

Autoestima y compromiso académico en estudiantes universitarios de ingeniería

Self-esteem and academic engagement among engineering undergraduates

Carmen Eliza Zela Pacori¹ 

¹ Universidad Nacional de Juliaca, Perú · ORCID: 0000-0002-2063-3257

Autor de correspondencia: ce.zela@unaj.edu.pe

Cómo citar: Zela Pacori, C. E. (2024). Autoestima y compromiso académico en estudiantes universitarios de ingeniería. *Hitos Educativos. Revista de Investigación Científica*, 1, e005. <https://doi.org/10.62785/hitos.edu.v1.e005>

Recibido: 09/02/2024 | Aceptado: 20/03/2024 | Publicado: 12/06/2024

PALABRAS CLAVE

autoestima
compromiso académico
estudiantes universitarios
ingeniería
educación superior

RESUMEN

La autoestima y el compromiso académico constituyen recursos relevantes para comprender la adaptación y participación de los estudiantes en la educación superior, especialmente en carreras exigentes como ingeniería. El objetivo fue determinar la relación entre autoestima y compromiso académico en 326 estudiantes de ingeniería. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal; se aplicaron instrumentos de autoestima y compromiso académico, y los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, correlación de Pearson, prueba t y ANOVA. La autoestima se relacionó positiva y significativamente con el compromiso académico global ($r = .957$; $p < .001$) y con todos sus ámbitos, destacando rendimiento ($r = .950$), reforzadores ($r = .933$) e involucramiento ($r = .890$). No se hallaron diferencias significativas según sexo, grupo etario o etapa académica. Se concluye que mayor autoestima se asocia con mayor compromiso académico, aunque sin establecer causalidad.

KEYWORDS

self-esteem
academic engagement
university students
engineering
higher education

ABSTRACT

Self-esteem and academic engagement are relevant resources for understanding students' adaptation and participation in higher education, particularly in demanding programs such as engineering. This study aimed to determine the relationship between self-esteem and academic engagement among 326 engineering students. A quantitative, non-experimental, correlational, and cross-sectional design was used. Self-esteem and academic engagement instruments were administered, and the data were analyzed using descriptive statistics, Pearson's correlation, Student's t test, and ANOVA. Self-esteem was positively and significantly associated with overall academic engagement ($r = .957$, $p < .001$) and with all its domains, especially performance ($r = .950$), reinforcers ($r = .933$), and involvement ($r = .890$). No significant differences were found according to sex, age group, or academic stage. It is concluded that higher self-esteem is associated with greater academic engagement, although no causal relationship can be established.

Introducción

La autoestima constituye un recurso psicológico relevante para comprender la manera en que los estudiantes enfrentan las demandas académicas y valoran sus propias capacidades dentro del proceso formativo. Rosenberg (1965) la definió como la evaluación global, favorable o desfavorable, que una persona realiza de sí misma. En el ámbito educativo, esta valoración puede relacionarse con la motivación, la persistencia, la disposición para afrontar dificultades y la percepción del propio desempeño. Aunque una autoestima elevada no garantiza por sí sola mejores resultados académicos, distintos estudios han señalado asociaciones entre una valoración personal positiva, una mayor participación en las actividades de aprendizaje y determinadas formas de adaptación académica (Baumeister et al., 2003; Chilca Alva, 2017). Estas relaciones adquieren especial interés en la educación superior, donde los estudiantes deben responder simultáneamente a exigencias cognitivas, sociales y emocionales cada vez más complejas.

Uno de los constructos estrechamente vinculados con la experiencia universitaria es el compromiso académico. Fredricks et al. (2004) lo conceptualizaron como un fenómeno multidimensional que integra componentes conductuales, emocionales y cognitivos relacionados con la participación del estudiante en su aprendizaje. En educación superior, el compromiso refleja el grado en que los estudiantes se involucran, dedican esfuerzo, perseveran y mantienen una conexión activa con las experiencias formativas (Kahu, 2013). Schaufeli et al. (2002), desde la perspectiva del engagement, lo relacionaron con una experiencia positiva caracterizada por vigor, dedicación y absorción en las actividades académicas. Esta aproximación permite comprender que el compromiso no se limita al cumplimiento de tareas o a la asistencia a clases, sino que comprende también la calidad de la vinculación del estudiante con su carrera, sus metas y el entorno educativo.

La relevancia del compromiso académico radica en su asociación con diversos indicadores de adaptación y desempeño universitario. Una mayor implicación con los estudios se ha relacionado con persistencia, satisfacción con la experiencia educativa y mejores condiciones para alcanzar las metas formativas (Tinto, 1993; Kahu & Nelson, 2018). Desde la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000) sostienen que la motivación se fortalece cuando el contexto satisface necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación, aspectos que pueden favorecer una participación más sostenida en el aprendizaje. Asimismo, los recursos personales, las emociones positivas y las características del entorno académico pueden intervenir en la forma en que los estudiantes mantienen su compromiso a lo largo de su trayectoria universitaria (Ouweneel et al., 2011).

En el presente estudio, el compromiso académico se aborda a partir de cinco ámbitos: involucramiento, rendimiento, reforzadores, interacción socioeducativa y resiliencia (Mora-Romo & Martell-Muñoz, 2022). Esta perspectiva permite examinar el constructo más allá de una puntuación global, incorporando tanto elementos personales como experiencias vinculadas con el contexto académico. El involucramiento expresa la participación activa en las actividades formativas; el rendimiento se relaciona con la percepción del desempeño; los reforzadores comprenden estímulos y reconocimientos presentes en el entorno; la interacción socioeducativa incorpora las relaciones que se establecen durante el proceso formativo; y la resiliencia refleja la capacidad para afrontar y continuar frente a las dificultades académicas. De este modo, el compromiso puede entenderse como una experiencia construida a partir de la interacción entre recursos individuales y condiciones del contexto universitario.

La relación entre autoestima y compromiso académico resulta especialmente relevante desde esta perspectiva. Los estudiantes que mantienen una valoración positiva de sí mismos pueden mostrar mayor seguridad para afrontar tareas exigentes, participar activamente y

perseverar ante las dificultades. Bandura (1997) sostuvo que las creencias sobre las propias capacidades influyen en las metas, el esfuerzo y la persistencia. Aunque la autoestima y la autoeficacia son constructos conceptualmente diferentes, ambos permiten comprender cómo las percepciones personales pueden relacionarse con el comportamiento académico. En esta dirección, Zhao et al. (2021) encontraron una asociación positiva entre autoestima y compromiso académico, destacando además la participación de la autoeficacia académica en dicha relación. Otros estudios han mostrado que los recursos personales y motivacionales se vinculan con el compromiso y con diversas expresiones del éxito académico (Alivernini & Lucidi, 2011; Neroni et al., 2022).

Estas relaciones adquieren particular importancia en las carreras de ingeniería. Su formación suele caracterizarse por una alta demanda de razonamiento lógico, resolución de problemas, evaluación continua y cumplimiento de actividades académicas complejas (Ponce-Pardo et al., 2023). En este contexto, los estudiantes pueden afrontar dificultades relacionadas con la carga de trabajo, la presión por el rendimiento y la necesidad de mantener una participación sostenida durante varios ciclos académicos. Por ello, estudiar la autoestima conjuntamente con el compromiso académico permite aproximarse a la experiencia universitaria desde una perspectiva que integra recursos personales, desempeño, interacción y capacidad de adaptación, evitando reducir el análisis exclusivamente a las calificaciones obtenidas.

A pesar del desarrollo de investigaciones sobre autoestima, motivación y desempeño académico, la evidencia específica sobre la relación entre ambos constructos en estudiantes universitarios de ingeniería continúa siendo limitada, particularmente en contextos latinoamericanos. La literatura disponible ha abordado con mayor frecuencia estos constructos de manera independiente o en relación con rendimiento, autoeficacia, bienestar o permanencia académica (Chilca Alva, 2017; Casiraghi et al., 2022). Además, las características de los estudiantes, como sexo, edad y avance en la formación profesional, pueden ofrecer información complementaria para comprender si las puntuaciones de autoestima y compromiso presentan variaciones entre grupos.

En este marco, el objetivo del estudio fue determinar la relación entre la autoestima y el compromiso académico en estudiantes universitarios de ingeniería, considerando tanto la puntuación global del compromiso como sus ámbitos de involucramiento, rendimiento, reforzadores, interacción socioeducativa y resiliencia. De manera complementaria, se analizaron las diferencias en autoestima y compromiso académico según sexo, grupo etario y etapa académica. El estudio busca aportar evidencia que contribuya a comprender mejor la vinculación entre recursos personales y participación académica y que pueda orientar acciones universitarias de tutoría, acompañamiento, orientación y fortalecimiento de la experiencia formativa.

Metodología

Diseño

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, alcance correlacional y corte transversal. Las variables autoestima y compromiso académico fueron observadas tal como se presentaron en los participantes, sin manipulación deliberada. La información se recolectó en un único momento, con el propósito de analizar la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios de ingeniería.

El alcance correlacional permitió determinar la dirección y magnitud de la asociación entre la autoestima y el compromiso académico, tanto en su puntuación global como en sus ámbitos específicos. De manera complementaria, se examinaron las diferencias en las puntuaciones de autoestima y compromiso académico según sexo, grupo etario y etapa académica. Debido al carácter no experimental y transversal de la investigación, los resultados

fueron interpretados en términos de asociación y diferencias entre grupos, sin establecer relaciones causales.

Participantes

Participaron 326 estudiantes de ingeniería de una universidad pública del Perú, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando su disponibilidad y aceptación voluntaria para formar parte del estudio. Las edades oscilaron entre 17 y 32 años ($M = 21,26$; $DE = 2,64$). Del total de participantes, 178 fueron varones (54,6 %) y 148 mujeres (45,4 %). Los estudiantes pertenecían a distintos ciclos de formación universitaria. Para los análisis correspondientes, la trayectoria académica se agrupó en tres etapas: inicial, intermedia y avanzada. La participación fue voluntaria y se preservaron el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

Instrumentos

La información se recolectó mediante un cuestionario estructurado compuesto por tres secciones: características generales de los participantes, autoestima y compromiso académico.

La autoestima fue evaluada mediante la Prueba de Autoestima para Adolescentes desarrollada por Caso Niebla et al. (2011). El instrumento está conformado por 21 ítems distribuidos en cuatro ámbitos: percepción de sí mismo, percepción de competencia, relación familiar y manejo de emociones. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco opciones, desde nunca hasta siempre, con puntuaciones orientadas de manera que los valores más elevados representaran mayor autoestima.

Para la interpretación descriptiva de la autoestima se consideró el rango teórico de puntuaciones del instrumento, comprendido entre 21 y 105 puntos. Este recorrido se dividió en tres intervalos, estableciéndose los niveles bajo (21–49 puntos), moderado (50–77 puntos) y alto (78–105 puntos). Aunque el instrumento fue desarrollado inicialmente para población adolescente, en el presente estudio se empleó en estudiantes universitarios debido a que sus reactivos evalúan contenidos generales de valoración personal. En esta muestra presentó una elevada consistencia interna ($\alpha = 0,952$); no obstante, los resultados se interpretaron considerando las características de la población evaluada.

El compromiso académico fue evaluado mediante el instrumento propuesto por Mora-Romo y Martell-Muñoz (2022), conformado por 20 ítems distribuidos en cinco ámbitos: involucramiento, rendimiento, reforzadores, interacción socioeducativa y resiliencia. Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco categorías, desde nunca hasta siempre, donde una puntuación mayor representó un mayor compromiso académico.

Para la interpretación descriptiva del compromiso académico se consideró un rango teórico de 20 a 100 puntos. Las puntuaciones se organizaron en tres niveles: bajo (20–46 puntos), moderado (47–73 puntos) y alto (74–100 puntos), mediante la división del recorrido teórico de la escala en tres intervalos. En la presente muestra, el instrumento alcanzó una elevada consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,964$.

Procedimiento

La recolección de datos se efectuó durante actividades académicas regulares. Antes de responder los instrumentos, los estudiantes recibieron información sobre el propósito de la investigación, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de la información y el tratamiento anónimo de las respuestas.

Los instrumentos fueron administrados mediante un formulario digital y requirieron aproximadamente 20 minutos para su cumplimentación. Una vez concluida la recolección, las respuestas fueron descargadas, codificadas y organizadas en una base de datos.

Posteriormente, se revisaron los registros para identificar información incompleta, inconsistencias de codificación o valores que pudieran afectar el procesamiento estadístico.

Para el análisis de la trayectoria académica, los ciclos de estudio se agruparon en tres etapas: inicial (I–III ciclo), intermedia (IV–VI ciclo) y avanzada (VII–X ciclo), según el nivel de avance de los estudiantes en su formación universitaria. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis estadístico se realizó mediante IBM SPSS Statistics, versión 25. Inicialmente, se efectuó la depuración y codificación de la base de datos. Las características de los participantes se describieron mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Los niveles de autoestima y compromiso académico se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Para las comparaciones descriptivas según sexo, grupo etario y etapa académica, los porcentajes se calcularon respecto del número de participantes de cada categoría.

Antes de realizar los análisis inferenciales, se verificaron los supuestos correspondientes a las pruebas paramétricas. La distribución de las puntuaciones se examinó mediante estadísticos de asimetría y curtosis, histogramas y gráficos Q-Q. La linealidad de las relaciones y la presencia de valores atípicos se evaluaron mediante diagramas de dispersión y de caja, respectivamente, mientras que la homogeneidad de las varianzas se comprobó mediante la prueba de Levene. Los resultados mostraron un cumplimiento adecuado de estos supuestos, por lo que se consideró pertinente el uso de procedimientos paramétricos.

La relación entre la autoestima y el compromiso académico se examinó mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r). Se estimó la asociación entre la puntuación global de autoestima y el compromiso académico global, así como con sus cinco ámbitos: involucramiento, rendimiento, reforzadores, interacción socioeducativa y resiliencia. Asimismo, se analizaron las correlaciones entre los distintos ámbitos del compromiso académico.

De manera complementaria, se compararon las puntuaciones medias de autoestima y compromiso académico según las características de los participantes. Para la comparación según sexo se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, mientras que para los grupos etarios y las etapas académicas se aplicó un análisis de varianza de un factor (ANOVA). Además de los valores de significación estadística, se estimaron intervalos de confianza del 95 % y tamaños del efecto. Para las comparaciones entre varones y mujeres se utilizó la d de Cohen, mientras que para los análisis entre grupos etarios y etapas académicas se estimó η^2 . Se estableció un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

Resultados

La autoestima se concentró principalmente en el nivel moderado, que comprendió al 84,4 % de los estudiantes, mientras que el 9,8 % presentó un nivel alto y el 5,8 % un nivel bajo (Tabla 1). Esta distribución se mantuvo en las distintas características analizadas. Tanto en varones como en mujeres predominó la autoestima moderada, con 82,6 % y 86,5 %, respectivamente. Según la edad, la mayor proporción de autoestima alta se observó entre los estudiantes de 22 a 26 años (15,4 %). En cuanto a la trayectoria académica, el nivel moderado predominó en las tres etapas, aunque los estudiantes de la etapa avanzada presentaron la mayor proporción de autoestima alta (12,2 %).

Tabla 1*Nivel de autoestima según características de los estudiantes universitarios de ingeniería (n = 326)*

Característica	Baja, n (%)	Moderada, n (%)	Alta, n (%)
Sexo			
Varones	11 (6,2)	147 (82,6)	20 (11,2)
Mujeres	8 (5,4)	128 (86,5)	12 (8,1)
Grupo etario			
17–21 años	14 (6,4)	187 (85,4)	18 (8,2)
22–26 años	4 (4,4)	73 (80,2)	14 (15,4)
27–32 años	1 (6,3)	15 (93,8)	0 (0,0)
Etapas académicas			
Inicial (I–III ciclo)	9 (7,0)	108 (84,4)	11 (8,6)
Intermedia (IV–VI ciclo)	3 (4,5)	59 (88,1)	5 (7,5)
Avanzada (VII–X ciclo)	7 (5,3)	108 (82,4)	16 (12,2)

Nota. Los porcentajes se calcularon respecto del total de participantes de cada categoría. La etapa académica se agrupó en inicial (I–III ciclo), intermedia (IV–VI ciclo) y avanzada (VII–X ciclo).

El compromiso académico se concentró principalmente en el nivel alto, que comprendió al 55,5 % de los estudiantes, seguido del nivel moderado (39,3 %), mientras que el nivel bajo representó el 5,2 % de la muestra (Tabla 2). Esta distribución se mantuvo en las distintas características analizadas. El compromiso académico alto alcanzó el 53,9 % en los varones y el 57,4 % en las mujeres. Según la edad, la mayor proporción de nivel alto se observó entre los estudiantes de 22 a 26 años (59,3 %). Respecto de la trayectoria académica, la proporción de compromiso alto fue mayor en la etapa avanzada (59,5 %) que en la inicial (53,9 %) y la intermedia (50,7 %); estas diferencias corresponden únicamente a una descripción de los grupos y no implican diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2*Compromiso académico según características de los estudiantes universitarios de ingeniería (n = 326)*

Característica	Bajo, n (%)	Moderado, n (%)	Alto, n (%)
Sexo			
Varones	9 (5,1)	73 (41,0)	96 (53,9)
Mujeres	8 (5,4)	55 (37,2)	85 (57,4)
Grupo etario			
17–21 años	13 (5,9)	87 (39,7)	119 (54,3)
22–26 años	3 (3,3)	34 (37,4)	54 (59,3)
27–32 años	1 (6,3)	7 (43,8)	8 (50,0)
Etapas académicas			
Inicial (I–III ciclo)	9 (7,0)	50 (39,1)	69 (53,9)
Intermedia (IV–VI ciclo)	3 (4,5)	30 (44,8)	34 (50,7)
Avanzada (VII–X ciclo)	5 (3,8)	48 (36,6)	78 (59,5)

Nota. Los porcentajes se calcularon respecto del total de participantes de cada categoría. La etapa académica se agrupó en inicial (I–III ciclo), intermedia (IV–VI ciclo) y avanzada (VII–X ciclo).

La autoestima presentó una correlación positiva y estadísticamente significativa con el compromiso académico global ($r = ,957$; $p < ,001$), así como con todos los ámbitos evaluados (Tabla 3). Las asociaciones de mayor magnitud se observaron con rendimiento ($r = ,950$), reforzadores ($r = ,933$) e involucramiento ($r = ,890$). Asimismo, se encontraron correlaciones positivas con resiliencia ($r = ,800$) e interacción socioeducativa ($r = ,770$). Entre los ámbitos del compromiso académico también se observaron asociaciones positivas, destacando la relación entre interacción socioeducativa y resiliencia ($r = ,914$), seguida de reforzadores y resiliencia ($r = ,871$).

Tabla 3

Correlaciones entre autoestima, compromiso académico y ámbitos del compromiso académico en estudiantes universitarios de ingeniería (n = 326)

Variable	CA	Inv.	Rend.	Ref.	ISE	Res.
Autoestima	,957**	,890**	,950**	,933**	,770**	,800**
Involucramiento		1	,798**	,771**	,645**	,656**
Rendimiento			1	,852**	,728**	,757**
Reforzadores				1	,810**	,871**
Interacción socioeducativa					1	,914**
Resiliencia						1

Nota. CA = compromiso académico global; Inv. = involucramiento; Rend. = rendimiento; Ref. = reforzadores; ISE = interacción socioeducativa; Res. = resiliencia. Los valores corresponden al coeficiente de correlación de Pearson (r). **p < ,001.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en autoestima ni en compromiso académico según sexo, grupo etario o etapa académica (Tabla 4). Las medias de varones y mujeres fueron próximas en ambas variables y los tamaños del efecto fueron prácticamente nulos. De igual manera, las diferencias entre grupos etarios fueron pequeñas, con intervalos de confianza ampliamente superpuestos.

En relación con la etapa académica, los estudiantes de la etapa avanzada presentaron una media ligeramente mayor de autoestima (M = 63,40; IC 95 %: 61,65–65,15) y compromiso académico (M = 82,95; IC 95 %: 80,77–85,13). Sin embargo, estas diferencias no alcanzaron significación estadística. En el compromiso académico se observó la mayor variación entre etapas, aunque el efecto fue pequeño, $F = 2,35$, $p = ,097$, $\eta^2 = ,014$.

Tabla 4

Comparación de la autoestima y el compromiso académico según características de los estudiantes universitarios de ingeniería (n = 326)

Variable	Característica	Grupo	n	M (DE)	IC 95 %	Estadístico	p	Efecto
Autoestima	Sexo	Varones	178	62,02 (10,73)	60,43–63,61	$t = -0,72$	,475	$d = -,08$
		Mujeres	148	62,86 (10,20)	61,20–64,52			
Compromiso académico	Sexo	Varones	178	80,74 (13,57)	78,73–82,75	$t = -0,42$	,674	$d = -,05$
		Mujeres	148	81,36 (12,95)	79,26–83,46			
Autoestima	Grupo etario	17–21 años	219	61,97 (10,61)	60,56–63,38	$F = 1,79$	,168	$\eta^2 = ,011$
		22–26 años	91	63,95 (10,12)	61,84–66,06			
		27–32 años	16	59,50 (10,18)	54,08–64,92			
Compromiso académico	Grupo etario	17–21 años	219	80,32 (13,59)	78,51–82,13	$F = 1,43$	,241	$\eta^2 = ,009$
		22–26 años	91	83,00 (12,53)	80,39–85,61			
		27–32 años	16	79,50 (12,69)	72,74–86,26			
Autoestima	Etapa académica	Inicial	128	61,74 (11,41)	59,74–63,74	$F = 1,00$	,368	$\eta^2 = ,006$
		Intermedia	67	61,70 (9,21)	59,45–63,95			
		Avanzada	131	63,40	61,65–65,15			

Variable	Característica	Grupo	n	M (DE)	IC 95 %	Estadístico	p	Efecto
Compromiso académico	Etapa académica	Inicial	128	(10,15) 79,88 (14,23)	77,39–82,37	$F = 2,35$	,097	$\eta^2 = ,014$
		Intermedia	67	79,45 (12,36)	76,44–82,46			
		Avanzada	131	82,95 (12,62)	80,77–85,13			

Nota. M = media; DE = desviación estándar; IC 95 % = intervalo de confianza del 95 %; t = prueba t de Student para muestras independientes; F = ANOVA de un factor; d = d de Cohen; η^2 = eta cuadrado. La etapa académica se agrupó en inicial (I–III ciclo), intermedia (IV–VI ciclo) y avanzada (VII–X ciclo). Se consideró estadísticamente significativo $p < ,05$.

Discusión

Los hallazgos revelan una relación positiva y de elevada magnitud entre la autoestima y el compromiso académico global en los estudiantes universitarios de ingeniería ($r = ,957$; $p < ,001$). Esto significa que, en la muestra estudiada, mayores puntuaciones de autoestima se asociaron con mayores puntuaciones de compromiso con las actividades formativas. La autoestima constituye una valoración global que la persona realiza sobre sí misma y puede vincularse con la seguridad para afrontar exigencias, perseverar y mantener una percepción favorable de las propias capacidades (Rosenberg, 1965; Baumeister et al., 2003). Por su parte, el compromiso académico comprende componentes conductuales, emocionales y cognitivos que expresan la calidad de la participación del estudiante en su proceso formativo (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013). Desde esta perspectiva, la asociación encontrada resulta conceptualmente plausible, aunque su magnitud exige una interpretación prudente.

La relación observada coincide con evidencia previa que vincula los recursos personales positivos con una mayor implicación académica. Zhao et al. (2021) encontraron que la autoestima se relacionaba positivamente con el compromiso académico y que la autoeficacia académica desempeñaba un papel relevante en esta asociación. De manera semejante, Ouweneel et al. (2011) mostraron que los recursos personales y las emociones positivas se relacionaban con niveles posteriores de compromiso académico. Estos hallazgos pueden comprenderse desde la teoría social cognitiva, según la cual las creencias personales relacionadas con las propias capacidades intervienen en el esfuerzo, la persistencia y la manera de responder ante situaciones desafiantes (Bandura, 1997). No obstante, autoestima y autoeficacia representan constructos diferentes; por ello, los resultados del presente estudio deben entenderse específicamente como una asociación entre la valoración personal y el compromiso académico, sin atribuir mecanismos que no fueron evaluados directamente.

Al analizar los ámbitos del compromiso académico, las asociaciones más elevadas de la autoestima correspondieron al rendimiento ($r = ,950$), los reforzadores ($r = ,933$) y el involucramiento ($r = ,890$). Estos resultados muestran que los estudiantes con mayores puntuaciones de autoestima también tendieron a reportar una percepción más favorable de su desempeño, de los estímulos recibidos en el entorno educativo y de su participación en las actividades académicas. La literatura ha señalado que las expectativas de competencia pueden favorecer la permanencia y la implicación en las tareas escolares (Alivernini & Lucidi, 2011), mientras que la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y vinculación contribuye a sostener formas más autónomas de motivación (Deci & Ryan, 2000). Asimismo, la interacción entre el estudiante y su entorno constituye un componente central para comprender el compromiso, pues la respuesta de docentes e instituciones puede favorecer o limitar la participación académica (Skinner & Belmont, 1993; Kahu & Nelson, 2018).

En el contexto universitario latinoamericano también se han documentado relaciones entre recursos psicológicos y desempeño académico. Chilca Alva (2017), en estudiantes universitarios peruanos, analizó la autoestima, los hábitos de estudio y el rendimiento académico y destacó la necesidad de examinar conjuntamente las condiciones personales y académicas vinculadas con el desempeño. Más recientemente, La Serna-Solari et al. (2023) encontraron que los estudiantes universitarios peruanos presentaban predominantemente niveles medios-altos y altos de autoestima, aunque su relación con el rendimiento no alcanzó significación estadística. De manera similar, Rupay Nolasco et al. (2022) estudiaron autoestima y rendimiento en estudiantes de enfermería, mostrando que la relación entre ambos constructos puede variar según el contexto y las características de la población. Estas diferencias respecto de la magnitud encontrada en la presente investigación indican que la autoestima no debe considerarse un predictor universal del rendimiento, sino un recurso cuya asociación puede depender de las condiciones académicas y de la forma en que las variables sean operacionalizadas.

La autoestima también se relacionó positivamente con la resiliencia ($r = ,800$). La capacidad para continuar ante dificultades, reorganizar los esfuerzos y mantener las metas constituye un recurso relevante en contextos universitarios exigentes. Martin y Marsh (2006) plantearon que la resiliencia académica involucra la capacidad de afrontar adversidades y mantener un funcionamiento académico adecuado, mientras que Akin y Radford (2018) encontraron vínculos entre el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la resiliencia. En esta investigación, además, la resiliencia presentó asociaciones elevadas con interacción socioeducativa ($r = ,914$) y reforzadores ($r = ,871$), lo que sugiere que la respuesta ante las dificultades académicas puede estar vinculada tanto con recursos personales como con las experiencias de apoyo y reconocimiento disponibles en el entorno formativo.

La interacción socioeducativa presentó la asociación de menor magnitud con la autoestima, aunque continuó siendo elevada ($r = ,770$). Este resultado confirma la conveniencia de considerar el compromiso académico como un fenómeno multidimensional y contextual. Schaufeli et al. (2002) señalaron que el engagement constituye una experiencia positiva caracterizada por energía, dedicación y absorción, mientras que Salanova et al. (2010) mostraron que los recursos académicos favorecen procesos relacionados con el compromiso y el desempeño. En el contexto de habla portuguesa, Ortega e Irala (2022) identificaron una diversidad de aproximaciones e instrumentos para estudiar el engajamento de estudiantes de educación superior, lo que evidencia la complejidad conceptual del constructo. Asimismo, Casiraghi et al. (2022) encontraron en universitarios brasileños que variables como autoeficacia, motivación y estrategias de aprendizaje se relacionaban con el rendimiento académico. Estas evidencias respaldan una interpretación en la que los recursos individuales interactúan con las condiciones del entorno universitario.

Respecto de las características de los participantes, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoestima ni en compromiso académico según sexo, grupo etario o etapa académica. Las mujeres registraron medias ligeramente superiores a los varones en ambas variables, pero los tamaños del efecto fueron prácticamente nulos, por lo que estas diferencias descriptivas carecen de relevancia estadística. Tampoco las variaciones observadas entre los grupos etarios permitieron afirmar que la edad estuviera asociada con niveles diferentes de autoestima o compromiso. En estudiantes universitarios, Dominguez-Lara et al. (2021) han aportado evidencia psicométrica para la medición breve del compromiso académico en el contexto latinoamericano, mientras que Chafloque-Céspedes et al. (2020), al estudiar estudiantes de negocios e ingeniería en universidades peruanas, mostraron la importancia de considerar las condiciones específicas de la experiencia académica antes de atribuir diferencias a características demográficas.

Tampoco se identificaron diferencias significativas según la etapa académica. Aunque los estudiantes de la etapa avanzada alcanzaron una media ligeramente mayor de compromiso académico, la diferencia no alcanzó significación estadística ($F = 2,35$; $p = ,097$; $\eta^2 = ,014$). Por ello, no sería adecuado sostener que el compromiso aumenta necesariamente conforme el estudiante avanza en la carrera. La permanencia y la vinculación con los estudios universitarios responden a procesos más amplios de integración académica y social (Tinto, 1993). De modo similar, Neroni et al. (2022) encontraron que autoestima, autoeficacia y perseverancia pueden contribuir de manera diferente a distintos indicadores de éxito académico, mientras que Kärchner et al. (2021) mostraron que la relación entre autoestima y logro académico depende no solo de su nivel, sino también de su estabilidad y contingencia. Estos antecedentes ayudan a explicar por qué diferencias descriptivas entre etapas no necesariamente se traducen en efectos estadísticamente relevantes.

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos respaldan la conveniencia de fortalecer entornos universitarios que promuevan una valoración personal saludable, oportunidades de participación, retroalimentación formativa, acompañamiento docente y vínculos socioeducativos positivos. No se trata de asumir que incrementar la autoestima producirá automáticamente mayor compromiso, sino de reconocer que ambos fenómenos aparecen estrechamente relacionados en la experiencia de los estudiantes. En carreras de ingeniería, donde las exigencias académicas pueden ser elevadas, la tutoría, la mentoría, la orientación académica y las estrategias de acompañamiento podrían contribuir a sostener la participación y la persistencia estudiantil.

Finalmente, la magnitud de la correlación entre autoestima y compromiso académico global ($r = ,957$) debe ser considerada con especial cautela. Una asociación tan elevada entre constructos conceptualmente diferenciados puede expresar una relación sustantiva, pero también puede estar influida por la utilización simultánea de instrumentos de autorreporte, similitudes en el contenido de determinados reactivos o varianza compartida asociada al método de medición. Por esta razón, futuros estudios deberían replicar los resultados en otras universidades, incorporar muestras probabilísticas y emplear diseños longitudinales. También sería conveniente complementar los autorreportes con indicadores objetivos de rendimiento y analizar la estructura de ambos constructos mediante modelos factoriales o ecuaciones estructurales. Estas estrategias permitirían establecer con mayor precisión la naturaleza de una asociación que, en la presente investigación, constituye el hallazgo central, pero que debido al diseño transversal debe mantenerse estrictamente en el plano correlacional.

Conclusiones

La autoestima presentó una relación positiva y de elevada magnitud con el compromiso académico en los estudiantes universitarios de ingeniería. Los estudiantes con mayores puntuaciones de autoestima tendieron también a mostrar mayores niveles de compromiso con sus estudios. Esta asociación se mantuvo en todos los ámbitos evaluados, con relaciones especialmente altas en rendimiento, reforzadores e involucramiento, además de asociaciones importantes con resiliencia e interacción socioeducativa.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de autoestima ni de compromiso académico según sexo, grupo etario o etapa académica. Las variaciones observadas entre los grupos fueron pequeñas y estuvieron acompañadas de tamaños del efecto reducidos. Los hallazgos resaltan la importancia de fortalecer, desde el entorno universitario, acciones de tutoría, acompañamiento, retroalimentación y apoyo socioeducativo que favorezcan tanto la valoración personal como la participación académica. No obstante, debido al diseño no experimental y transversal del estudio, los resultados deben interpretarse únicamente en términos de asociación.

Declaraciones editoriales

Contribuciones de autoría (CRediT):

Carmen Eliza Zela Pacori: conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, visualización, redacción-borrador original y redacción-revisión y edición.

Financiamiento: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.

Referencias

- Akin, I., & Radford, L. (2018). Exploring the development of student self-esteem and resilience in urban schools. *Contemporary Issues in Education Research*, 11(1), 17–24. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i1.10118>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2022). Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270063>
- Caso Niebla, J., Hernández-Guzmán, L., & González-Montesinos, M. (2011). La Prueba de Autoestima para Adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10(2), 535–543. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.papa>
- Chafloque-Céspedes, R., Vara-Horna, A., Asencios-Gonzales, Z., López-Odar, D. R., Álvarez-Risco, A., Quipuzco-Chicata, L., Schulze, C., & Sánchez-Villagomez, M. (2020). Academic presenteeism and violence against women in schools of business and engineering in Peruvian universities. *Lecturas de Economía*, 93, 127–153. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n93a340726>
- Chilca Alva, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71–127. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dominguez-Lara, S., Fernández-Arata, M., & Seperak-Viera, R. (2021). Análisis psicométrico de una medida ultra-breve para el engagement académico: UWES-3S. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13(1), 25–37. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v13.n1.27780>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

- Kärchner, H., Schöne, C., & Schwinger, M. (2021). Beyond level of self-esteem: Exploring the interplay of level, stability, and contingency of self-esteem, mediating factors, and academic achievement. *Social Psychology of Education, 24*, 319–341. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09610-5>
- La Serna-Solari, P. B., Castillo-Cornock, T. B., & Viera-Quijano, Y. G. (2023). Ansiedad, autoestima y hábitos de estudio en relación al rendimiento académico de estudiantes universitarios peruanos: contexto COVID-19. *Avances en Odontoestomatología, 39*(1), 2–8.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Mora-Romo, J. F., & Martell-Muñoz, J. (2022). Diseño y validación de instrumento para medir el compromiso académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicogente, 25*(48), 1–25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5094>
- Neroni, J., Meijs, C., Kirschner, P. A., Xu, K. M., & de Groot, R. H. M. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, and grit in higher online education: Consistency of interests predicts academic success. *Social Psychology of Education, 25*, 951–975. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09696-5>
- Ortega, F. C., & Irala, V. B. (2022). Mensuração do engajamento online de estudantes do ensino superior: Uma revisão de escopo na literatura internacional. *Texto Livre, 15*, e35747. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.35747>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology, 6*(2), 142–153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Ponce-Pardo, J. E., Alvarado-Acuña, G. R., Fernández-Ávila, M. L., & Chiri-Saravia, P. C. (2023). Autoestima y autocontrol en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Horizontes, 7*(30), 1774–1783. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.627>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rupay Nolasco, O. D., Nuñez Zarazú, L., Alberto Veramendi, V. S., Regalado Olivares, N. R., Menacho Zorrilla, R. J., & Valderrama Ríos, O. G. (2022). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(23), 759–765. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.375>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 12*, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>



Copyright © 2024 Carmen Eliza Zela Pacori. Este artículo se publica en acceso abierto bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Publicado por: Instituto Latinoamericano de Investigación y Desarrollo Social – ILADESA.