; b) es multifacético; las categorías pueden incluir áreas como la académica, social, atractivo físico, etc.; c) es jerárquico; las dimensiones tienen significados e importancia en función de la edad y los valores; d) es estable; las áreas inferiores son más variables que el autoconcepto global; e) es experimental; se construye a lo largo de la vida; f) es evaluativo; depende de la experiencia en los diferentes entornos y g) difiere de otros constructos similares; como las habilidades académicas, sociales, entre otras (Pobago, 2021).

Este modelo ha dado paso a la investigación de otros modelos multidimensionales con sólida evidencia empírica (Huairé-Inacio et al., 2019; Durán-Fonseca y Acle-Tomasini, 2020). Bajo la perspectiva teórica del modelo multidimensional descrito, García y Musitu (2014) validaron empíricamente cinco dimensiones del autoconcepto:

- 1) El autoconcepto académico/laboral, que se refiere a la percepción de eficacia y habilidad en el rol de estudiante/trabajador. Incluye sentirse competente frente a docentes o jefes (buen estudiante) y sentirse valorado en el contexto (inteligente). Se asocia positivamente con el rendimiento académico/laboral y negativamente con el absentismo académico/laboral.
- 2) El autoconcepto social, hace alusión a cómo un individuo percibe su desempeño en las interacciones sociales. Incluye la facilidad o dificultad para mantener o ampliar la red social, así como las cualidades valoradas en las relaciones interpersonales (amigable). Se asocia positivamente con el rendimiento académico/laboral.
- 3) El autoconcepto emocional se refiere a cómo una persona percibe sus emociones y reacciona ante situaciones específicas. Incluye la interpretación personal de sus propias emociones (nerviosismo) y cómo reacciona ante situaciones con figuras de autoridad, como profesores. Un nivel alto implica que la persona tiene control emocional y responde adecuadamente a diversas situaciones sin nerviosismo.

- 4) El autoconcepto familiar evalúa el involucramiento y adaptación en el entorno familiar, tiene dos ejes: a) nivel de confianza y afecto con los padres y b) sentimientos de felicidad y apoyo, o, por el contrario, a los sentimientos de no implicación y no aceptación (mi familia está decepcionada o soy criticado). Este componente es uno de los más esenciales dentro del autoconcepto global, puesto que es en ella donde empieza a formarse la identidad, la inserción al mundo social y se moldea la percepción del sí mismo. Se asocia positivamente con el rendimiento e integración escolar/laboral, ajuste psicosocial, bienestar, conducta prosocial, percepción de salud física y mental, etc.
- 5) El autoconcepto físico, es la percepción de cómo una persona se ve físicamente y evalúa su condición física, presenta dos ejes: a) habilidad social en los deportes (me buscan) y el talento (soy bueno) y b) satisfacción con la apariencia física. Puntuar alto en esta dimensión significa que el individuo se siente bien con su aspecto y habilidades en los deportes. Se asocia positivamente con la integración escolar/laboral.

Otra variable relacionada al éxito académico en estudiantes universitarios es el engagement, que se traduce al español como compromiso. Inicialmente, surgió como un protector psicológico al agotamiento laboral, conocido como burnout, no obstante, con el tiempo se amplió al ámbito educativo y se le denominó compromiso académico [CA] (Arias et al., 2020). Parra y Pérez (2010), señalan que a partir del año 2002 se iniciaron las investigaciones sobre el CA, evidenciando que los estudiantes también experimentan emociones que influyen en su nivel de compromiso con respecto a las responsabilidades académicas.

El campo de la psicología positiva ha experimentado un crecimiento en investigaciones que enfocan su atención en el CA. Como enfoque científico, la psicología positiva tiene como objetivo destacar los aspectos positivos y promover el desarrollo máximo de las personas, en contraste con un enfoque tradicional centrado en las patologías (Arias et al., 2020). Este énfasis en la perspectiva positiva ha llevado a estudios que han demostrado que el engagement o CA es predictor del éxito académico en estudiantes universitarios (Martínez et al., 2019; Sarmiento-Martínez et al., 2022) y que niveles altos arrojan menor índice de deserción escolar (Arias et al., 2020), además de estar relacionada con la percepción de logro (Robayo-Tamayo et al., 2020), el buen desempeño académico y con estrategias adaptativas efectivas (Vizoso et al., 2018).

El engagement fue descrito por primera vez por William Kahn (1990), definiéndolo como el nivel de energía dirigida hacia metas y objetivos, donde participan elementos físicos, cognitivos y emocionales (Rivera de la Cruz, 2020). Torres-Escobar y Botero (2021) señalan que el CA es el nivel de esfuerzo por aprender y participar en actividades académicas y extracurriculares dentro del entorno educativo; por tanto, el nivel de compromiso de un

estudiante depende de su estado motivacional y afectivo, donde se pone en juego el interés, la atención, la inversión y el esfuerzo en el trabajo de aprendizaje.

El CA ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos, uno de ellos es la Teoría de la Implicación del Estudiante de Astin (1999), donde se explica cómo los estudiantes se involucran a través de la interacción con otros compañeros, profesores, personal administrativo y de la participación en actividades extracurriculares (Torres-Escobar y Botero, 2021). Otra mirada, es la Teoría de la Pertenencia, que explica que el compromiso académico tiene tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva (García-Hernández, 2020). Por otro lado, el Institute for Effective Educational Practice de Estados Unidos estudia al compromiso académico a partir de cuatro dimensiones, que son: el reto académico, el aprendizaje con pares, las experiencias con los demás y el ambiente institucional (Portalanza-Chavarría et al., 2017).

El modelo teórico más empleado para la comprensión del CA en países anglosajones y en Latinoamérica debido a su validez empírica es el de Shaufeli y Bakker (2003) (Tortosa-Martínez et al., 2022). Según estos autores, el CA es un estado mental positivo relacionado con la actividad académica y se compone de tres dimensiones: a) el vigor, definido como altos niveles de energía y resistencia mental mientras se realiza la actividad académica; b) la dedicación, conceptualizado como una alta implicación, entusiasmo, orgullo y reto con la actividad académica, y c) la absorción, que es un estado donde la persona está completamente concentrada e involucrada en la actividad académica (García-Hernández, 2020). La presente teoría psicológica contiene una base sólida para el estudio del CA y es la que se acoge en esta investigación.

El vigor, la dedicación y la absorción son factores intrínsecos que permiten una alta implicación en las tareas (García-Hernández, 2020), además, permite explicar los desafíos de motivación, desempeño académico y la posibilidad de dejar los estudios (Aspeé et al., 2018). Se ha encontrado que los estudiantes con un mayor CA tienen mejor desempeño académico (Schaufeli et al., 2002), mayor número de aprobación en los exámenes (Parra y Pérez, 2010), mayor rendimiento académico autopercebido y emociones positivas (Oriol et al., 2017) y también, menor burnout académico (Gómez et al., 2015).

Para concluir este punto, es importante resaltar la existencia de la relación entre el autoconcepto y el compromiso académico en estudiantes universitarios (Pinedo-Núñez, 2019; Guo et al., 2022). Como se describió anteriormente, estas dos variables psicológicas juegan un rol crucial en el éxito educativo; por ejemplo, investigaciones precedentes han demostrado que algunas de las barreras del éxito académico son las limitaciones que los estudiantes crean al desvalorizarse a sí mismos o que no se plantean metas claras para guiar sus esfuerzos, lo que resulta en la falta de sentido en sus estudios (Sevilla-Santo et al., 2021).

Se han realizado diversos estudios cuantitativos en estudiantes universitarios con la finalidad de comprender como se comporta el autoconcepto en diferentes muestras. Por ejemplo, en un estudio realizado en la Universidad de la Coruña, España, se observó una variabilidad en el autoconcepto global entre diferentes facultades, donde los estudiantes que cursaban carreras relacionadas a Artes y Humanidades puntuaron más alto que los estudiantes de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y; la rama de Ingeniería y Arquitectura tuvo puntuaciones mayores a Ciencias de la Salud (Vázquez y Risso-Migues, 2022). En otro estudio en estudiantes de la Universidad de la Granada de las carreras de Logopedia y Educación Infantil se aplicó el cuestionario AF5 de García y Musitu (1999), los resultados puntuaron en general un alto autoconcepto (Calet y Dumitrache, 2016)

De igual manera, investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], encontraron que el 72% de estudiantes de las carreras de médico cirujano, psicología y cirujano dentista presentaron un alto nivel de autoconcepto global (Chávez-Becerra et al., 2020). Otro estudio, realizado en la misma universidad durante dos generaciones en las carreras de psicología y cirujano dentista, concluyó que en general, en el 2018 el 67.9% puntuó en autoconcepto global alto. En el 2019, el 74.1% puntuó en autoconcepto global medio, alto y muy alto; sin embargo, hay un considerable 32.1% y 25.9% con niveles bajos durante esos períodos (Chávez-Becerra et al., 2023), los investigadores señalan que los estudiantes en semestres avanzados obtienen puntuaciones más elevadas en autoconcepto global y en cada una de las dimensiones.

Estudios de la Universidad San Ignacio de Loyola, Perú, reveló que un preocupante 38.5% de los 262 estudiantes recién ingresados con edades entre 16 y 19 años puntúan en autoconcepto global bajo, sin embargo, no es significativo frente al 61.4% que puntúan en nivel medio y alto (Huaire-Inaci et al., 2019). Además, en la Universidad Nacional de Huancavelica, Perú, el 64.6% de la muestra estudiada obtuvo puntajes que indicaban un autoconcepto global medio (Hoces La Rosa y Garayar-Tasayco, 2019). En el contexto ecuatoriano, investigaciones indicaron puntuaciones generales en autoconcepto medio en una muestra de estudiantes de psicología de la PUCE, sede Ambato (Sánchez-León, 2022) y en otras carreras de la sede Santo Domingo (Zambrano-Ortega, 2018).

En relación con las diversas dimensiones del autoconcepto, un estudio realizado en una muestra de estudiantes de una universidad de España, específicamente del programa de Ciencias de la Educación, reveló altos puntajes en las dimensiones familiar y académico/laboral, siendo la dimensión emocional la que registró los niveles más bajos y puntuaciones medio-bajo en las dimensiones físico y social (Gil-Gómez et al., 2023). Otro estudio realizado en la Universidad de Jaén, España, los estudiantes de primer año puntuaron alto en la dimensión familiar y académico/laboral (Pantoja-Vallejo y Alcaide- Risoto, 2013).

De igual manera, estudiantes de una universidad privada en Lima, reportaron puntajes elevados en la dimensión familiar y académico/laboral (Lago-Casaverde y Suarez-Olarte, 2021). Según los hallazgos de Ocampo-Otálvaro et al. (2022), 212 estudiantes de las carreras de Psicología y Educación de una universidad privada en Medellín y Palmira, Colombia, evaluados con el Cuestionario AF5 (García y Musitu, 2014) presentaron puntajes más elevados en la dimensión académico/laboral, seguido por el físico y el familiar en orden respectivo. Además, en estudiantes de la Universidad Mayor de San Marcos, Perú, se observó que el 83.4% presentó un alto autoconcepto académico/laboral (Trujillo-Valdiviezo et al., 2021).

En el Ecuador, Peña-Loaiza et al. (2022), en una muestra de estudiantes de una universidad pública de la ciudad de Machala, encontraron puntajes más altos en las dimensiones académico/laboral y física, pero una baja puntuación en la dimensión familiar. De igual manera, en una muestra de estudiantes de una universidad pública de Quito, la dimensión predominante fue la académica/laboral (Mosquera-Moreno y Peñafiel-Sierra, 2022). Se observa que el autoconcepto académico/laboral es uno de los más altos en muestras de estudiantes universitarios (Pinilla-Sepúlveda et al., 2015).

En el contexto del CA, en países como España, los resultados de un estudio en una muestra de estudiantes de las carreras del área de la salud de la Universidad de Málaga se situaron mayoritariamente en niveles medios y altos (Casuso-Holgado, 2011). Estos mismos resultados se observaron en diferentes muestras de cuatro universidades públicas de la región de Castilla y León (Liébana-Presa et al., 2018). En México, Tristán-Monrroy et al. (2021) encontraron niveles medios y altos en una muestra de estudiantes de una universidad del estado de San Luis Potosí.

En la región del Caribe colombiano se realizó un estudio en una muestra de 371 estudiantes procedentes de dos universidades, los resultados revelaron que la mayor parte de los participantes puntuaron un nivel alto (Marengo-Escuderos et al., 2023). En el Ecuador, Bonilla-Yucailla et al. (2022), encontraron que el 70% de estudiantes de 11 carreras de pregrado de Quito y Ambato, puntuaron un alto CA. De igual manera, un estudio llevado a cabo por Arias et al. (2020) en una muestra de estudiantes de ingeniería de una universidad de Ibarra arrojó una media de 40.37, que corresponde a un alto nivel de CA.

En relación con las dimensiones del CA, un estudio de una universidad española señaló que los estudiantes de enfermería puntuaron alto en dedicación y absorción, y los de relaciones laborales y marketing en dedicación (Vallejo-Martín et al., 2018). Paredes-Proañó y Herrera-Granda (2023) realizaron un estudio en una muestra de estudiantes ecuatorianos de una universidad pública y otra privada, donde la dimensión más alta fue dedicación y la más baja fue vigor. De igual manera, resultados similares se encontraron en el estudio de Gaibor-

González et al. (2023) en 346 estudiantes ecuatorianos de la carrera de psicología clínica de una universidad de Ambato, donde la dimensión más alta fue dedicación. En cambio, en una muestra de estudiantes de psicología de la PUCE de Quito, la dimensión absorción fue la más presente en relación con el desempeño académico (Serrano-Flores et., al 2015).

Con respecto al nivel de relación entre el autoconcepto y el CA a nivel internacional, Guo et al. (2022) llevaron a cabo una investigación en una muestra de universitarios chinos, empleando un corte inicialmente transversal y posteriormente longitudinal. Se destacó una alta correlación entre el autoconcepto académico, el compromiso académico, la percepción de aprendizaje y el nivel de logro académico. Los hallazgos demostraron que el logro académico previo tiene capacidad predictiva sobre el autoconcepto, el cual, a su vez, ejerce influencia en las conductas académicas futuras. Usán-Supervía et al. (2020) realizaron un estudio en 1756 sujetos de 12 escuelas secundarias, los resultados revelaron correlaciones significativas entre el compromiso académico, la orientación de metas orientadas a la tarea y el autoconcepto académico.

En países latinoamericanos, investigaciones en universitarios chilenos arrojó que a mayor autoconcepto académico mejor es el involucramiento académico, derivando en buenas calificaciones (Valdés-Badilla et al., 2021). En Perú, Pinedo-Núñez (2019) identificó una asociación estadísticamente significativa y positiva de alta intensidad entre el autoconcepto y el compromiso académico en una muestra de 110 estudiantes de una universidad de Lima.

En Ecuador, las investigaciones realizadas acerca de cómo se relacionan y afectan mutuamente el autoconcepto y el CA son escasas, centrándose más en la relación con el rendimiento académico (Zambrano-Ortega, 2018; Sánchez-León, 2022). Por consiguiente, este estudio es pertinente porque aborda este vacío empírico y, además, se centra en un aspecto fundamental del progreso social, que es resaltar la importancia de la culminación de la educación superior. Las estadísticas indican que, en el Ecuador, tener una profesión proporciona conocimientos y habilidades que impulsan el proyecto de vida, tanto a nivel individual como en el contexto social, además, facilita un mejor acceso a empleo adecuado (Pinel-Martínez et al., 2019 y Mideros, 2023).

Así mismo, se busca no solo impactar de manera positiva en el entorno académico y prevenir la disminución del abandono de la carrera universitarias de la PUCE, sino que también, dar paso a la investigación dentro de este ámbito. Al identificar áreas específicas del autoconcepto que requieren atención, se pretende no solo mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado universitario, sino también facilitar su transición al mundo laboral. Este enfoque se alinea con la investigación de Vázquez y Risso (2022), quienes destacan la importancia de entender y abordar de manera integral las dimensiones del autoconcepto para optimizar el rendimiento académico y la preparación para la vida profesional.

En relación con la factibilidad, este estudio demostró ser viable gracias al respaldo y apertura del Decanato de la Facultad de Economía de la PUCE de Quito. Asimismo, contó con el respaldo del Instituto de Investigaciones Económicas, así como también de la colaboración del personal administrativo y docentes. Es relevante destacar que la Facultad de Economía goza de un reconocido prestigio a nivel nacional y se distingue por su disposición constante para respaldar y promover la investigación científica (Sempértegui, 2022).

De igual manera, se dispuso de los recursos necesarios, tanto humanos como logísticos, financieros y éticos. Respecto a la contribución de este, aporta un valor social significativo porque se alinea a las recomendaciones de la UNESCO (2020), donde señala que las instituciones de educación superior deben solventar las problemáticas desde un enfoque de derechos, alineados con los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS].

Por otro lado, el presente estudio se insertó en la línea de investigación direccionada a la Prevención y Promoción en problemas de Salud Mental. Abordando la importancia de contribuir a la resolución de problemáticas sociales desde la atención primaria, la meta final consiste en proporcionar a los estudiantes de economía de la PUCE, herramientas y orientaciones específicas destinadas a fomentar un autoconcepto positivo. Este último, se constituye como un pilar fundamental para el óptimo desenvolvimiento en los ámbitos personal, familiar, social, académico y profesional del alumnado universitario.

En consecuencia, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre el autoconcepto y compromiso académico en estudiantes de la carrera de economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador durante el período 2023?

Además, se plantearon las siguientes hipótesis investigativas: 1) H_i : Existe relación entre el autoconcepto de los estudiantes de la carrera de economía de la PUCE y su compromiso académico; 2) H_0 : No existe relación entre el autoconcepto de los estudiantes de la carrera de economía de la PUCE y su compromiso académico.

La respuesta a lo mencionado anteriormente se obtuvo mediante el cumplimiento de los objetivos investigativos, por lo tanto, se definió como objetivo general al siguiente enunciado: Determinar la relación entre el autoconcepto y el compromiso académico en estudiantes de la carrera de economía de la PUCE durante el período 2023. Como objetivos específicos, fueron definidos los siguientes: 1) Establecer el nivel de autoconcepto en estudiantes de la carrera de Economía de la PUCE durante el período 2023; y 2) Identificar el nivel de compromiso académico en estudiantes de la carrera de Economía de la PUCE durante el período 2023.

Proceso Metodológico

Enfoque, diseño y alcance

El enfoque empleado en la presente investigación fue de tipo cuantitativo porque se basó en la recolección y análisis de datos numéricos para responder a la pregunta de investigación y probar las hipótesis; el diseño fue no experimental porque se recopilaron datos sin manipular las variables de estudio. Además, fue de alcance correlacional porque se buscó investigar la relación entre el Autoconcepto y el Compromiso Académico en estudiantes de economía de la PUCE de Quito. Por último, fue de corte transversal porque se recolectaron los datos en un solo punto en el tiempo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Universo y Muestra

El universo corresponde a estudiantes universitarios/as matriculados en la Facultad de Economía de la PUCE de la ciudad de Quito. El estudio fue realizado entre los meses de septiembre y octubre de 2023, el número total de estudiantes matriculados fue de 270.

Para la selección de la muestra se empleó la técnica de muestreo probabilístico mediante el método aleatorio simple, el cual es un proceso de selección al azar que permitió la elección de los participantes a partir de un sorteo y los criterios de inclusión.

Para la definición del tamaño muestral se trabajó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, además, se empleó la fórmula para variables cualitativas y con población finita. El muestreo aleatorio simple es estadísticamente ideal cuando la población no es muy grande, además, existen elementos identificables, localizables y no muy dispersos (Ispizua y Lavia, 2017).

El total de la muestra estuvo conformada por 159 estudiantes con una mediana de edad de 20 años (IQR=19-21), de los cuales el 67.9% ($n=108$) fueron hombres y el 32.1% ($n=51$) fueron mujeres. Con respecto al semestre, la mayor muestra estuvo concentrada en séptimo semestre con un 17.6% ($n=28$). La composición étnica del grupo fue principalmente mestiza, con un 96,9% ($n=154$). El 98.7% ($n=157$) de los participantes indicaron ser solteros y el 74.8% ($n=119$) de los participantes indicó no trabajar (ver tabla 1).

Criterios de Inclusión y Exclusión

Como criterios de inclusión se consideró lo siguiente: 1) Estudiantes matriculados en el segundo período académico 2023 en la carrera de Economía de la PUCE de la ciudad de Quito; 2) Estudiantes que estén cursando de primer a octavo semestre en la carrera de Economía de la PUCE de la ciudad de Quito y 3) Disposición para participar voluntariamente en el estudio mediante la firma del consentimiento informado.

Se excluyeron a los siguientes estudiantes: 1) Estudiantes menores a 18 años; 2) Estudiantes que presenten algún diagnóstico psiquiátrico confirmado; 3) Estudiantes que presenten algún

tipo de discapacidad y les impida contestar los instrumentos y 4) Estudiantes que estén bajo el consumo de alguna sustancia psicoactiva.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes (n=159)

Variable	n	%
Sexo		
Mujer	51	32.1
Hombre	108	67.9
Edad	Mdn	(IQR)
	20	19-21
Semestre		
Primero	24	15.1
Segundo	25	15.7
Tercero	26	16.4
Cuarto	11	6.9
Quinto	21	13.2
Sexto	17	10.7
Séptimo	28	17.6
Octavo	7	4.4
Etnia		
Afroecuatoriano	2	1.3
Indígena	2	1.3
Mestizo	154	96.9
Montubio	1	.6
Estado civil		
Soltero	157	98.7
Unión libre	2	1,3
Trabaja		
No	119	74.8
Sí	40	25.2

Nota. n=tamaño de la muestra; Mdn=Mediana; IQR= Rango intercuartil 25-75 %

Instrumentos de recolección de datos

En relación con los instrumentos empleados para el levantamiento de datos, se elaboró una ficha sociodemográfica. Esta ficha estuvo orientada a la recolección de datos como la edad, sexo, etnia, semestre, estado civil y una opción de si trabaja o no el estudiante. El objetivo fue conocer y caracterizar la muestra de estudio (ver anexo A).

Para medir el autoconcepto, se utilizó la versión peruana del cuestionario AF-5, originalmente diseñada por García y Musitu (2014) y adaptado por Bartra-Alegría et al. (2016) (ver anexo B). Consta de 30 preguntas que deben responderse en un rango entre 1= totalmente en desacuerdo hasta 99= totalmente de acuerdo. Se estima que el tiempo necesario para completar el cuestionario es de aproximadamente 15 minutos y está diseñado para ser aplicado de manera individual o colectiva. Se emplea a partir de los diez años en adelante.

El AF-5 cuenta con cinco dimensiones con seis ítems: a) Académico/Laboral (1,6,11,16,21,26); b) Social (2,7,12,17,22,27); c) Emocional (3,8,13,18,23,28); d) Familiar

(4,9,14, 19,24,29) y Físico (5,10,15, 20, 25, 30). El autoconcepto global corresponde a la suma de las cinco dimensiones.

Para la interpretación de los resultados, Bartra-Alegría et al. (2016) asociaron los percentiles 1 y 99 propuestos por los autores originales a las siguientes categorías y puntajes: a) Muy alto (sobre 81 puntos); b) Alto (61-80 puntos); c) Promedio (41-60 puntos); d) Bajo (21-40 puntos) y e) Muy bajo (Hasta 20 puntos) tanto para el autoconcepto global, así como para cada una de las cinco dimensiones. El cuestionario reporta un coeficiente $\alpha=0.870$ en estudiantes universitarios peruanos, y en esta investigación reportó un $\alpha= 0.859$ en los estudiantes de la facultad de economía de la PUCE de Quito, lo que indica una buena confiabilidad en la aplicación del instrumento.

Para medir el Engagement o Compromiso Académico se empleó la escala Student Academic Engagement Scale [UWES-S], originalmente desarrollada por Schaufeli et al. (2002), sin embargo, para este estudio, se utilizó la adaptación ecuatoriana de Arias et al. (2020) (ver anexo C).

El instrumento evalúa el nivel global de engagement o compromiso académico, así como de sus tres dimensiones, tales como: a) Vigor (1,2, 5,6,9); b) Dedicación (3,4) y c) Absorción (7,8). En total, suma 9 ítems con opción de respuesta tipo Likert que va de 0= *Ninguna vez* hasta 6= *Todos los días*. Para la interpretación del instrumento, se obtienen las siguientes categorías y el puntaje promedio: Compromiso académico global: a) Bajo (0-18 puntos); b) Medio (19-37 puntos) y c) Alto (38-54 puntos). Para vigor: a) Bajo (0-10 puntos); b) Medio (11-20 puntos) y c) Alto (21-30 puntos). Dedicación: a) Bajo (0-6 puntos) y b) Alto (7-12 puntos) y absorción: a) Bajo (0-6 puntos) y b) Alto (7-12 puntos).

La escala tiene un $\alpha = 0.90$ en estudiantes universitarios ecuatorianos de la carrera de ingeniería, y reportó en esta investigación un $\alpha = 0.902$ en estudiantes de economía de la PUCE de Quito, lo que indica una buena confiabilidad en la aplicación del instrumento.

Procesamiento y análisis de datos

La investigación se realizó después de haber obtenido la respectiva aprobación por parte del Comité de Ética e Investigación en Seres Humanos [CEISH] de la Universidad de Cuenca. Seguidamente, se obtuvo la autorización del señor Decano de la Facultad de Economía de la PUCE de Quito para realizar el estudio. Posteriormente, se socializó la presente investigación al personal del Instituto de Investigaciones Económicas de la PUCE, y finalmente se coordinaron los horarios a trabajar con los participantes.

De igual manera, fue recibida una nómina vía correo electrónico con los datos personales de todos los estudiantes matriculados en la facultad de economía. Para aplicar los instrumentos a los estudiantes que participaron en este estudio, se generó un nuevo listado obtenido a través del Programa Estadístico SPSS versión 26.0 mediante la opción selección aleatoria de

muestras. Una vez obtenido la lista final, se acudió a cada una de las aulas y se administraron de manera presencial a cada estudiante de la lista al término de los últimos diez minutos de una asignatura específica.

Cada uno de los docentes contó con información previa de la investigación mediante correo electrónico lo que permitió el acceso a la investigadora a las respectivas aulas. El tiempo empleado por los participantes para responder los instrumentos fue de 25 minutos. El levantamiento de datos tuvo una duración de dos meses, septiembre y octubre de 2023.

Cuando se obtuvo el total de los datos, se organizó la información en una hoja de Microsoft Excel y después se trasladó al Programa SPSS versión 26.0. Las variables del estudio fueron codificadas en el programa para realizar los respectivos análisis estadísticos univariados y bivariados. En primer lugar, se hizo un análisis exploratorio de los datos cuantitativos para verificar el supuesto de normalidad con la prueba Kolmogorov Smirnov. Posteriormente, se empleó estadística descriptiva con el propósito de conocer la población y obtener frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión.

La medida estadística utilizada para representar de manera concisa al conjunto de datos obtenidos fue a través de la mediana con los respectivos rangos intercuartílicos [IQR], la cual es un indicador resumen que proporciona una visión general o resumida de las características clave de un conjunto de datos cuando estos no son normales y se encuentran muy dispersos. Por otro lado, para conocer el nivel de relación de las variables de este estudio y probar la hipótesis de investigación se empleó la prueba no paramétrica Rho Spearman. Finalmente, los resultados fueron detallados en tablas.

Consideraciones éticas

La presente investigación se acogió a los principios éticos y de conducta establecidos por la Asociación Americana de Psicología (2017). Así como a los principios de la Declaración de Helsinki de Autonomía, Beneficencia, Justicia y conforme al Acuerdo N°00005-2002 del Ministerio de Salud Pública [MSP] del Ecuador (MSP, 2022). El presente estudio cumplió con los siguientes aspectos: a) Aprobación por el CEISH de la Universidad de Cuenca; b) Participación de los estudiantes de la carrera de economía de manera voluntaria y anónima; por lo tanto, se obtuvo el consentimiento informado de cada participante, a quien le fue explicado de manera clara y sencilla el estudio (ver anexo D); c) Se respetaron los derechos de todos los participantes estipulados en el consentimiento informado y d) La información recolectada se usó exclusivamente con propósitos académicos y no fue compartida.

Finalmente, cabe mencionar que, en relación con la información recopilada y analizada, este estudio no tuvo ningún conflicto de interés.

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados en esta investigación.

Autoconcepto Global de los participantes

Con el propósito de dar cumplimiento al primer objetivo específico, que es establecer el nivel de autoconcepto en estudiantes de la carrera de Economía de la PUCE durante el período 2023, los resultados indicaron que el 83% ($n=132$) de los participantes puntuaron un Autoconcepto Global medio y alto; mientras que el 17% ($n=27$) puntuaron en un nivel bajo y muy bajo. Ninguno de los participantes reportó una calificación muy alta y con relación al indicador resumen, se obtuvo una mediana de 65.70 (IQR=59-74) lo cual muestra que en general, los participantes presentan un alto nivel de autoconcepto (ver tabla 2).

Tabla 2
Frecuencias y niveles de Autoconcepto Global

Autoconcepto Global				
Niveles	n	%	Mdn	IQR
Muy bajo	21	13.2	65.70	59-74
Bajo	6	3.8		
Promedio	35	22.0		
Alto	97	61.0		
Muy alto	0	0		

Nota. Mdn= mediana; ACG=Autoconcepto global; IQR=Rango intercuartil 25-75 %

El autoconcepto global se fundamenta en la idea de que las percepciones y evaluaciones específicas que hace una persona de sí misma en diferentes dimensiones o facetas de su vida representa su autoconocimiento (Shavelson et al., 1970). En este caso, los resultados indican que en general los estudiantes de economía de la PUCE de Quito tienen un alto autoconcepto global. Esto sugiere que se perciben positivamente en relación con su implicación, participación y adaptación en la familia, en la universidad, en sus relaciones sociales, en sus competencias emocionales y en su apariencia física. Por lo tanto, es un indicador de adaptabilidad y bienestar psicosocial (Shavelson et al., 1970; Musitu y García, 2014).

Hallazgos similares se evidenciaron en estudiantes universitarios españoles con un elevado autoconcepto global, donde también manifestaban una marcada motivación intrínseca en sus estudios (Calet y Dumitrache, 2016; Mosquera-Moreno y Peñafiel-Sierra 2022). Según Vázquez y Risso-Migues (2022), los estudiantes de carreras de Artes y Humanidades presentaron un autoconcepto global elevado en comparación con aquellos que cursaban

carreras en Ciencias de la Salud, Sociales y Jurídicas, lo que sugiere que la rama de estudios tiene una influencia en la autopercepción de un estudiante.

En estudiantes universitarios peruanos se observó que aquellos de mayor edad y en semestres más avanzados presentaron un autoconcepto global más elevado (Huairi-Inaci et al., 2019). Esta similitud también se evidenció en estudiantes mexicanos, donde los alumnos de los últimos semestres mostraron puntuaciones más altas (Chávez-Becerra et al., 2020; Chávez-Becerra et al., 2023), así como en estudiantes ecuatorianos (Zambrano-Ortega, 2018). Estos hallazgos indican que existe un fortalecimiento progresivo del autoconcepto global a lo largo de la carrera universitaria.

Por otro lado, se podría argumentar que un alto autoconcepto global es evidente en estudiantes universitarios que obtienen un rendimiento académico superior al promedio (Ocampo-Otálvaro et al., 2022; Hoces La Rosa y Garayar-Tasayco, 2019; Sánchez-León, 2022). Así mismo, esta tendencia es evidente en estudiantes de bachillerato y universitarios cuyos progenitores tienen un nivel educativo adecuado (Gil-Gómez et al., 2023; Morales-Quizhpi et al., 2021).

Por lo tanto, se destaca que la percepción de uno mismo está fuertemente influenciada por la etapa del desarrollo y el contexto sociocultural (Ibarra y Jacobo, 2016; Shavelson et al., 1976). Por ejemplo, la divergencia cultural es evidente en culturas como la europea y norteamericana, quienes construyen su identidad y autopercepción desde la individualidad y las culturas asiáticas y latinoamericanas, moldean su identidad y percepción de sí mismos a partir de los otros que les son significativos (Gámez-Armas et al., 2014; Antonio-Agirre et al., 2019).

Además, la cultura juega un papel clave en la asignación de roles de género, con expectativas particulares para mujeres y hombres. Las mujeres enfrentan estándares relacionados con la apariencia física, mientras que los hombres se ven presionados a demostrar destrezas físicas para obtener aceptación social (Esquea-Pagés y Antigua-Ruiz, 2020). Estas expectativas culturales están relacionadas en cómo las personas perciben y evalúan su autoconocimiento, especialmente en términos físicos y sociales. Este análisis contribuye a entender cómo los factores culturales impactan la construcción de la identidad y el autoconcepto en distintos contextos socioculturales.

Dimensiones del Autoconcepto de los participantes

Con la finalidad de complementar a los análisis de los objetivos específicos planteados, se procedió a analizar las cinco dimensiones del autoconcepto. Se evidenció que el autoconcepto familiar y el académico/laboral se situaron en una categoría alta con una mediana de 80.00 y 71.00 respectivamente (ver tabla 3).

Tabla 3
Análisis univariado de las dimensiones del Autoconcepto

Dimensiones	Estadísticos descriptivos					
	Mín.	Máx.	X	Desv.	Mdn	IQR
Emocional	4.0	99.0	56.2	21.7	55.33	41.67-74.50
Familiar	27.0	99.0	77.4	16.7	80.00	66.67-91.33
Social	15.2	98.3	630	16.4	61.67	51.67-74.67
Académico/laboral	4.2	96.8	69.3	16.3	71.00	59.17-81.67
D. Físico	3.8	94.5	63.6	19.6	64.83	53.50-79.67

Nota. X= Media; Mdn= Mediana; IQR=Rango intercuartil 25-75 %

Los resultados encontrados en el presente estudio evidencian que las dimensiones más altas son la familiar y académico/laboral, lo cual significa que los alumnos se perciben de manera positiva en cuanto a la implicación, participación y adaptación al entorno familiar, así como también en el rol de estudiantes. Los resultados mencionados coinciden con los planteados en otras investigaciones realizadas en diferentes contextos y lugares geográficos, en donde la dimensión familiar fue la más alta (Calet y Dumitrache, 2016; Gil-Gómez et al., 2023; Esquea-Pagés y Antigua-Ruiz, 2020).

Lo anterior parece concordar con la importancia teórica asignada al autoconcepto familiar, ya que se considera que la familia es la estructura social donde se establecen las primeras relaciones de aprendizaje social, se desarrollan patrones de comportamiento y comienza la formación de la personalidad (Musitu y García, 2014). Cuando se observa un promedio más alto en el área familiar, significa que los alumnos no parecen tener problemas para conectarse con sus familias, se sienten aceptadas y valoradas, lo cual se considera que podría ayudar a un desarrollo saludable de su autoconcepto general (Salum et al., 2011).

Es relevante haber encontrado que en estudiantes universitarios europeos y latinoamericanos la dimensión académica/laboral nunca puntuó bajo (Pantoja-Vallejo y Alcaide- Risoto, 2013; Lago-Casaverde y Suarez-Olarte, 2021; Trujillo-Valdiviezo et al. 2021; Peña-Loaiza et al. 2022; Ocampo-Otálvaro et al. 2022; Mosquera, 2022; Gil-Gómez et al., 2023), respecto a esto, estudios multicéntricos han corroborado que, en la etapa universitaria, esta dimensión tiende a ser una de las más altas debido a que confían en sus habilidades y se sienten bien con su rol de estudiantes y por tanto, abordan su aprendizaje de una manera más profunda y comprometida (Pinilla et al., 2015; Moronta et al., 2023). Desde la perspectiva teórica de García y Musitu (2014), los estudiantes perciben su desempeño académico en relación con lo que se espera de ellos, según las expectativas y cualidades específicas valoradas por sus superiores en ese entorno particular. Por tanto, al estar el autoconcepto en constante

dinamismo con el entorno, es comprensible que las características de la universidad influyan significativamente en la percepción del estudiante sobre su desempeño educativo al ofrecer metodologías adecuadas de aprendizaje, actividades extracurriculares o un ambiente reforzante (Esquea-Pagés y Antigua-Ruiz, 2020).

Compromiso Académico Global de los participantes

Con respecto al segundo objetivo específico que es identificar el nivel de compromiso académico en estudiantes de la carrera de economía de la PUCE durante el período 2023 se identificó que el 96.9% ($n=154$) obtuvo una calificación media y alta, mientras que el 3.1% ($n=5$) obtuvo una calificación baja. En relación con el indicador resumen, se obtuvo una mediana de 38.00 (IQR=31-45). Esto indica que en general, los participantes tienen un nivel alto de Engagement o Compromiso Académico (ver tabla 4).

Tabla 4
Frecuencias y niveles de Compromiso Académico

Compromiso Académico				
Niveles	n	%	Mdn	IQR
EA	159	100	38.00	31-45
Bajo	5	3.1		
Medio	72	45.3		
Alto	82	51.6		

Nota: Mdn= mediana; EA: Engagement o Compromiso Académico; IQR=Rango intercuartil 25-75 %

Con relación a los resultados mencionados anteriormente, se puede mencionar que la gran mayoría de estudiantes de economía de la PUCE de Quito presentan un alto CA. Estos resultados se asemejan al de otros estudios realizados en estudiantes universitarios en países como España, México, Colombia, Perú y Ecuador, y han concluido que los alumnos universitarios con altos niveles de CA se encuentran comprometidos y participan activamente en su proceso de aprendizaje con el objetivo de obtener los mejores resultados posibles en su rama de estudio (Casuso-Holgado, 2011; García-Depraect et al., 2019; Bonilla-Yucailla et al., 2022; Mucha-Hospinal et al., 2022; Marengo-Escuderos et al., 2023).

Desde la perspectiva teórica, puntuar niveles altos de compromiso académico significa presentar resistencia mental, motivación, sentimientos de entusiasmo, orgullo y desafío, de esta manera el CA no se limita únicamente a la ejecución de tareas, sino que implica una conexión emocional, cognitiva y conductual con la carrera universitaria (Arias et al., 2020). Por otro lado, un CA bajo implica bajo rendimiento, ausentismo y abandono de los estudios que ya han sido identificados en la población universitaria de Ecuador (Mora, 2014; Aguirre y Patten, 2017).

Los hallazgos obtenidos y la evidencia empírica revisada indican que, a pesar de las diferentes disciplinas académicas y los contextos socioculturales, la similitud en los resultados apunta hacia la posibilidad de que el compromiso académico sea una característica en común entre estudiantes de diferentes carreras y universidades de diferentes regiones. Esta convergencia puede ser posible debido a la existencia de elementos universales en la experiencia universitaria, como el deseo de aprender, la percepción de un propósito significativo en la educación y la identificación con metas académicas (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

Dimensiones del Engagement o Compromiso Académico de los participantes

Al analizar las dimensiones del compromiso académico, se evidenció que la dimensión dedicación y absorción se situaron en una categoría alta con una mediana de 10.00 y 10.00 respectivamente (ver tabla 5).

Tabla 5

Análisis univariado del Engagement o Compromiso Académico

Estadísticos descriptivos						
Dimensiones	Mín.	Máx.	X	Desv.	Mdn	IQR
			18.7			
Vigor	5	30	7	5.263	19.00	15-23
Dedicación	0	12	9.13	2.468	10.00	8.00- 11.00
Absorción	2	12	9.20	2.164	10.00	8.00- 11.00

Nota. X= Media; Mdn= Mediana; IQR=Rango intercuartil 25-75 %

Los resultados encontrados evidencian que las dimensiones más altas fueron dedicación y absorción. Esto significa que los estudiantes de economía de la PUCE de Quito manifiestan estados permanentes de implicación, entusiasmo y concentración con su carrera (Arias et al., 2020). Hallazgos similares se encontraron en universidades de otros países y en Ecuador, donde ese concluye que niveles altos de dedicación y absorción está más presente en mujeres que en los hombres (Vallejo-Martín et al., 2018; Paredes-Proañó y Herrera-Granda, 2023). Otra característica presente en alumnos universitarios con niveles altos de dedicación y absorción es que presentan adecuados niveles de autoeficacia y una valoración positiva de sí mismos (Pérez et al., 2018). De manera similar, aquellos estudiantes que contaban con un mayor puntaje en dedicación y absorción presentaban un rendimiento académico satisfactorio, financiaban sus propios estudios, cursaban en el segundo semestre al momento de la investigación y se percibían autoeficaces (Caballero-D et al., 2015).

Relación entre el Autoconcepto y el Compromiso Académico

Con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo general, que es, determinar la relación entre el autoconcepto y el compromiso académico en estudiantes de la carrera de economía de la PUCE durante el período 2023, los resultados muestran una correlación estadísticamente

significativa, positiva baja entre el Autoconcepto y el Compromiso Académico ($\rho = .354^{**}$; $p < 0.001$). Los valores mostrados indican que a mayor autoconcepto mayor compromiso académico. Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula (ver tabla 6).

Tabla 6

Relación entre el Autoconcepto y Compromiso Académico

	Compromiso Académico
Autoconcepto	ρ .354** .000

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Al realizar el análisis correlacional entre el autoconcepto global y el compromiso académico global de los estudiantes de economía de la PUCE de Quito se encontró que estas variables se relacionan positivamente, de hecho, existen estudios en diversas muestras que concuerdan, tanto en estudiantes de bachillerato (Usán-Supervía et al., 2020), así como también en estudiantes universitarios de otros países (Valdés-Badilla et al., 2021; Guo et al., 2022). En estos estudios, pese a que se emplearon otros instrumentos, se observaron correlaciones positivas en diferentes niveles entre el autoconcepto y el compromiso académico. En otro estudio, realizado en Perú, se encontró una correlación positiva de intensidad alta entre el autoconcepto y el compromiso académico en estudiantes universitarios ($\rho = .734^{**}$), utilizando los mismos instrumentos de medición del presente estudio (Pinedo-Núñez, 2019). Estos hallazgos respaldan la idea de que la percepción que tiene una persona de sí misma está relacionada de manera consistente con su compromiso académico en distintos contextos educativos. Cada vez más las investigaciones han comprobado que entre más elevado es el autoconcepto de una persona posee, mejor es su compromiso académico, así, los estudiantes que se perciben positivamente presentan mayores niveles de energía, se comportan más comprometidos en sus estudios, se plantean metas y obtienen mejores calificaciones (Saucedo et al., 2020; Valdés-Badilla et al., 2021).

Correlaciones entre las dimensiones del Autoconcepto y Compromiso Académico

Se realizó un análisis de correlación con el fin de conocer la relación entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y del compromiso académico. Se identifica una correlación positiva y moderada entre el vigor y la dimensión académico/laboral ($\rho (159) = 0.413$, $p < 0.001$). Se observa una correlación positiva de intensidad baja entre la dedicación y la dimensión académico/laboral ($\rho (159) = 0.330$, $p < 0.001$), así como una correlación positiva y de intensidad moderada entre la absorción y la dimensión académico/laboral ($\rho (159) = 0.456$, $p < 0.001$). Estos resultados subrayan la presencia de asociaciones estadísticamente

significativas entre las variables señaladas, indicando que niveles superiores de vigor, dedicación y absorción se asocian con mayores niveles en la dimensión académico/laboral. Se identifica una correlación positiva y de intensidad baja entre la dimensión emocional con el vigor (ρ (159) = 0.286, $p < 0.001$), la dedicación (ρ (159) = 0.281, $p < 0.001$) y la absorción (ρ (159) = 0.310, $p < 0.001$). Con la dimensión familiar se identifica una correlación positiva de intensidad baja con el vigor (ρ (159) = 0.232, $p < 0.001$) y la absorción (ρ (159) = 0.273, $p < 0.001$). Finalmente, en la dimensión física se identifica una correlación positiva de intensidad baja con el vigor (ρ (159) = 0.267, $p < 0.001$), la dedicación (ρ (159) = 0.205, $p < 0.001$) y la absorción (ρ (159) = 0.279, $p < 0.001$) (ver tabla 7).

Tabla 7
Análisis correlacional entre dimensiones de Autoconcepto y Compromiso Académico

		1(VI)	2 (DE)	3 (AB)	4 (AAL)	5 (E)	6 (FA)	7 (FI)
CA								
1	Vigor							
2	Dedicación	.676**						
3	Absorción	.702**	.767**					
AC								
4	AAL	.413**	.330**	.456**				
5	A. Social	.144	.092	.089	.465**			
6	A. Emocional	.286**	.281**	.310**	.074	.270**		
7	A. Familiar	.232**	.172*	.273**	.377**	.392**	.181*	
8	A. Físico	.267**	.205**	.279**	.522**	.458**	.123	.312**

Nota. CA= compromiso académico; AC= autoconcepto; AAL= autoconcepto académico/ laboral.
* = correlación significativa $p < .05$. ** = correlación significativa $p < .001$.

Se observó en el análisis correlacional que todas las dimensiones del autoconcepto están asociadas con el vigor, la dedicación y la absorción, aunque la intensidad de estas relaciones varía. Sin embargo, es importante señalar que la dimensión social no presenta una relación significativa con el compromiso académico. Continuando con lo expuesto, al considerar el estudio de Pinedo-Núñez (2019) realizado en estudiantes peruanos, sus resultados destacan una correlación significativamente alta entre las cinco dimensiones del autoconcepto con el compromiso académico. Específicamente, se encontró que el autoconcepto académico/laboral presentó una intensidad considerablemente más alta ($\rho=.817$) en relación con el vigor, la dedicación y la absorción. Los mencionados hallazgos podrían indicar que la actitud académica positiva manifestada en el vigor, la dedicación y la absorción se relacionan con una percepción positiva del rol de estudiante. El estudio de Fernández-Lasarte et al. (2019) señala que en población universitaria el apoyo de los profesores incide en el autoconcepto y es predictor de un adecuado ajuste académico.

Conclusiones y Recomendaciones

Los estudiantes de la facultad de economía de la PUCE de Quito puntuaron alto en autoconcepto global, lo que puede significar que los pensamientos y sentimientos que tienen de sí mismos y las asignaciones que hacen de sus conductas es positiva, por ende, podrían implicarse adecuadamente en las diferentes facetas de su vida como es el académico/laboral, social, emocional, familiar y física.

De manera general, el desempeño en las cinco dimensiones del autoconcepto en la muestra estudiada estuvo por encima de la media, pero existe un mejor desempeño a nivel del autoconcepto familiar, lo que puede indicar una percepción de confianza y afecto hacia las figuras parentales, así como la experiencia individual de encontrar felicidad y respaldo en momentos de crisis dentro del hogar. Así mismo, los alumnos se destacaron en el autoconcepto académico/laboral, por lo que se considera que se perciben de manera positiva en su rol dentro del aula, es decir que consideran buenos estudiantes, se sienten capaces de aprender y que cuentan con las competencias necesarias para afrontar los desafíos presentados en las asignaturas cursadas.

En relación con el segundo objetivo específico, los estudiantes puntuaron alto en el compromiso académico global, lo que podría significar una tendencia a manifestar altos niveles de energía, resistencia mental, alta implicación y entusiasmo con su carrera universitaria, así como también un estado permanente de concentración en lo relacionado a sus actividades académicas. De igual manera, el desempeño en las tres dimensiones del compromiso académico estuvo por encima de la media, sin embargo, dedicación y absorción revelaron los valores más altos. Estas características contribuyen a que los estudiantes logren un estado de concentración óptima en relación con las tareas académicas, las cuales se mantienen constantes a lo largo del tiempo debido a que es independiente de factores externos o situaciones específicas.

Finalmente, se destaca la correlación estadísticamente significativa, positiva baja entre el autoconcepto y compromiso académico, es decir que a medida que aumenta el autoconcepto, también aumenta el compromiso académico en los estudiantes de la carrera de economía de la PUCE de Quito. Así mismo, sobresale la relación positiva del autoconcepto académico/laboral con el vigor, la dedicación y la absorción, que son dimensiones clave del compromiso académico. Además, se evidenció también, que la dimensión social no se relaciona con el vigor, dedicación y absorción.

Estos hallazgos proporcionan directrices para la comprensión y el fortalecimiento de la conexión entre el autoconcepto y el compromiso académico, que deben ser tomados en consideración por los directivos de la Facultad de Economía para la elaboración de programas de intervención primaria de salud mental con el objetivo de desarrollar habilidades no

académicas como es el autoconcepto y el compromiso académico, promoviendo de esta manera la permanencia y culminación de la carrera universitaria.

En relación con las limitaciones de la investigación, una de las principales fue el tamaño de la muestra, además, estuvo conformada mayoritariamente por hombres, por tanto, los presentes resultados no son generalizables. Además, este estudio refleja la realidad de los alumnos de economía de la PUCE de Quito y como se ha mencionado previamente en base a los estudios empíricos encontrados, las dinámicas y factores que inciden en el nivel de autoconcepto, el compromiso académico y las respectivas dimensiones, pueden variar significativamente debido a los diferentes contextos socioculturales, programas académicos, características sociodemográficas y entornos universitarios.

Otras de las limitaciones encontradas fue la ausencia de un análisis cuantitativo de datos que analice la relación con variables sociodemográficas y con el rendimiento académico. Además, se utilizó el baremo del Cuestionario AF5 cuyas propiedades psicométricas se han evaluado en universitarios peruanos, lo que señala que, a pesar de las similitudes entre ambos contextos socioculturales, el instrumento no ha sido adaptado a la realidad del contexto ecuatoriano, lo que podría afectar la precisión de los resultados y la capacidad para reflejar con exactitud la realidad local.

En consecuencia, se recomienda realizar estudios adicionales de esta naturaleza en muestras más representativas, incluyendo instituciones de educación superior públicas y abarcando diversas ramas de estudios. Además, sería conveniente aumentar en la muestra la participación de mujeres para lograr una mayor representatividad. Se recomienda, también, relacionar estos constructos con variables sociodemográficas tales como la edad, el sexo, el estado civil, el estrato socioeconómico, el semestre y la etnia. Por otro lado, resultaría interesante que en futuras investigaciones se explore el autoconcepto desde enfoques cualitativos para profundizar en el autoconcepto social y su relación con el compromiso académico. Así mismo sería pertinente avanzar con estudios de estandarización de la escala AF5 para que tenga propiedades psicométricas válidas y confiables en población ecuatoriana. Por último, se recomienda implementar un sistema de monitoreo continuo para evaluar y mantener este nivel de compromiso en los alumnos de economía.

Referencias

- Aguirre, M. A. V., y Patten, A. C. S. (2017). Dinámica familiar y su influencia en el bajo rendimiento académico de adolescentes de educación básica superior. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 797-828. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/60855>
- American Psychological Association. (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Antonio-Agirre, I., Axpe-Sáez, I., y Septien-Santos, A. (2019). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33–48. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>
- Arias, P.R., García, F.E., Lobos, K., y Flores, S.C. (2020). Fortalezas del carácter como predictores de personalidad resistente académica y compromiso académico. *Psychology, Society y Amp; Education*, 12(2), 19–32. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i2.2109>
- Arias, P.R., García, F.E., y Reivan-Ortiz, G. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico versión abreviada (uwess-9) en estudiantes ecuatorianos. *Ajayu órgano de difusión científica del departamento de Psicología UCBSP*, 18(1), 1-23. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000100001&lng=es&tlng=es.
- Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, 11(4), 95-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Belatanga-Calderón, M.J. (2021). Modelo de predicción de la deserción de los estudiantes de la PUCE sede Quito cohortes 2014-2017 [Tesis de pregrado, *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/33491>
- Bonilla-Yucailla, D., Balseca-Acosta, A., Cárdenas-Pérez, M.J., y Moya-Ramírez, D. (2022). Inteligencia emocional, compromiso y autoeficacia académica. Análisis de mediación en universitarios ecuatorianos. *Interdisciplinaria*, 39(2), 249-264. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.16>
- Caballero-D, C. C., Hederich, G. C., y García, P. A. (2015). relación entre burnout y engagement académico con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 32(2), 254–267. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030005.pdf>

- Calet, N., y Dumitrache, C. G. (2016). Características de los Estudiantes de Grado de las áreas Ciencias Sociales y Salud: autoconcepto, motivación y estrategias de aprendizaje. *Red U*, 14(2), 245. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5951>
- Cardozo, L. A., Peña-Ibagón, J. C., Florez-Escobar, W., Castillo-Daza, C., Bonilla-Ocampo, D., y Reina-Monroy, J. (2023). Autoconcepto físico en estudiantes universitarios: Generación de perfiles por clasificación jerárquica sobre componentes principales. *Retos*, 48(1), 167-177. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95076>
- Casuso-Holgado, M.J. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4926>
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P., y Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53(0), 37-47. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/53/53_ChavezBecerra.pdf
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M.A., y Castillo-Nava, P. (2023). Caracterización del autoconcepto y su relación con rendimiento escolar en dos generaciones de universitarios. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 25(3), 895-916 <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/84734>
- Chong-González, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- Closas, A. H., Franchini, N. B., Kuc, L. C., Dusicka, M. A., y Hisgen, C. M. (2018). Modelo logístico explicativo de las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 20(1), 187 – 208. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/rfce.0203261>
- Durán-Fonseca, T., y Acle-Tomasini, G. (2020). Evidencias de validez y confiabilidad de una escala para evaluar autoconcepto académico. *Psicología Iberoamericana*, 28(2). <https://www.redalyc.org/journal/1339/133964928004/html/>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esquea-Pagés, L. R., y Antigua Ruiz, P. M. (2020). Autoconcepto en estudiantes que han realizado o no el proceso de cambio de carrera en el Instituto Tecnológico de Santo

- Domingo (INTEC). *Ciencia Y Sociedad*, 45(4), 73–87.
<https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i4.pp73-87>
- Gaibor-González, I.A., Vargas Espín, A. D. P., y Rodríguez-Pérez, M. L. (2023). Sentido de vida y Engagement académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 997-1007.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.312>
- Gámez-Armas, E., Díaz Gómez, J. M., Marrero-Hernández, H., Galindo-Galindo, M. P., y Brea-Asensio, A. (2014). Relaciones entre el autoconcepto relacional, la elección de metas y la satisfacción de necesidades psicológicas en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 13(4).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.rarm>
- García-Hernández, A. (2020). Diseño y evaluación del impacto de un e-textbook en el engagement hacia el aprendizaje de la Matemática Discreta. [Tesis Doctoral, *Universidad de Sevilla*]. Repositorio institucional de la *Universidad de Sevilla*.
<https://idus.us.es/handle/11441/105481>
- Gil Roales-Nieto, J. (2021). Tensión individualismo-gregarismo en la configuración psicológica del ser humano I: apuntes sobre el surgimiento y las variaciones históricas del yo. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 21 (3), 261-288.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8111664>
- Gil-Gómez, J., Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja-Ribés, A., y Martí-Puig, M. (2023). Evaluación del autoconcepto y las habilidades sociales de docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 24-43.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37404>
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., y Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930-937. doi: 10.4067/S0034 98872015000700015
- Guo, J.P., Yang, L.Y., Zhang, J., y Gan, Y.J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 83(4), 809–828. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00705-8>
- Hemmings, J. (2019). *Cómo funciona la psicología: guía visual de psicología práctica*. Dorling Kindersley.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

- Hoces La Rosa, Z.P., y Garayar-Tasayco, H.G. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huancavelica. *Uniandes Episteme*, 6(1), 111–123. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1069>
- Huaire-Inacio, E.J., Marquina-Luján, R.J., y Horna-Calderón, V.E. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-13. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/220>
- Ibarra, E., y Jacobo, H.M. (2016). La evolución del Autoconcepto Académico en Adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662016000100045&script=sci_artext&tlng=pt
- Ispizua M., y Leiva, C. (2017). La investigación como proceso: planificación y desarrollo. *Dextra*.
- Lago-Casaverde, P.M., y Suarez-Olarte, E.V. (2021). Niveles del autoconcepto en alumnos universitarios de la carrera de psicología de una Universidad privada – Lima Metropolitana. [Tesis de pregrado, *Universidad Tecnológica del Perú*]. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/5539?show=full>
- Lewis, N. (2020). Education. In A. Kobayashi, *International Encyclopedia of Human Geography*, 1(2) 69-76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10255-0>.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Vázquez-Casares, A. M, López-Alonso, A. I., y Rodríguez-Borrego, M. A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Londoño, D.M., Lubert, C.D., Sepúlveda, V.E.P., y Ferreras, A.P. (2019). Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad Y Estrés*, 25(2), 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001>
- López-Manrique, I., González-González de Mesa, C., San Pedro Veleto, B., y San Pedro Veleto, J.C. (2016). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28(1), 42–49. <https://doi.puce.elogim.com/10.1016/j.magis.2016.06.002>
- Luna-Puicon, N. M., Rojas-Zúñiga, S. A., Reynoso-Tafur, K. M., y Rojas-Gonzales, C. E. (2022). Factores y condiciones de la deserción escolar en Latinoamérica. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 26 (114), 108-117. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i114.595>
- Marengo-Escuderos, A. D., Restrepo, D., y Rambal-Rivaldo, L. I. (2023). Perfiles de resiliencia asociados al engagement académico y al apoyo social en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 40, (2), 231-243. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.14>

- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C.M., Chambel, M.J. y Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Martínez, R.S. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios/as con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 110-125. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/autoconcepto-y-metas-academicas-en-estudiantes/docview/2844842898/se-2>
- Mideros, A. (2023, 17 octubre). La educación como el gran movilizador de la sociedad. Primicias. <https://www.primicias.ec/noticias/firmas/educacion-movilizador-sociedad-ecuador/?fbclid=IwAR2QRfGJzwFbJXKPMXuUzEFSYaEtu1Wssv8HTPcGSD4du-Fuo5X6cft0H-4>
- Ministerio de Salud Pública. (2022). ACUERDO N° 00005: Reglamento Sustitutivo del Reglamento para la Aprobación y Seguimiento de Comités de Ética de Investigación en Seres Humanos [CEISH] y Comités de Ética Asistenciales para la salud [CEAS]. http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/eyJYJwZXRhJm8iLCJ1dWkljoiNTJhOTFmYzgtNjQ0Yy00NTdlLWJhYzktZTU5MTY4M2I4ZmE2LnBkZiJ9
- Montoya-Londoño, D.M., Dussán-Lubert, C., Pinilla-Sepúlveda, V.E., y Puente-Ferreras, A. (2019). Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 118-124. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001>
- Mora, L. F. M. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12683>
- Morales-Quizhpi, J., Palacios-Madero, M. D., Conforme-Zambrano, E. G., y Arpi-Peñaloza, N. (2021). Autoconcepto del adolescente según sus características sociodemográficas y de los progenitores. *Maskana*, 12(1), 16–25. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.02>
- Moronta, I., Santana, M. Y., y Montes de Oca, G. (2023). Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 20(39), 111–120. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.488>
- Mosquera-Moreno, D y Peñafiel-Sierra, D. (2022). El autoconcepto y la motivación de logro en los estudiantes de primeros a sextos semestres, de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad

- Central del Ecuador en el Período 2021-2022. [Tesis de pregrado, UCE]. Repositorio de la Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/4d519231-dcc6-41c3-946e-1b69133fb5c3/content>
- Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E., Borja Mucha, C. S., y Martínez-Vitor, P. D. (2022). Nivel de Engagement académico de los estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 71–82. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/47>
- Muñoz-Albarracín, M., Mayorga-Muñoz, C., y Jiménez-Figueroa, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción vital en universitarios del sur de Chile. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 21(2), 1–27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5428>
- Musitu, G. y García, F. (2014). Autoconcepto Forma 5. Manual. Madrid: TEA.
- Ocampo-Otálvaro, L.E., Isaza-Valencia, L., Álvarez-Graciano, L.C., Botero-Caicedo, Y. A., y Ramírez-Valderrama, T. (2022). Academic performance, family social climate, social skills, and self-concept in college students. *Informes Psicológicos*, 22(2), 85–100. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a05>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. G., y Molina, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi: 10.1016/S1136-1034(17)30043-6
- Pabago, G. M. (2021). Una aproximación teórica al autoconcepto. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 4, (2), 52-64. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/130/131>
- Palacios-Garay, J., y Coveñas-Lalupú, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 325-338. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>
- Pantoja-Vallejo, A., y Alcaide-Risoto, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13 (1), 124-140. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i1.12012>
- Paredes-Proañó, A. M., y Herrera-Granda, I. D. (2023). Análisis de correlación entre el Engagement académico y la autoeficacia académica, por género, a nivel superior en Ecuador. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2). <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e42>

- Parra-Ponce, P., y Pérez-Villalobos, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista Educación Ciencia y Salud*, 7(2), 128-133. <https://recs.udec.cl/article/propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-compromiso-academico-uwes-s-version-abreviada-en-estudiantes-de-psicologia/>
- Peña-Loaiza, G., Sánchez-Padilla, Y., Carpio-Mosquera, C., y Salamea-Nieto, R. (2022). Autoconcepto del Estudiante en Psicología: Una Perspectiva Multidimensional. *Cumbres*, 7(2), 35-46. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v7n2a3>
- Pérez, M. C., Molero, M. M., Barragán, A. B., Martos, A., Simón, M. M., y Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 161–172. doi: 10.30827/publicaciones. v48i1.7323
- Pineda-López, R. del C., Moreno-Bastidas, G. R., y Moreno-Bastidas, G. M. (2020). Análisis de la Deserción Universitaria en el Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio de la Universidad de las Fuerzas Armadas. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 1–10. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/393>
- Pinedo-Núñez E.R. (2019). Autoconcepto y engagement académico en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal [Tesis de posgrado: *Universidad César Vallejo*]. Repositorio de la Universidad César Vallejo <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/3454>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M.C. y Carrión-Martínez, J.J. Relationship between gender, resilience, academic and social self-concept in adolescence. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 112-123, <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Pinilla-Sepúlveda, V.E., Montoya-Londoño, D.M., y Dussán-Lubert, C. (2015). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarias del programa de desarrollo familiar de Manizales, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 141-156. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.62>
- Portalanza-Chavarría, C.A., Grueso-Hinestroza, M.P., y Duque-Oliva, E.J. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 27(64), 145-155. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>
- Portillo-Peñuelas, S.A. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 232-239. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1837>

- Rivera de la Cruz, F. (2020). Engagement: una revisión teórica. [Tesis de pregrado: *Universidad Señor de Sipán*]. Repositorio de la Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6798>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L.M., Román, F.J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80(1), 1-12. doi:10.1016/j.lindif.2020.101887
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116>
- Sánchez-León A. F. (2022). Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27 (118), 61-68. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.687>
- Sarmiento-Martínez, A.M., Moreno-Acero, I.D., y Morón-Castro, C. (2022). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1). 140-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3695>.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Sempertegui, B. (2022, 26 de septiembre). Sebastián Padilla: la formación de la PUCE lo llevó a Cambridge. Conexión PUCE. <https://conexion.puce.edu.ec/sebastian-padilla-la-formacion-de-la-puce-lo-llevo-a-cambridge/>
- Serrano-Flores, A., Merlyn-Sacoto, M. F., Vasco-Muñoz, M. G., y Llerena Sánchez, M. (2015). Bienestar mental, engagement y rendimiento académico. *Revista PUCE*, 100(1), 111-131. <http://pucespace.puce.edu.ec/handle/23000/635>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P., y Druet-Domínguez, N. V. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(1), 407-441. Doi:10.3102/00346543046003407
- Torres-Escobar, G.A., y Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(28), 54–76. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1816>

- Tortosa-Martínez, B.M., Pérez-Fuentes, M., y Molero-Jurado, M. (2021). Investigación sobre el Compromiso o Engagement Académico de los Estudiantes: Una Revisión Sistemática sobre Factores Influyentes y Instrumentos de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(62), 101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459671925009>
- Tristán-Monrroy, B. V., Flores-Rueda, I.C., Sánchez-Macías, A., y Briano-Turrent, G. C. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación universitaria*, 14(6), 193-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>
- Trujillo-Valdiviezo, G., Rodríguez-Alegre, L., Ramos-Pacheco, H., y Ramos-Pacheco, R.L. (2022). Pensamiento crítico y autoconcepto académico desde la perspectiva correlacional en el sector universitario peruano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1435-1460. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.45>
- UNESCO. (2020). Hacia el acceso universal de la educación superior: tendencias internacionales. <https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- UNESCO. (2022). La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382996>
- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C., y Lorente, V. M. (2020). The Mediating Role of Goal Orientation (Task) in the Relationship between Engagement and Academic Self-Concept in Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8323-. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Valdés-Badilla, P., Villagrán del Picó, N., y Gedda-Muñoz, R. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes universitarios físicamente activos e inactivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41(1), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82565>
- Vallejo-Martín, M., Ajá, J.V., y Plaza, J.J.A. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9(1), 220–236. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558/2234>
- Vázquez, C., y Risso-Migues, A. (2022). Autoconcepto del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 9 (0), 220-232. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905>
- Viteri, D., y Uquillas, M. (2011). Estudio sobre la deserción estudiantil en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Matriz, en los niveles 1ro, 2do y 3ero de todas las

Facultades y escuelas del primer semestre del año académico 2007-2008 [Tesis de pregrado, *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*]. Disponible en el repositorio de la PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/3454>

Vizoso, C., Rodríguez, C., y Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515–1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>

Zambrano-Ortega, T. J. (2018). Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Inclusiones*. ISSN 0719-4706, 5(0), 63-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7936172>

Anexos

Anexo A: Ficha sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	
N°:	
Fecha:.....	
Edad	
Sexo	Hombre () Mujer ()
Semestre	Primero () Segundo () Tercero () Cuarto () Quinto () Sexto () Séptimo () Octavo ()
Estado civil	Soltero () Casado () Unión libre () Divorciado () Viudo ()
Etnia	Indígena () Mestizo () Afroecuatoriano () Montubio () Otra.....
Trabaja	Si () No ()
Marque la casilla correspondiente si tiene diagnóstico en Salud Mental	Si () No ()
De haber marcado SI en la anterior, ¿cuál fue su diagnóstico?
Marque la casilla correspondiente si tiene alguna condición de discapacidad.	Física () Auditiva () Visual () Intelectual () Ninguna () Otra.....

Anexo B: Cuestionario AF-5

AF-5

1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)		
2	Hago fácilmente amigos		
3	Tengo miedo de algunas cosas		
4	Soy muy criticado en casa		
5	Me cuido físicamente		
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador		
7	Soy una persona amigable		
8	Muchas cosas me ponen nervioso		
9	Me siento feliz en casa		
10	Me buscan para realizar actividades deportivas		
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)		
12	Es difícil para mí hacer amigos		
13	Me asusto con facilidad		
14	Mi familia está decepcionada de mí		
15	Me considero elegante		
16	Mis superiores (profesores) me estiman		
17	Soy una persona alegre		
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso		
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20	Me gusta como soy físicamente		
21	Soy un buen trabajador (estudiante)		
22	Me cuesta hablar con desconocidos		
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)		
24	Mis padres me dan confianza		
25	Soy bueno haciendo deporte		
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador		
27	Tengo muchos amigos		
28	Me siento nervioso		
29	Me siento querido por mis padres		
30	Soy una persona atractiva		

Anexo C: Escala de Compromiso Académico

ESCALA DE ENGAGEMENT ACADÉMICO												
A continuación, se presentan algunas afirmaciones con respecto a su vida académica, marque cuantas veces le sucede según la escala que se presenta a continuación:												
	0	1	2	3	4	5			6			
	Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana			Todos los días			
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía					0	1	2	3	4	5	6
2	Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o voy a clases					0	1	2	3	4	5	6
3	Estoy entusiasmado(a) con mi carrera					0	1	2	3	4	5	6
4	Mis estudios me inspiran cosas nuevas					0	1	2	3	4	5	6
5	Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar					0	1	2	3	4	5	6
6	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios					0	1	2	3	4	5	6
7	Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera					0	1	2	3	4	5	6
8	Estoy inmerso(a) en mis estudios					0	1	2	3	4	5	6
9	Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante					0	1	2	3	4	5	6

Anexo D: Consentimiento Informado**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Título de la investigación: Autoconcepto y compromiso académico en estudiantes de la carrera de economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador durante el período 2023

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal (IP)	Jeanneth Lorena Jami Tucumbi	xxxxxxxxxx	Universidad de Cuenca

¿De qué se trata este documento?

Estimado estudiante:

El presente documento, conocido como Consentimiento Informado, proporcionará toda la información necesaria para que usted pueda tomar una decisión libre y voluntaria acerca de su participación en el estudio que le voy a presentar.

Introducción

El estudio denominado “**Autoconcepto y compromiso académico en estudiantes de la carrera de economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador durante el período 2023**” se llevará a cabo durante el segundo período académico de 2023 y contará con la participación de todos los estudiantes matriculados desde el primer hasta el octavo semestre en la mencionada facultad. El financiamiento del estudio está a cargo de la investigadora responsable, la Psc. Jeanneth Jami, quien es alumna de la Maestría en Psicología Clínica con mención en Salud Mental para Niños, Adultos y Familias de la Primera Cohorte.

A continuación, se brinda información detallada sobre el estudio. Le pedimos que la lea atentamente y, en caso de tener alguna pregunta, no dude en realizar las consultas que considere necesarias con total confianza y libertad.

Objetivo del estudio

El propósito de este estudio es analizar la relación entre el autoconcepto y el compromiso académico en los estudiantes de la carrera de economía en la PUCE. Como estudiante de esta institución, se le invita a participar en esta investigación científica. A aquellos estudiantes que acepten participar, se les contactará para completar dos instrumentos psicológicos.

Descripción de los procedimientos

Al aceptar participar en este estudio, se espera que esté disponible para lo siguiente:

- Solicitar información sobre la investigación actual.
- Responder un cuestionario que evaluará su nivel de autoconcepto en áreas como lo académico/laboral, lo social, lo físico, lo familiar y lo emocional.
- Responder una escala que medirá su nivel de compromiso académico.
- Responder una ficha sociodemográfica. Se le solicitará por una sola vez y las actividades requerirán aproximadamente 45 minutos de su tiempo y se llevarán a cabo en las instalaciones de la Facultad de Economía de la PUCE, ubicada en la ciudad de Quito.
- Todas las actividades y los recursos materiales serán otorgadas, supervisadas y dirigidas por la investigadora responsable, Psc. Jeanneth Jami.
- Los resultados de esta investigación serán publicados y compartidos dentro del ámbito académico y universitario, y estarán bajo la custodia de la investigadora responsable.

Riesgos y beneficios

BENEFICIOS

Su participación en este estudio permitirá ampliar el conocimiento sobre la relación entre el autoconcepto y el compromiso académico. Esto, a su vez, facilitará la identificación de estrategias para fortalecer este componente psicológico en el entorno universitario. El objetivo final es mejorar el desempeño académico tanto dentro como fuera del aula de los estudiantes de la carrera, y promover un mejor desempeño profesional en el futuro.

RIESGOS

Si decide participar, es fundamental tener en cuenta que este estudio se considera de riesgo mínimo, es decir, los riesgos involucrados no superan los que se encuentran en el diario vivir o la cotidianidad. Sin embargo, en caso de que algún estudiante experimente alguna molestia psicológica como resultado de completar el cuestionario y la escala, se le ofrecerá la atención necesaria por parte de profesionales de la salud mental. Su bienestar y seguridad son de suma importancia para la investigadora responsable.

En consecuencia, este estudio proporciona ventajas tanto para los estudiantes como para la facultad, con un nivel de riesgo mínimo.

Otras opciones si no participa en el estudio

Su participación en este estudio es completamente voluntaria y no conlleva ningún costo ni incentivo económico. En caso de que deba asistir a la Facultad de Economía para llevar a cabo alguna actividad relacionada con el presente estudio, se le reembolsará el costo de los pasajes.

Usted tiene el derecho de rechazar participar en el estudio o de retirar su consentimiento y abandonar el proyecto en cualquier momento que lo considere oportuno. Al hacerlo, no perderá ningún derecho que le corresponda.

En caso de que decida retirar su consentimiento, sus datos serán eliminados y la información recopilada no se utilizará en el estudio.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) Derecho a reclamar los pasajes, en caso de ser llamado a la Facultad de Economía por alguna actividad de la investigación,
- 7) Tener acceso a los resultados de las pruebas realizadas durante el estudio, si procede;
- 8) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 9) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 10) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 11) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;
- 12) Contar con la asistencia necesaria para que el problema de salud o afectación de los derechos que sean detectados durante el estudio, sean manejados según normas y protocolos de atención establecidas por las instituciones correspondientes;
- 13) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 593 0984706966 que pertenece a Jeanneth Lorena Jami Tucumbi o envíe un correo electrónico a jean.jami28@gmail.com

Consentimiento informado

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Nombres completos del/a investigador/a

Firma del/a investigador/a

Fecha

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. Ismael Morocho Malla, presidente del Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca, al siguiente correo electrónico: ismael.morocho@ucuenca.edu.ec