

Compromiso Académico, Locus de Control y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios

José Fernando Mora-Romo¹, Juan Martell-Muñoz², Alejandro Núñez³

Resumen

Introducción: El objetivo de este estudio fue a) identificar las relaciones entre el Compromiso Académico (CA), el Locus de Control (LC) y el Rendimiento Académico (RA), b) analizar las diferencias entre el compromiso académico y el locus de control, y c) analizar las diferencias entre estas variables en estudiantes universitarios de tres carreras diferentes (Psicología, Derecho y Contabilidad y Administración). **Método:** Se utilizó una muestra no probabilística de 362 estudiantes, con una edad media de 20,87 años (DE = 2,70), distribuidos en tres departamentos universitarios diferentes (Psicología n = 112, Derecho n = 124, y Contabilidad y Administración n = 125), que respondieron a la Escala de Compromiso Académico, a la Escala de Locus de Control y reportaron su Rendimiento Académico a través de sus calificaciones generales. **Resultados:** Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones, t-Student y Análisis de Varianza (ANOVA) con prueba post-hoc de Tukey con la muestra total y por separado para los estudiantes de cada departamento de la facultad. Los resultados mostraron correlaciones de CA con RA y LC. La prueba t-Student mostró diferencias significativas entre el nivel de CA y el tipo de LC que predominaba en los alumnos (Interno vs. Externo). El ANOVA mostró diferencias entre estudiantes de distintas facultades en cuanto a su nivel de CA, interacción socioeducativa y LC. **Conclusiones:** Se discuten las implicaciones del CA como variable asociada al RA, con énfasis en factores específicos como la Interacción Socioeducativa, Involucramiento, Desempeño Académico y Resiliencia, así como el efecto del Locus de Control en el desarrollo del CA.

Palabras clave: Involucramiento escolar, Interacción socioeducativa, Resiliencia, Reforzadores académicos, Rendimiento académico, Locus de control

Academic engagement, Locus of Control and School Performance in university students

¹ Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Email: j_fmora@hotmail.com

² Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Email: jmartellm@yahoo.com

³ School of Social Welfare, University of California, Berkeley (UCB. Email: alejandronunez@berkeley.edu

Abstract

Introduction: The aim of this study was a) to identify the relationships between Academic Engagement (AE), Locus of Control (LoC) and School Performance (SP), b) to analyze the differences between academic engagement and locus of control, and c) analyze the differences between these variables in university students from three different undergraduate academic departments (e.g. Psychology, Law, and Accounting and Administration). *Method:* We used a non-probabilistic sample of 362 students, with a mean age of 20.87 years (SD = 2.70), distributed in three different undergraduate departments (Psychology n = 112, Law n = 124, and Accounting and Administration n = 125), who answered the Academic Engagement Scale, the Locus of Control Scale and reported their School Performance through their overall grades. *Results:* Descriptive analysis, correlations, t-Student and Analysis of Variance (ANOVA) with Tukey post-hoc test were performed with the total sample and separately for the students of each faculty department. The results showed correlations between AE with SP and LoC. The t-Student t-test showed significant differences between the level of AE and the type of LoC that predominated in the students (Internal vs. External). The ANOVA showed differences between students from different faculties in terms of their level of AE, socioeducative interaction and LoC. *Conclusions:* The implications of AE as a variable associated with SP are discussed, with emphasis on specific factors such as Socioeducative Interaction, Involvement, Academic Performance and Resilience; as well as the effect of the type of LoC on the development of AE.

Keywords: Scholar involvement, Socioeducative interaction, Resilience, Academic reinforcements, Academic performance, Locus of control.

Introducción

El Compromiso Académico (CA) puede entenderse como un proceso dentro del contexto educativo que hace referencia a la experiencia de bienestar que siente el alumno ante diversos desafíos escolares (Boulton et al., 2019), por lo que se puede conceptualizar

como un opuesto al Burnout académico. También se considera como un estado positivo donde se presenta Vigor -aumento de energía y agilidad mental para hacer frente en tareas difíciles-, Dedicación -demostrar la capacidad de involucrarse activamente con entusiasmo e inspiración a las actividades

académicas-, y Absorción -sentirse inmerso de forma placentera en su actividad, haciendo que el paso del tiempo sea rápido- (Martínez et al., 2019). Se ha reportado que en el CA existen algunas diferencias respecto al género donde las mujeres suelen presentar puntuaciones mayores que los hombres, resultando en una mayor “resistencia” para afrontar las exigencias académicas; también respecto a la edad, en donde se observa una correlación negativa; así como una correlación positiva entre CA y la inteligencia emocional (Pérez-Fuentes et al., 2020).

El CA puede verse reflejado en dos grandes ámbitos: Conductual y Emocional. Dentro del ámbito Conductual se integran la participación del estudiante en actividades académicas, sociales o extracurriculares; mientras que el ámbito Emocional involucra las reacciones emocionales, positivos y/o negativas, que el estudiante experimenta frente a sus profesores, compañeros de clase, actividades académicas e incluso ante la misma escuela (Smith et al., 2020). Por su parte, Hesam y Abedi (2021) integraron otros dos ámbitos al constructo del CA: El compromiso cognitivo, el cual incluye las estrategias cognitivas y meta-cognitivas de estudio y aprendizaje como la elaboración de resúmenes, el aprendizaje profundo, organización del tiempo o la prelectura; y la

Agencia, entendida como el fomento de la autoeficacia del alumno para el desarrollo de conductas autodidactas de aprendizaje.

Para promover el desarrollo de la CA, se han centrado algunos estudios en el “diseño instruccional”, entendido como el mejoramiento de las condiciones ambientales para facilitar y consolidar las estrategias lograr un adecuado aprendizaje, así como el fomento de la motivación y persistencia para evitar la deserción escolar (Guajardo-Leal et al., 2021). Los resultados que se han obtenido en intervenciones orientadas a este objetivo muestran que los estudiantes desarrollan actitudes más positivas hacia los estudios y las tareas si se enfocan en una participación activa y colaborativa en su formación académica en donde se busque contextualizar los conocimientos proporcionados en las instituciones educativas a la realidad del alumno para ponerlos en práctica y fomentar su implicación en el proceso de enseñanza (Rodríguez-Izquierdo, 2020). Cabe resaltar la importancia de la participación colaborativa ya que en trabajos como el realizado por Sinclair et al. (2019) han mostrado cómo la colaboración entre pares estudiantes aumenta el CA a la vez que disminuyen las conductas disruptivas en el contexto educativo, entendidas como aquellas conductas que

realizan los estudiantes e interrumpen el flujo de las clases.

Es importante tomar en cuenta la percepción que tiene el alumno sobre el ambiente escolar, puesto que ha sido reportado que una percepción favorable se asocia a una mayor frecuencia de asistencia y mayores calificaciones, siendo la calidad de las interacciones entre el alumno, sus compañeros de clase y maestros, fundamentales para el rendimiento académico, especialmente ante la presencia de discapacidades y condiciones socioeconómicas adversas (Havik y Westergård, 2020). Estas interacciones socioeducativas resultan relevantes al considerar que aquellos estudiantes que perciben estas interacciones como desfavorables para su vinculación académica, reportan menor capacidad en la toma de decisión, procrastinación y falta de autorregulación del proceso de aprendizaje (Rigo y Amaya, 2019).

Al considerar que dentro de la conceptualización del EA existen aspectos personales como conductuales, emocionales y cognitivos, así como aspectos contextuales externar al alumno como el ambiente escolar o las interacciones socioeducativas, en las siguientes secciones se describirán cómo las atribuciones personales o externas afectan al

CA mediante el constructo de Locus de Control, y cómo el CA afecta el rendimiento académico, respectivamente.

Compromiso Académico y Locus de Control

El CA puede verse afectado por variables personales como la autorregulación emocional y de aprendizaje, o por factores externos como el ambiente escolar o la interacción con docentes. Por ello, se ha propuesto la importancia de estudiar los procesos subyacentes a las atribuciones que los estudiantes hacen para lograr un entendimiento sobre las variables predictoras del logro académico (Karaman y Watson, 2017).

Una de estas variables es el Locus de Control definido por Rotter (1989) como el tipo de atribuciones que las personas realizan sobre los resultados que obtienen ya sea por causas Internas -es decir, cuando consideran que existe una coherencia contingente entre su propio comportamiento y los resultados obtenidos-, o Externas -cuando consideran que los resultados obtenidos no son producto de sus esfuerzos, sino de fuerzas ajenas a ellos como la suerte o el destino-. Se ha reportado que el locus de control puede verse afectado debido a las adversidades que los estudiantes afronten a lo largo de sus vidas académicas, encontrándose una mayor predominancia de

locus de control externo en estudiantes que hayan sufrido actos discriminatorios en la escuela, afectando su compromiso, motivación y rendimiento académico (Brown et al., 2017). Una forma en que el locus de control afecta el rendimiento académico es mediante la procrastinación, reportándose correlaciones negativas ($r = -.704$) con el locus de control interno (Sari y Fakhruddiana, 2019). Estos autores discuten que el locus de control interno influiría las conductas de aprendizaje autodidactas y responsabilidad académica, favoreciendo el CA.

Se han realizado propuestas para la medición del locus de control en el contexto académico en donde se consideran tres dimensiones (Santokhie y Lipps, 2020): Locus de control académico, que evalúa las atribuciones que realizan los estudiantes respecto a los resultados obtenidos en tareas, exámenes o sus habilidades escolares; Locus de control personal, que se refiere a la percepción de los estudiantes respecto a sus capacidades para lograr metas académicas; y un Locus de control referente a sus relaciones con otras personas. La influencia de relaciones satisfactorias con otras personas ha resultado ser una variable que afecta el CA, encontrándose que la falta de relaciones sociales, o sentimientos de soledad, tiene una correlación negativa con el CA, ocasionando

una limitante para el involucramiento en las actividades académicas (Singh et al., 2021).

El locus de control también puede estudiarse como un predictor de otras variables que presentan una correlación negativa con el CA y el rendimiento académico, ya que se ha observado que, a mayor grado de locus de control interno, habrá un aumento del logro académico, mientras que a su vez habrá una disminución de conductas de procrastinación, las cuales reflejan una falta de involucramiento escolar (Korkmaz et al., 2018). Esto debido a que estudiantes con predominancia de locus de control interno suelen afrontar las actividades escolares de forma adecuada, aunque las consideren desagradables, contrario a lo que sucede con estudiantes con locus de control externo, quienes tienden a reaccionar de forma negativa y alejándose de este tipo de situaciones (Cahyadi et al., 2021).

Compromiso académico y Rendimiento académico

A lo largo de la trayectoria escolar, los estudiantes deben hacer frente a diversos obstáculos ya sean propios del ámbito académico, personales o sociales, especialmente al avanzar entre diversos grados, siendo de gran importancia la capacidad de adaptación y desarrollo de

intereses escolares para mantener un apropiado CA para no perjudicar su rendimiento académico (Wang y Hofkens, 2021).

El CA ha sido considerado como una variable importante para la predicción del rendimiento académico, o logro académico, encontrándose correlaciones medianas en estudios de meta-análisis que describen esta relación (Chang et al., 2016; Lei et al., 2018; Tao et al., 2021). Cabe resaltar que, mediante el análisis de moderadores en estos estudios, encontraron factores del CA que influían en estas correlaciones. Por ejemplo, Lei et al. (2018) reportan que el componente conductual del CA influye en la realización de conductas de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico, mientras que Tao et al. (2022) reportan que variables socioeducativas como el apoyo que reciben los estudiantes de los profesores es influye en su CA, afectando positivamente su desempeño escolar.

Se han estudiado otras variables moderadoras del CA que promueven el rendimiento académico como la autorregulación y la reactividad del estudiante. Los autores Liew et al. (2019) que los estudiantes con una reactividad, o temperamento, hacia la realización de mayores esfuerzos para lograr un desempeño

académico adecuado, reportan tener mayores índices de CA, así como una mayor interacción con sus profesores y compañeros de clase. También se han considerado la función de variables contextuales como la familia -es decir, el apoyo familiar en la realización de las actividades escolares- sobre el CA, así como su efecto indirecto sobre el rendimiento académico (Miranda-Zapata et al., 2019), así como el valor de una baja valoración del CA como factor de riesgo para la deserción escolar, la influencia del compromiso afectivo sobre la asistencia a clases y el compromiso cognitivo sobre las calificaciones escolares.

Una posible explicación a porqué el CA puede fungir como variable predictora del rendimiento escolar la ofrecen Martínez et al., (2019) al proponer que el CA moviliza recursos psicológicos como la autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia para realizar mayores esfuerzos en las actividades académicas y, por lo tanto, obtener un mejor desempeño escolar, siendo factores del CA como el vigor, dedicación y absorción los que promueven en mayor medida la movilización de estos recursos.

Se ha observado que la influencia del CA sobre el rendimiento escolar es más evidente cuando los estudiantes experimentan frecuentemente actitudes y emociones

positivas en sus actividades académicas, siendo las interacciones socioeducativas positivas con compañeros y profesores, infraestructura escolar adecuados y el apoyo a la autonomía del aprendizaje aspectos que pueden fomentar estas emociones (Carmona-Halty et al., 2021).

La literatura revisada hasta ahora apunta a una posible asociación entre el Compromiso Académico con el Locus de control y el Rendimiento académico, por lo que los objetivos de este trabajo fue 1) identificar las relaciones entre estas tres variables, 2) analizar las diferencias entre el grado de Compromiso académico y el tipo de Locus de control (interno vs externo); así como 3) analizar las diferencias sobre estas variables en estudiantes universitarios de tres unidades académicas.

Estos resultados podrán aportar evidencia acerca del proceso dinámico del CA como una característica influenciada por variables personales (Locus de control) y contextuales como la interacción socioeducativa o el involucramiento de personas cercanas a los alumnos. Además, podrá brindar pautas para el diseño de futuros modelos explicativos y programas de atención para promover el rendimiento académico mediante la vinculación de variables como percepción de control,

motivación y desempeño. En suma, identificar la asociación del CA con variables como Locus de control y Rendimiento académico, podrá brindar directrices para el fomento del rendimiento académico.

Además, podrá brindar evidencias que ayuden a aminorar el vacío del conocimiento respecto al CA. Al respecto, si bien se ha reportado la influencia del CA en el rendimiento académico (véase Chang et al., 2016; Lei et al., 2018; Tao et al., 2021), aún no se ha explorado con claridad cómo interactúa con otras variables como el Locus de Control dentro del contexto educativo y en población estudiantil. También, al centrarse la mayoría de los estudios en análisis generales de las muestras (Brown et al., 2017; Sari y Fakhruddiana, 2019; Korkmaz et al., 2018), no se ha considerado analizar las diferencias de estas variables en estudiantes de diferentes unidades académicas de formación profesional. Así, los resultados de este trabajo podrán brindar claridad sobre la vinculación de factores personales (Locus de control interno/externo) con factores contextuales (considerando los factores del instrumento de CA como interacciones socioeducativas o involucramiento) con el rendimiento académico.

Método

Tipo de estudio y de diseño

Se realizó un estudio correlacional transversal (Hernández et al., 2014), mediante un diseño de investigación no experimental ya que no hubo un control de las variables independientes de variables (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas de tres unidades académicas diferentes: Psicología, Derecho y Administración y contaduría. En total, la muestra consistió en 362 estudiantes, siendo 253 mujeres (69.88%), 107 hombres (29.55%) y 2 participantes que no reportaron género (0.57%) con un promedio de edad de 20 años y un rango de 18 años hasta 33 años. De ellos, 112 participantes eran de Psicología (30.93%), 125 de Administración y contaduría (34.53%) y 124 de derecho (34.25%).

Instrumentos

Compromiso académico: Se utilizó la escala de Compromiso Académico en estudiantes universitarios elaborado por Mora-Romo y Martell-Muñoz (2022) que define el CA como la motivación del estudiante para realizar sus estudios gracias a

las contribuciones de personas cercanas a él en su formación profesional, las recompensas que puede obtener mediante sus estudios y la percepción de valoración social de su formación profesional. Esta escala fue validada con población mexicana, cuenta con 5 opciones de respuestas y 21 reactivos distribuidos en 5 factores: Involucramiento, que es el grado de participación tanto de padres como profesores en el desarrollo académico del alumno con un $\alpha = .472$ y un $\omega = .547$, Rendimiento, que son los aspectos motivacionales al momento de demostrar sus capacidades y habilidades adquiridas durante sus años de formación académica con un $\alpha = .698$ y un $\omega = .707$; Reforzadores, que es la realización de pensamientos automotivadores con un $\alpha = .646$ y un $\omega = .651$; Interacción socioeducativa que es la formación de relaciones cordiales producto de la valoración social que tiene la carrera estudiada con un $\alpha = .498$ y un $\omega = .505$ y un $\omega = .604$; y Resiliencia, que es capacidades para obtener resultados adecuados pese a estar expuestos a condiciones estresantes o desfavorables propias del contexto educativo con un $\alpha = .600$. Sus índices de ajuste fueron aceptables al presentar un $CFI = .942$, $GFI = .939$, $aGFI = .920$, y $RMSEA = .034$. En nuestro estudio la escala total obtuvo un $\alpha = .819$ y un $\omega = .819$.

Escala de Locus de Control de Rotter:

Esta escala fue desarrollada por Julian Rotter en 1966 como una forma para evaluar el control que tienen las personas respecto a las situaciones tanto positivas como negativas que se presentan en su día a día. Este instrumento cuenta con 29 reactivos, con seis reactivos distractores (reactivos 1, 8, 14, 19, 24 y 27). Los reactivos de la escala están redactados en forma de dos oraciones en las que se describen sucesos en los que bien pueden estar determinados por las acciones de las personas o por el destino, la suerte o alguna fuerza superior a los sujetos. Para puntuar las respuestas, se asigna un punto a las respuestas de los ítems que representan un locus de control externo y cero puntos a las respuestas que describen un locus de control interno. Una vez asignadas las puntuaciones, se realiza la suma. Una puntuación baja indica que el participante tiene un Locus de Control Interno, mientras que una puntuación alta indica un Locus de Control Externo. En este sentido, una correlación negativa indica una asociación con Locus de Control Interno. La confiabilidad de la escala presenta un $\alpha = .73$ y sus índices de ajuste fueron de CFI = .952, TLI = .934, GFI = .985, aGFI = .976 y RMSEA = .024 (Bibiano et al., 2016).

Rendimiento académico: Para evaluar esta variable se obtuvo el promedio

general de calificaciones de los estudiantes que participaron en este estudio, el cual fue brindado por los mismos estudiantes de forma autorreportada. Estas calificaciones variaron de 7 hasta 10 puntos, con un promedio de 8.61 (D.E. = .630)

Procedimiento

El levantamiento de datos se llevó a cabo de forma presencial en las unidades académicas de psicología, derecho, y facultad de contaduría y administración. Primero se solicitó la autorización de los directivos de cada unidad para el acceso a sus instalaciones y después se pidió la colaboración voluntaria y anónima de los estudiantes, asegurando que la información que proporcionaran sería tratada con el máximo respeto y confidencialidad, haciendo usos de ella solamente con fines académicos y de investigación.

Análisis de datos

Para cumplir con el objetivo de este trabajo, se realizaron análisis descriptivos, correlaciones, *t*-Student y Análisis de Varianza (ANOVA) con prueba post-hoc Tukey. Cada uno de estos análisis se realizaron con la muestra total $n = 361$, y con submuestras correspondientes a la Unidad Académica de Psicología ($n = 112$), la Unidad

Académica de Contaduría y Administración ($n = 125$) y la Unidad Académica de Derecho ($n = 124$). Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el programa IBM SPSS versión 26, con excepción del cálculo de la Eta cuadrada (η^2) que fue calculada de forma externa al programa mediante la fórmula $\eta^2 = \frac{SS_{Effect}}{SS_{Total}}$. Esta decisión se tomó debido a las advertencias que se han realizado sobre la confusión respecto al cálculo que realiza SPSS sobre la η^2 y Eta cuadrada parcial (η_{lp}^2) (véase, Norouzian y Plonsky, 2018).

Consideraciones éticas

Este estudio se ajustó al artículo 60 del Código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2013), que estipula que los investigadores deben evitar sacar conclusiones que no estén clara y directamente respaldadas por los datos recopilados. Además, de conformidad con el artículo 138, se informó a todos los participantes del uso académico previsto de cualquier información derivada de su participación.

Además, para participar, los alumnos debían leer y firmar el formulario de consentimiento informado elaborado de acuerdo con las directrices de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, 2017), describía

el objetivo del estudio, duración prevista de la evaluación y el derecho de los participantes a rechazar o retirarse en cualquier momento de ella, así como los datos de contacto de los autores para cualquier pregunta relacionada con el estudio.

Teniendo en cuenta la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial para la investigación en seres humanos (World Medical Association, 2013), la participación fue totalmente voluntaria y se excluyó a cualquier persona que no diera su consentimiento libre e informado. Además, todas las consultas relativas al objetivo del estudio, metodología, financiación, afiliaciones institucionales, posibles conflictos de intereses, beneficios o riesgos se abordaron de forma transparente.

Por último, de conformidad con el artículo 74, sección III, del Reglamento de la Ley General de Salud sobre Investigación en Salud de México (Secretaría de Salud, 2022), los autores salvaguardaron la dignidad, derechos y bienestar de los participantes, y se protegió la privacidad de los datos personales. Además, los participantes tuvieron la opción de omitir sus resultados en el informe final, lo que permitió mantener la integridad científica y ética del estudio.

Resultados

Análisis descriptivo de los participantes

Este análisis mostró que de los 361 estudiantes que conformaron la muestra, 109 (30.2%) eran hombres y 252 (69.8%) fueron mujeres, quienes 112 estudiantes eran de la unidad académica de psicología (31%), 125 de la Unidad Académica de Contaduría y Administración (34.6%) y 124 (34.3%) de la unidad académica de Derecho. El rango de edad fue de 18 hasta 58 años, siendo la mayoría de ellos de personas con 19 años (79 participantes, 21.9%).

Análisis descriptivo de las variables

En cuanto a las variables medidas, la media (\bar{X}) del promedio de calificaciones fue

de 8.6 ($SD = .629$), de $\bar{X} = 9.73$ ($SD = 2.88$) para el Locus de Control, lo que implica una mayor presencia de Locus de control Interno en la muestra total de participantes. Respecto al compromiso académico, en la escala total se obtuvo $\bar{X} = 3.70$ ($SD = .459$), mientras que en sus factores se obtuvieron los siguientes resultados: Involucramiento ($\bar{X} = 3.82$, $SD = .635$), Rendimiento ($\bar{X} = 3.88$, $SD = .623$), Reforzadores ($\bar{X} = 3.77$, $SD = .628$), Interacción socioeducativa ($\bar{X} = 3.26$, $SD = .706$) y Resiliencia ($\bar{X} = 3.71$, $SD = .659$). El análisis descriptivo desglosado por Unidad Académica puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis descriptivos por unidad académica

Psicología		Derecho		Administración y contaduría	
Variables	\bar{X} (S.D.)	Variables	\bar{X} (S.D.)	Variables	\bar{X} (S.D.)
CA	3.63 (.466)	CA	3.67 (.478)	CA	3.78 (.423)
Involucramiento	3.77 (.625)	Involucramiento	3.79 (.648)	Involucramiento	3.89 (.630)
Desempeño	3.81 (.639)	Desempeño	3.85 (.626)	Desempeño	3.99 (.597)
Reforzamiento	3.68 (.649)	Reforzamiento	3.77 (.660)	Reforzamiento	3.86 (.564)
IS	3.16 (.661)	IS	3.18 (.772)	IS	3.43 (.648)
Resiliencia	3.72 (.663)	Resiliencia	3.73 (.660)	Resiliencia	3.68 (.659)
LC	9.15 (2.57)	LC	10.33 (3.05)	LC	9.67 (2.87)
RA	8.54 (.555)	RA	8.61 (.662)	RA	8.69 (.653)

Nota: CA: Compromiso Académico, IS: Interacción Socioeducativa, LC: Locus de Control, RA: Rendimiento académico

Fuente: Elaboración propia

Análisis correlacionales

El análisis de correlaciones se realizó entre la escala total de Compromiso académico, y los totales de sus factores

(Involucramiento, Rendimiento, Reforzadores, Interacción socioeducativa y Resiliencia), y las demás variables medidas en este estudio (Calificación y Locus de

control), así como dos variables demográficas solicitadas al momento de aplicación de las escalas (Edad y Semestre en curso). Como se observa en la tabla 2, en la muestra total de estudiantes, la calificación se correlaciona con el Compromiso académica, el Rendimiento del alumno, los Reforzamientos y la Resiliencia. Además de estos factores, en los estudiantes de Derecho, se observó que las interacciones socioeducativas también están asociadas con las calificaciones; mientras que, para los estudiantes de Contaduría y administración, el Compromiso académico, al Rendimiento y la resiliencia se asociaban a esta variable. En el caso de los estudiantes de Psicología, ningún factor del compromiso académico se asoció con las calificaciones.

En cuanto al Locus de control, cuya menor puntuación significa una mayor predisposición al Locus de Control Interno - es decir, se esperaba una correlación negativa-, en la muestra total se observó una asociación negativa con el Compromiso académico, Involucramiento, Rendimiento y Resiliencia. Estos factores, a excepción de Resiliencia, también resultaron correlaciones negativas significativas en los estudiantes de psicología. Los estudiantes de Contaduría y Administración presentaron únicamente correlaciones negativas significativas entre Locus de control e Involucramiento y Resiliencia; mientras que los resultados de los estudiantes de Derecho no mostraron ninguna correlación significativa.

Tabla 2. Análisis de correlación con Compromiso Académico (CA)

Variables	CA	Muestra total <i>n</i> = 361					
		Involucramiento	Desempeño	Reforzamiento	IS	Resiliencia	
RA	.255***	.094	.255**	.120*	.088	.216**	
Locus de control	-.131*	-.183**	-.122*	-.016	-.059	-.121*	
Edad	-.054	.056	-.123*	-.003	-.062	-.025	
Semestre	.039	.077	.081	.081	-.016	-.036	
Unidad Académica de Psicología <i>n</i> = 112							
Variables	CA	Involucramiento	Desempeño	Reforzamiento	IS	Resiliencia	
RA	.051	.111	.029	.075	-.056	.042	
Locus de control	-.273***	-.203*	-.266**	-.171	-.164	-.173	
Edad	.011	.196*	-.057	.034	-.045	-.028	
Semestre	-.051	.168	-.095	.057	-.102	-.158	
Unidad Académica de Contaduría y Administración <i>n</i> = 125							
Variables	CA	Involucramiento	Desempeño	Reforzamiento	IS	Resiliencia	
RA	.201*	.062	.271**	.051	.034	.239**	
Locus de control	-.159	-.217*	-.076	-.014	-.090	-.194*	
Edad	-.133	-.067	-.130	-.009	-.047	-.131	
Semestre	-.091	-.009	-.088	.063	-.168	-.102	
Unidad Académica de Derecho <i>n</i> = 124							
Variables	CA	Involucramiento	Desempeño	Reforzamiento	IS	Resiliencia	
RA	.349**	.093	.392**	.188*	.189*	.338**	
Locus de control	-.023	-.149	-.070	.077	.032	-.024	
Edad	-.012	.250	-.124	.030	.004	-.017	

Semestre	.108	.118	.138	.017	.017	.118
----------	------	------	------	------	------	------

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; CA: Compromiso Académico, SI: Interacción Socioeducativa, RA: Rendimiento Académico.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las correlaciones entre edad y los factores del compromiso académico, se identificó únicamente correlaciones significativas entre Involucramiento en los estudiantes de Psicología, y una correlación negativa con Rendimiento en la muestra Total. Por último, la variable de semestre no estuvo correlacionada con ningún factor del Compromiso académico en ninguna muestra analizada.

Análisis t-Student

Se realizó la prueba de *t*-Student para conocer si había diferencias entre los factores del compromiso académico y el tipo de locus de control de los estudiantes (Interno vs Externo). Como se observa en la tabla 3, existen diferencias entre el tipo de locus de control y el puntaje total de la escala, el involucramiento, el rendimiento y la resiliencia, observándose mayor presencia de estos factores en los estudiantes con locus de control interno, tendencia que se repite si analizamos los datos de los estudiantes de Psicología.

Tabla 3. *t*-Student

Variable	Locus de control	<i>Muestra total n = 361</i>				
		n	\bar{X}	SD	t	p
Compromiso Académico	Interno	267	3.73	.451	2.01	.045
	Externo	94	3.62	.477		
Involucramiento	Interno	267	3.88	.620	2.84	.005
	Externo	94	3.66	.655		
Desempeño	Interno	267	3.93	.605	2.28	.023
	Externo	94	3.76	.663		
Reforzamiento	Interno	267	3.76	.632	-.721	.471
	Externo	94	3.82	.618		
Interacción Socioeducativa	Interno	267	3.29	.713	1.01	.309
	Externo	94	3.20	.687		
Resiliencia	Interno	267	3.77	.649	2.40	.017
	Externo	94	3.58	.673		
<i>Psicología n = 112</i>						
Variable	Locus de control	n	\bar{X}	SD	t	p
Compromiso Académico	Interno	92	3.68	.444	2.30	.023
	Externo	20	3.42	.517		
Involucramiento	Interno	92	3.83	.608	2.03	.044
	Externo	20	3.52	.655		

Desempeño	Interno	92	3.88	.570	2.70	.008
	Externo	20	3.47	.829		
Reforzamiento	Interno	92	3.70	.655	.497	.620
	Externo	20	3.62	.639		
Interacción	Interno	92	3.20	.669	1.04	.298
Socioeducativa	Externo	20	3.03	.622		
Resiliencia	Interno	92	3.79	.602	2.16	.033
	Externo	20	3.44	.854		

Administración y contaduría $n = 125$

Variable	Locus de control	n	\bar{X}	SD	t	p
Compromiso	Interno	92	3.81	.428	1.19	.235
Académico	Externo	33	3.70	.405		
Involucramiento	Interno	92	3.94	.593	1.63	.105
	Externo	33	3.73	.711		
Desempeño	Interno	92	4.00	.605	.434	.665
	Externo	33	3.95	.583		
Reforzamiento	Interno	92	3.85	.574	-.495	.621
	Externo	33	3.90	.541		
Interacción	Interno	92	3.46	.669	.940	.349
Socioeducativa	Externo	33	3.34	.585		
Resiliencia	Interno	92	3.75	.667	2.00	.047
	Externo	33	3.49	.604		

Derecho $n = 124$

Variable	Locus de control	n	\bar{X}	SD	t	p
Compromiso	Interno	83	3.69	.474	.543	.588
Académico	Externo	41	3.64	.492		
Involucramiento	Interno	83	3.85	.660	1.50	.136
	Externo	41	3.67	.612		
Desempeño	Interno	83	3.91	.640	1.29	.197
	Externo	41	3.75	.592		
Reforzamiento	Interno	83	3.73	.663	-.825	.411
	Externo	41	3.84	.658		
Interacción	Interno	83	3.19	.774	.128	.898
Socioeducativa	Externo	41	3.17	.779		
Resiliencia	Interno	83	3.75	.684	.313	.755
	Externo	41	3.71	.616		

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los estudiantes de Contaduría y administración, solamente hubo diferencias en cuanto a la resiliencia, siendo los estudiantes con locus de control interno con mayor presencia de este factor. Los estudiantes de derecho no presentaron diferencias significativas en cuanto al locus de control y el compromiso académico. Por último, tampoco se encontraron diferencias significativas entre el locus de control y las

calificaciones de los estudiantes en ninguna muestra analizada (Muestra total $t = .552, p = .581$; Psicología $t = .1.134, p = .259$; Contaduría y administración ($t = -.1.10, p = .270$; Derecho $t = 1.32, p = .187$).

Análisis de Varianza ANOVA

En el análisis de varianza entre el tipo de Unidad Académica y las variables medidas, se encontraron diferencias

significativas con el puntaje total de compromiso académico, Interacción socioeducativa y el Locus de control, aunque los tamaños del efecto, evaluados mediante la eta-cuadrada, fueron pequeños (véase, tabla 4). La prueba de Post-hoc de Tukey mostró que los estudiantes de Contaduría y administración presentaron puntuaciones más altas en Compromiso académico ($\bar{X} = 3.78$, $SD = .423$) e Interacción socioeducativa ($\bar{X} = 3.42$, $SD = .648$), mientras que los de Psicología obtuvieron las puntuaciones más

bajas (Compromiso académico: $\bar{X} = 3.63$, $SD = .466$; Interacción socioeducativa: $\bar{X} = 3.16$, $SD = .661$). En el caso del Locus de control, los estudiantes de Psicología presentaron puntuajes más bajos -es decir, son quienes tienen mayor tendencia al Locus de control Interno- con $\bar{X} = 9.15$, ($SD = 2.57$), mientras que los estudiantes de Contaduría y administración los más altos -es decir, presentan mayor tendencia al Locus de control Externo con $\bar{X} = 10.33$ ($SD = 3.05$)-.

Tabla 4. Prueba de ANOVA entre unidades académicas

Variables	Psicología \bar{X} (SD)	Administración y Contaduría \bar{X} (SD)	Derecho \bar{X} (SD)	F	p	Post-hoc	η^2
Compromiso Académico	3.63 (.466)	3.78 (.423)	3.67 (.478)	3.31	.038	P < CA	.018
Involvement	3.77 (.625)	3.89 (.630)	3.79 (.648)	1.18	.307	----	.006
Involucramiento	3.81 (.639)	3.99 (.597)	3.85 (.626)	2.69	.069	----	.014
Reinforcement	3.68 (.649)	3.86 (.564)	3.77 (.660)	2.49	.084	----	.013
Desempeño	3.16 (.661)	3.43 (.648)	3.18 (.772)	5.45	.005	P < CA D < CA	.029
Resilience	3.72 (.663)	3.68 (.659)	3.73 (.660)	.200	.819	----	.001
Locus de control	9.15 (2.57)	10.33 (3.05)	9.67 (2.87)	5.08	.007	P < D	.027
Rendimiento Académico	8.54 (.555)	8.61 (.662)	8.69 (.653)	1.85	.159	----	.010

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La búsqueda de variables que puedan utilizarse como predictoras, o asociadas, al rendimiento académico son de gran interés en los ámbitos educativos ya que permitirían enfocar los recursos disponibles para facilitar el desempeño de los estudiantes en su proceso de formación profesional. En este estudio se

analizaron las asociaciones de las variables de Compromiso Académico y Locus de control con el rendimiento académico de estudiantes universitarios de tres unidades académicas: Psicología, Derecho y Contaduría y administración.

A manera general, tanto en el análisis descriptivo de la muestra total, como en la

desglosada por unidad académica, los estudiantes mostraron un CA medio (Tabla 1). Sin embargo, los estudiantes de Contaduría y administración reportaron puntajes totales mayores de CA ($p = .038$), y en el factor de Interacción socioeducativa ($p = .005$). Estos resultaron indicarían que la interacción socioeducativa puede ser considerada como un factor importante en el desarrollo del CA. Estudios que apoyan esta hipótesis pueden encontrarse en Lekwa et al., (2018) quienes reportan que los estudiantes que consideraban que sus profesores facilitaban un ambiente escolar positivo mediante estrategias didácticas, obtenían puntuaciones más altas en CA, reflejándose en una participación activa durante las clases. También, Hughes y Cao (2018), reportan que la valoración positiva que hacen los estudiantes respecto a la interacción con sus profesores puede ser un factor protector ante eventos académicos adversos que puedan disminuir el CA de los estudiantes.

También hay que notar que, si bien no se encontraron diferencias significativas entre las calificaciones de los estudiantes por unidad académica, los estudiantes con mayores calificaciones fueron los pertenecientes a Contaduría y administración, mismos que presentaron promedios más altos en la escala total de CA, así como en sus cinco

factores. Es importante señalar está tendencia ya que las correlaciones más altas se observaron entre calificaciones y CA. Resultados en esta línea han sido reportados por Konold et al. (2018), quienes presentan una asociación directa entre el CA y el logro académico, donde el compromiso académico explicaba hasta el 77% de la varianza en el logro académico.

Es importante discutir sobre las correlaciones observadas entre Locus de control y Compromiso académico. Según la interpretación de la escala, una mayor puntuación en la escala total corresponde a una predominancia del Locus de control externo del participante. Esto permitiría deducir de la tabla 2 que las correlaciones negativas entre el Locus de control y los factores del CA, implican que el Locus de control externo está asociado a un menor CA ($r = -.131, p = .05$), menor Involucramiento ($r = -.183, p = .01$), menor desempeño ($r = -.122, p = .05$) y menor Resiliencia ($r = -.121, p = .05$). Resultados acordes a lo encontrado en este trabajo pueden observarse en Drago et al., (2018) quienes reportan que un Locus de control interno tiene un impacto positivo sobre el rendimiento escolar, incluso después de controlar este análisis para el género, tamaño de la clase y etnia.

Sobre las diferencias respecto al CA según el tipo de Locus de control que reportaron los estudiantes (Interno vs Externo), se observó que los estudiantes con un Locus de control interno muestran una tendencia a reportar un mayor CA. Esta tendencia fue significativa para el caso de la muestra total en la escala total ($t = 2.01; p = .045$), Involucramiento ($t = 2.84; p = .005$), Performance ($t = 2.01; p = .045$) y Resiliencia ($t = 2.40; p = .017$). En el caso de los estudiantes de psicología, estas diferencias solamente se mantuvieron para los factores de Performance ($t = 2.70; p = .008$), Involucramiento ($t = 2.03; p = .044$) y Resiliencia ($t = 2.16; p = .033$); mientras que los estudiantes de Contaduría y administración solamente obtuvieron diferencias significativas en Resiliencia ($t = 2.00; p = .047$). No se observaron diferencias entre CA y Locus de control en los estudiantes de psicología. Se ha reportado que el control percibido que tienen los estudiantes sobre sus actividades escolares afecta el grado de CA, especialmente respecto a las actividades extra-curriculares no relacionadas a actividades académicas, lo cual suele estar asociado a bajas expectativas académicas (Boone y Demanet, 2020).

Un punto interesante de observar es que, a pesar de no haber obtenido diferencias

significativas, se reportó una tendencia de los estudiantes con presencia de Locus de control externo, a obtener mayores puntuaciones en el factor de Reforzamientos de la escala de CA. Esto pareciera coherente con la definición propuesta por Mora-Romo y Martell-Muñoz (2022) quienes lo definieron como reacciones positivas que reciben los estudiantes de parte de personas cercanas a ellos por demostrar sus capacidades cognitivas bajo situaciones de estrés moderado. Aunque esta tendencia no se observó en los estudiantes de psicología.

En cuanto a la Edad de los participantes, solamente se observaron una correlación negativa en la muestra total con el rendimiento ($r = -.123, p = .05$) y una correlación positiva con el factor de Involucramiento en los estudiantes de psicología ($r = .196, p = .05$). Sin embargo, debido al pequeño tamaño de estas correlaciones, se sugiere ser cautos en su generalización poblacional.

Limitaciones

Es importante hacer notar varias limitaciones de este estudio. La primera es la baja confiabilidad que se obtuvo en la escala de Locus de control. Sin dudas, este puede ser considerado como el punto débil de los resultados ya que el coeficiente alfa obtenido

resultó muy bajo para la muestra participante ($\alpha = .470$). Esto invita a realizar mayores esfuerzos para comprender de mejor manera cómo conceptualizan los estudiantes este constructo para poder definirlo y operacionalizarlo mediante escalas que alcancen criterios de calidad psicométrica (Mokkink et al., 2010). También, como limitante que surge de las mediciones, es el hecho de haber considerado a las calificaciones escolares como forma de medición del rendimiento académico. Esto porque se ha planteado que el rendimiento académico no solamente es obtener buenas calificaciones, sino que el constructo abarca las habilidades comunicativas, matemáticas, sociales y cognitivas que permiten sobresalir en la escuela y sociedad (Lindholm-Leary y Borsato, 2006). Sin embargo, tal como los autores señalan, se tuvo que depender de una operacionalización más estrecha debido a las dificultades para su evaluación.

Otra limitante es la naturaleza no experimental del diseño de investigación utilizado en este estudio, ya que no se puede

probar la dirección de causalidad de las variables, solamente plantear hipótesis como la presentada párrafos atrás. Tampoco resultaría factible realizar modelos de regresión o un análisis de senderos mediante modelos de ecuaciones estructurales (*SEM path analysis*) debido a las bajas correlaciones encontradas en el presente estudio.

Si bien este trabajo se buscó profundizar en dos variables que influyen en el rendimiento académico (Compromiso académico y Locus de control), futuras investigaciones tendrán que profundizar en la relación entre el rendimiento académico en sus distintas facetas, así como optar por el desarrollo de instrumentos de medición válidos y confiables para operacionalizar dichas variables. Además, es importante remarcar la necesidad de elaboración y evaluación de protocolos de intervención que incidan sobre el CA y el Locus de control para confirmar las hipótesis planteadas en este trabajo, así como en los demás presentados en los antecedentes.

Referencias bibliográficas

- Bibiano, M., Ornelas, M., Aguirre, J., y Rodríguez-Villalobos, J. (2016). Composición Factorial de la Escala de Locus de Control de Rotter en Universitarios Mexicanos. *Formación Universitaria*, 9(6), 73-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600007>

- Boone, S., y Demanet, J. (2020). Track choice, school engagement and feelings of perceived control at the transition from primary to secondary school. *British Educational Research Journal*, 46(5), 929-948. <https://doi.org/10.1002/berj.3606>.
- Boulton, C., Hughes, E., Kent, C., Smith, J., y Williams, H. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *Plos One*, 14(11), 1-20. <https://doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0225770>.
- Brown, D., Rosnick, C., y Segrist, D. (2016). Internalized Racial Oppression and Higher Education Values: The Mediational Role of Academic Locus of Control Among College African American Men and Women. *Journal of Black Psychology*, 43(4), 358-380. <https://doi.org/10.1177%2F0095798416641865>.
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: the moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, 17(4), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00071-z>.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40, 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>.
- Chang, D., Chien, W., y Chou, W. (2016). Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. *ICIC International*, 10(10), 2441-2446. <http://www.icicel.org/ell/contents/2016/10/el-10-10-21.pdf>.
- Drago, A., Rheinheimer, D., y Detweiler, T. (2016). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 19(4), 433-451. <https://doi.org/10.1177%2F1521025116645602>.
- Guajardo, B., Navarro-Corona, C. y Valenzuela, J. (2021). Systematic mapping study of academic engagement in MOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 113-139. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4018>.
- Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>.

- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hesam, M. y Abedi, A. (2021). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: the effects of Martin's educational program. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1-5. https://dx.doi.org/10.4103%2Fjehp.jehp_715_19.
- Hughes, J. N., y Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>.
- Karaman, M. y Watson, J. (2017). Examining associations among achievement, motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111(1), 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *La investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., y Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: a latent variable, multilevel multi-informant examination. *American Educational Research Association*, 4(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177%2F2332858418815661>.
- Korkmaz, O., Ilhan, T., y Bardakci, S. (2018). An investigation of self-efficacy, locus of control, and academic procrastination as predictors of academic achievement in students diagnosed as gifted and non-gifted. *European Journal of Education Studies*, 4(7), 173-192. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1253354>.
- Lei, H., Cui, Y., y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior, and Personality*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>.
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., y Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology Quarterly: the Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 34(1), 109–118. <https://doi.org/10.1037/spq0000268>.
- Lindholm-Leary, K., y Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saudenrs, y D. Christian (eds), *Educating English language learners*, (pp. 176-222). Cambridge.

- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M. y Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 145-161. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>.
- 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), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>.
- Martínez, I., Youssef-Morgan, C., Chambel, M., y Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>.
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J., Saracosti, M., y de-Toro, X. (2019). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 151-161. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>.
- Mokkink, L., Prinsen, C., Bouter, L., de Vet, H. y Terwee, C. (2016). The COnsensus-based Standards for the selection of health Measurement INstruments (COSMIN) and how to select an outcome measurement instrument. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 20(2), 105–113. <https://doi.org/10.1590/bjpt-rbf.2014.0143>.
- Mora-Romo, J., y Martell-Muñoz, J. (2022). Diseño y validación de instrumento para medir el compromiso académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicogente* 25(48), 1-23. <https://doi.org/10.17081/>.
- Norouzian, R. y Plonsky, L. (2018). Eta- and partial eta-squared in L2 research: A cautionary review and guide to more appropriate usage. *Second Language Research*, 34(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177%2F0267658316684904>.
- Pérez-Fuentes, M., Molero-Jurado, M., Simón-Márquez, M., Barragán-Martín, A., Martos-Martínez, A., Ruiz-Oropesa, N. y Gázquez-Linares, J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>.

- Rigo, D. y Amaya, S. (2020). Compromiso y desvinculación académica. El clima áulico como elemento contextual de análisis. *Educación y Sociedad*, 18(1), 15-29. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1407/pdf>.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2020). Aprendizaje servicio y compromiso académico en educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>.
- Rotter, J. (1989). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.45.4.489>.
- Santokhie, S. y Lipps, G. (2020). Development and Validation of the Tertiary Student Locus of Control Scale. *Sage Open*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177%2F2158244019899061>.
- Sari, W. y Fakhruddiana, F. (2019). Internal locus of control, social support and academic procrastination among students in completing the thesis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 363-368. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.17043>.
- Sinclair, A., Gesel, S. y Lemons, C. (2019). The effects of peer-assisted learning on disruptive behavior and academic engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(4), 238-248. <https://doi.org/10.1177%2F1098300719851227>.
- Singh, L., Kumar, A., y Srivastava, S. (2021). Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness. *Journal of International Education Business*, 14(2), 29-239. <https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>.
- Smith, N., Brown, J., Tran, T. y Suárez-Orozco, C. (2020). Parents, Friends and immigrant youths' academic engagement: a mediation analysis. *International Journal of Psychology*, 55(5), 743-753. <https://doi.org/10.1002/ijop.12672>.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2013). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., y Yan, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>.
- Wang, M., y Hofkens, T. (2020). Beyond Classroom Academics: A School-Wide and Multi-Contextual Perspective on Student Engagement in School. *Adolescent Research Review*, 5, 419-433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>.

Fecha de recepción: 21 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2025