



Psicología Iberoamericana
ISSN: 1405-0943
revista.psicologia@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de
México
México

de la Cruz Pérez, Marco Antonio; Resendiz Chávez, Jaqueline; Romero Palencia,
Angélica; Domínguez Aguirre, Gloria Ángela
ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN MEXICANA DE LA UTRECHT WORK ENGAGEMENT
SCALE, VERSIÓN PARA ESTUDIANTES
Psicología Iberoamericana, vol. 25, núm. 2, julio-diciembre, 2017, pp. 35-43
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133957572005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN MEXICANA DE LA UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE, VERSIÓN PARA ESTUDIANTES

ADAPTATION AND VALIDATION OF THE STUDENT VERSION OF THE UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE IN MEXICO

Marco Antonio de la Cruz Pérez

Jaquelinne Resendiz Chávez

Angélica Romero Palencia¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Gloria Ángela Domínguez Aguirre

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

RESUMEN

El *engagement* es un estado mental positivo en relación al trabajo caracterizado por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002b). El objetivo de este estudio fue adaptar y validar la Utrecht Work Engagement Scale en su versión para estudiantes (UWES-S). Participaron 721 alumnos de Psicología de tres universidades (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) con un rango de edad de 17 a 44 años ($M=20.77$, $DS=2.72$). Por medio de la discriminación de reactivos, análisis factorial y análisis de Alpha de Cronbach se obtuvieron dos versiones de la escala: 15 reactivos ($\alpha=.889$) y 9 reactivos ($\alpha=.825$). Los resultados indican que la UWES-S es apta para ser usada en México, sin embargo, existen diferencias culturales, las cuales se discuten en este trabajo.

Palabras clave: adaptación, validación, engagement, universitarios, México.

ABSTRACT

Engagement refers to a positive mental state about work carried out with vigor, dedication and absorption (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002b). This study seeks to adapt and validate the student version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S). This study involved the participation of 721 Psychology students from three universities (Autonomous University of the State of Hidalgo, National Autonomous University of Mexico, and the Autonomous University of the State of Tabasco), with an age range from 17 to 44 years old ($M=20.77$, $DS=2.72$). Two versions of the scale were obtained by discriminating reactivities, a factor analysis, and Cronbach's Alpha analysis: 15 reactivities ($\alpha=.889$) and 9 reactivities ($\alpha=.825$). The results indicate that UWES-S is suitable for use in Mexico, although cultural differences exist and are discussed in the paper.

Keywords: adaptation, validation, engagement, university students, Mexico.

Fecha de recepción: 7 de enero de 2017

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2017

¹ Datos de contacto: aacrom@gmail.com

En años recientes la demanda de educación en México ha aumentado. Durante el ciclo escolar 2006-2007 había un aproximado de 2 millones 525 mil estudiantes de licenciatura y para el ciclo 2011-2012 esta cantidad incremento a 3 millones 274 mil. Este aumento es significativo si se considera que es equivalente al incremento que hubo entre 1950 y 1982, e igualmente representa dos tercios del aumento que hubo entre 1982 y 2006 (Tuirán, 2012). Además, la educación superior presenta una serie de problemas como deserción, rezago estudiantil y baja eficiencia terminal (Jaimes, Cardoso & Bobadilla, 2015). Ante esto, la UNESCO (1998) ha solicitado a las instituciones colocar a los alumnos como el eje principal de sus prioridades.

Por estas razones, y desde este contexto, el constructo *engagement* cobra relevancia, pues un gran número de investigaciones aporta evidencia de los beneficios que brinda al bienestar de los estudiantes, como mayor rendimiento académico (Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2009), menores niveles de deserción (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009), menor nivel de estrés (Casuso, 2011), mayor satisfacción académica (Caballero, Abello & Palacio, 2007), entre otros.

Sheppard (2011) menciona que el *engagement* es una palabra proveniente del idioma inglés, en el habla ordinaria. Utilizado como sustantivo (*engagement*) y adjetivo (*engaged*) se refiere al compromiso voluntario, deber o promesa entre dos personas (p.e. citas sociales, matrimonio, etcétera).

Como verbo, se refiere a la acción de utilizar o contratar a alguien atrayendo, persuadiendo u obligando su atención (Sheppard, 2011). Aunque la traducción al español de la palabra *engagement* es compromiso (Cambridge University Press, 2017), el significado se aleja totalmente de la idiosincrasia del concepto utilizado en psicología. De acuerdo con Diccionario de la Real Academia Española, *compromiso* se refiere a una obligación contraída, palabra dada, dificultad, empeño, promesa de matrimonio o una solución dada por obligación o necesidad para complacer (RAE, 2014). Por esta razón se utilizará el término en inglés (*engagement*), ya que una traducción literal al español es simplista, descontextualizada e insuficiente.

El *engagement* es un término que proviene de la psicología organizacional positiva definido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y se

caracteriza por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002b, p. 74). No es un estado temporal ni específico si no un estado cognitivo persistente y envolvente no limitado a un objeto, conducta o situación concreta (Schaufeli et al., 2002b). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental al trabajar, voluntad para esforzarse y persistir ante las dificultades (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005). La dedicación se refiere a la alta implicación laboral debida a una sensación de inspiración, significancia, orgullo y entusiasmo por la labor que se realiza (Schaufeli & Bakker, 2004). Finalmente, la absorción implica un elevado nivel de concentración en el trabajo que se realiza, provocando la sensación de que el tiempo “pasa volando” y provoca dificultades para desprenderse de la labor realizada a causa del disfrute experimentado (Salanova et al., 2005).

Dentro del contexto académico, el *engagement* es definido como un estado mental positivo y afectivo-cognitivo, relacionado con los estudios, conformado por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker, 2002a). Los alumnos universitarios muestran vigor al sentir mucha energía durante sus estudios, resistencia mental y voluntad para esforzarse y persistir ante dificultades; son dedicados cuando perciben sus estudios como inspiradores, importantes, entusiastas y desafiantes; por último, la absorción es experimentada cuando se enfocan totalmente en sus tareas de estudio y el tiempo pasa rápidamente al realizarlas (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011).

La importancia del *engagement* desde el contexto académico se justifica por los efectos benéficos que tiene en los estudiantes. Aquellos alumnos *engaged* poseen mayores niveles de autoeficacia, esperanza y optimismo (Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2011) e igualmente un desempeño escolar superior (Salanova et al., 2009).

Desde este enfoque, el *engagement* es analizado bajo la perspectiva de la Psicología Positiva por el modelo teórico de Recursos-Experiencia-Demandas (Resources-Experience-Demands model, RED) (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). El modelo se basa en cuatro variables: 1. demandas-recursos laborales, 2. recursos personales, 3. emociones-experiencias y 4. conductas laborales (Tripiana & Llorens, 2015). Las demandas laborales son los elementos de la organización

que involucran un coste psicológico o físico del trabajador (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007). Los recursos laborales refieren a los elementos sociales, físicos, psicológicos u organizacionales del trabajo que facilitan el alcance de objetivos laborales, ayudan a reducir las demandas laborales y propician el crecimiento personal (Xanthopoulou et al., 2007). En cuanto a los recursos personales, éstos son los aspectos pertenecientes a las personas que los motivan, fomentan el aprendizaje y favorecen el desarrollo individual y colectivo; igualmente permiten afrontar las demandas laborales (Salanova, Llorens, Cifre & Martínez, 2012).

Además, este modelo ha probado su validez en estudiantes universitarios. Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova (2007), en un estudio longitudinal con 110 estudiantes de psicología de la Universidad Jaume I (España), llegaron a la conclusión de que los recursos para la tarea (laborales) aumentan las creencias de eficacia y, a su vez, éstas incrementan el *engagement*. En consecuencia, el *engagement* aumentará la autoeficacia futura e igualmente fomentará la percepción de más recursos para la tarea.

Con el surgimiento del *engagement* se crean también instrumentos psicométricos para posibilitar su medición. Entre ellos se encuentra el Oldenburg Burnout Inventory (Olbi) utilizado para medir burnout y *engagement* paralelamente por considerarse variables dicotómicas (Demerouti & Bakker, 2007); sin embargo, se dejó de utilizar por considerarse no apta para la medición de *engagement* ya que no incluía las tres variables que forman este constructo.

También existe el Imet (Inventario para la Medición de Engagement), que surge de la combinación del UWES y la Escala de Apoyo Social Percibido en Estudiantes, cuya finalidad es contar con una escala que combine estos factores en población de trabajadores (Cárdenas & Jaik, 2014).

Sin embargo, en la actualidad, la escala más utilizada es el UWES (Utrecht Work Engagement Scale) creada por Schaufeli y Bakker (2003). Para ampliar los estudios psicométricos de esta escala se realizó un estudio confirmatorio, en 23 muestras tomadas de nueve países (Canadá, Australia, Sudáfrica, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Noruega y España). Los resultados mostraron una alta consistencia interna (uwes -9 $\alpha=0.90$, uwes -15 $\alpha=0.92$, uwes -17 $\alpha=0.93$). En relación

a la estructura factorial existió un mayor ajuste en la estructura trifactorial; sin embargo, la versión de nueve reactivos presentó invariabilidad entre las estructuras unifactorial y trifactorial (Schaufeli & Bakker, 2003).

Los estudios para la validación del UWES se han ampliado a otros continentes. En Asia, por ejemplo, se realizaron las validaciones en Japón (Shimazu et al., 2008), China (Fong & Ng, 2012) y Nepal (Panthee, Shimazu & Kawakami, 2014).

En América Latina también se han realizado validaciones de la escala UWES en trabajadores de los países Brasil (Souza, Dos Santos, Pacico, Hutz & Schaufeli, 2015), Perú (Flores, Fernández, Juárez, Merino & Guimet, 2015) y Puerto Rico (Rodríguez, Martínez & Sánchez, 2014). Aunado a estos países, en México también se han realizado estudios en relación al UWES, Villavicencio, Jurado y Valencia (2014) realizaron la adaptación de la escala, en su versión para trabajadores, resultando válida y confiable para su aplicación en población de trabajadores mexicanos.

Es importante recalcar que los estudios anteriores se han enfocado al ámbito laboral, realizando las aplicaciones en trabajadores únicamente. Es por eso que la versión UWES-S, diseñada exclusivamente para estudiantes, se ha validado únicamente en los países pioneros, España y Holanda (Schaufeli et al., 2002b). Cabe mencionar que en México se buscó la validación de la escala en estudiantes; sin embargo, se aplicó el UWES-15 para trabajadores, en una muestra de 460 estudiantes, donde los resultados indicaron que el cuestionario no era confiable (León, Romero & Olea, 2012).

Es por ello que el objetivo de este estudio es obtener una adaptación de la escala UWES-S en sus dos versiones (larga y corta) que sea válida y confiable para estudiantes mexicanos.

MÉTODO

Participantes

La muestra total fue de 721 alumnos de la Licenciatura en Psicología, 573 mujeres (79%) y 148 hombres (21%) con un rango de edad de 17 a 44 años. La distribución por universidad fue de la siguiente manera, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) con 241 alumnos (33.4%), media de edad de

20.80 ($DE=2.72$), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 230 estudiantes (31.9%) media de edad de 20.77 años ($DE=2.74$) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) con 250 alumnos (34.7%) media de edad de 20.86 ($DE=2.61$). La elección de participantes fue mediante un muestreo no probabilístico accidental.

Instrumentos

Se utilizó la versión traducida al español del UWES-S (Schaufeli & Bakker, 2003). El instrumento está compuesto por 17 reactivos en escala de Likert, con siete opciones de respuesta que van de 0 (nunca) a 7 (siempre). La escala evalúa las tres dimensiones del engagement: vigor ($\alpha=0.63$), dedicación ($\alpha=0.81$) y absorción ($\alpha=0.72$). Previo a la aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de jueceo ($\rho=0.70$, $p=.05$) y piloteo, con el objetivo de adaptarlo al contexto mexicano.

Procedimiento

Se realizaron las gestiones necesarias para realizar la aplicación de la escala en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Previo a la aplicación para la adaptación de la escala al contexto mexicano fueron consultados cinco jueces expertos en psicología. A cada juez se le pidió calificar cada reactivo de la escala de la siguiente forma: 0 si se debía eliminar el reactivo, 0.5 si se debería realizar el cambio de alguna palabra o redacción y 1 si medía *engagement*. Con base en las calificaciones y correlación de las respuestas entre los jueces, ninguna afirmación fue eliminada, pero se realizaron modificaciones de palabras y redacción en nueve reactivos. Posteriormente,

la escala fue sometida a una prueba piloto en 15 estudiantes de psicología de la UAEH, con el objetivo de obtener su opinión y sugerencias de modificación; sin embargo, los resultados no sugirieron nuevos cambios.

A continuación fue realizada la aplicación. Se localizó a los participantes en horario de clases en las instalaciones de cada universidad. La participación fue anónima y voluntaria mediante la lectura de un consentimiento informado. Se siguieron todos los procedimientos éticos recomendados por el código ético de psicología (SMP, 2010). Los datos fueron capturados y analizados en el programa estadístico SPSS V. 23 de IBM para obtener los resultados.

RESULTADOS

La validación del UWES-S en universitarios mexicanos se llevó a cabo en tres fases: en primer lugar, se realizó el análisis de discriminación de reactivos; posteriormente, la obtención de la validez de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio, dado que era la primera vez que se aplicó esta escala en estudiantes mexicanos, y, finalmente, la obtención de los coeficientes de consistencia interna (Reyes-Lagunes & García y Barragán, 2008).

Discriminación de reactivos

Se realizaron tres pruebas para eliminar aquellos reactivos que no cumplieran con dos de los siguientes criterios requeridos: 1. correlación mayor a .30 (Producto-Momento de Pearson) de cada reactivo con la escala total, 2. discriminación significativa entre grupos extremos, bajo y alto, mediante la prueba *t* de Student y 3. distribución del reactivo menor o igual a 1. De los 17 reactivos, todos cumplieron con dos o tres criterios, por lo que ninguno fue eliminado (ver tabla 1).

TABLA 1
Resultados del proceso de discriminación de los reactivos

Reactivo	Correlación con la escala total	Grupos extremos (t)	Distribución
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.656**	.000	-.491
2. Creo que mi carrera tiene sentido	.505**	.000	10.254
3. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante	.608**	.000	-.294
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.706**	.000	-.260
5. Estoy entusiasmado con mi carrera	.649**	.000	4.584
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios	.627**	.000	-.473
7. Mis estudios me inspiran para cosas nuevas	.657**	.000	1.498
8. Cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase o estudiar	.679**	.000	-.241
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.762**	.000	.107
10. Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.579**	.000	8.087
11. Estoy inmerso en mis estudios	.711**	.000	.728
12. Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo	.688**	.000	-.334
13. Mi carrera es un reto para mí	.494**	.000	1.598
14. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante	.685**	.000	-.009
15. Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante	.681**	.000	.355
16. Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.565**	.000	-.721
17. En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.535**	.000	-.835

Nota: los resultados marcados en negritas no cumplieron el criterio correspondiente

VALIDEZ DE CONSTRUCTO

La validez de constructo se obtuvo mediante un análisis factorial exploratorio de componentes principales, dado que la mayor parte de los reactivos mostraban una distribución normal. La prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) reveló que la matriz era factorizable (KMO=.914; $p \geq .001$). Las comunalidades obtenidas para cada reactivo se encontraron por arriba de .40, a excepción del reactivo número 13 que obtuvo una

comunalidad de .271; sin embargo, no fue eliminado por formar parte de la mejor combinación de reactivos posible. Se eligieron tres factores con autovalor mayor a uno, que explican el 59.27% de la varianza.

Utilizando la rotación (ortogonal) Varimax, fueron seleccionados los reactivos con un peso factorial mayor o igual 0.4, para obtener la versión final con 15 reactivos (ver tabla 2). Se eliminaron los reactivos 12 y 14 por no resultar consistentes con la mejor solución factorial.

Tabla 2
Estructura factorial de la Escala de engagement en el contexto académico (UWES-S)

Reactivo	1	2	3
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.802	.186	.154
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.796	.149	.087
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.702	.341	.233
8. Cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase o estudiar	.688	.246	.192
3. El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante	.607	.136	.248
10. Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.142	.866	.119
2. Creo que mi carrera tiene sentido	.148	.833	-.001
5. Estoy entusiasmado con mi carrera	.266	.83	.137
7. Mis estudios me inspiran para cosas nuevas	.396	.461	.348
13. Mi carrera es un reto para mí	.194	.424	.235
17. En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.071	.081	.823
16. Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.198	.091	.744
15. Soy muy “perseverante” para afrontar mis tareas como estudiante	.397	.252	.545
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy inmerso en mis estudios	.457	.119	.472
11. Estoy inmerso en mis estudios	.381	.444	.457
Alpha de Cronbach	.834	.780	.751
% de Varianza Explicada	41.47	10.34	7.46
M	3.91	5.24	3.96
D.E.	1.14	.833	1.08

1. Vigor, 2. Dedicación, 3. Absorción

Nota: Los pesos factoriales por reactivo están resaltados en negritas de acuerdo al factor al que pertenecen.

CONSISTENCIA INTERNA

minó el nombre para cada factor y su definición con base en la teoría y escala original (ver tabla 3).

Para obtener la consistencia interna de la escala se realizó la prueba de Alpha de Cronbach. También, se deter-

TABLA 3
Coefficientes de consistencia interna de los factores

Factores y definición	Alpha de Cronbach	No. de reactivos
<i>Vigor</i> : se refiere a niveles altos de energía mientras se estudia, implica la voluntad de invertir esfuerzo durante prolongados periodos de tiempo e involucra sensaciones de felicidad, siendo éste el componente conductual.	.834	5
<i>Dedicación</i> : se caracteriza por un gran compromiso escolar que involucra sentimientos de orgullo, significancia, entusiasmo, inspiración y reto, considerándose un componente emocional.	.780	5

TABLA 3 (cont.)
Coefficientes de consistencia interna de los factores

Factores y definición	Alpha de Cronbach	No. de reactivos
<i>Absorción</i> : es cuando se está plenamente concentrado y absorto en las actividades escolares que se realizan, incluso en medio de las adversidades. Asimismo, los estudiantes experimentan dificultades para desprenderse del trabajo debido a la perseverancia y concentración presentes en ellos, por ser éste el componente cognitivo de la escala.	.751	5
Total	.889	15

Resultados de la versión corta

A partir de la escala UWES-S se obtuvo una versión corta de la misma, formada por los tres reactivos de mayor peso factorial de cada dimensión. La validez de constructo, mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin, reveló que la matriz era factorizable ($KMO=.832$; $p\geq.001$). Las comunalidades obtenidas para cada reactivo se encon-

traron por arriba de .40. Los tres factores en conjunto explicaron 71.876% de la varianza, con un Alpha de Cronbach de .825. Utilizando la rotación (ortogonal) Varimax, se seleccionaron los reactivos con mayor peso factorial, quedando la versión corta del UWES-S con nueve reactivos (ver tabla 4).

TABLA 4
Estructura factorial de la versión corta del UWES-S

Reactivo	1	2	3
4. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	.868	.167	.137
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	.848	.270	.170
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	.847	.155	.031
10. Estoy orgulloso de estudiar esta carrera	.123	.853	.105
2. Creo que mi carrera tiene sentido	.189	.814	.170
5. Estoy entusiasmado con mi carrera	.316	.731	.247
17. En mis tareas como estudiante no me detengo incluso si no me encuentro bien	.087	.069	.861
16. Es difícil para mí distanciarme de mis estudios	.075	.197	.777
15. Soy muy "perseverante" para afrontar mis tareas como estudiante	.207	.436	.542
Alpha de Cronbach	.806	.857	.672
% de Varianza explicada	44.59	15.84	11.43
M	3.86	5.46	3.82
D. E.	1.20	.875	1.23

1. Vigor, 2. Dedicación, 3. Absorción

DISCUSIÓN

Este estudio exploratorio pone en evidencia que la escala UWES-S México resulta apta, válida y confiable para su aplicación en estudiantes universitarios mexicanos, respaldando la evidencia de que el *engagement*

puede ser un constructo con validez universal (Souza et al., 2015). Asimismo, se mantiene la estructura de tres factores de la teoría y la escala original. Sin embargo, cabe mencionar que se presentaron diferencias culturales en la estructura de la escala, que se plasman a continuación.

Como primer punto, tomando en cuenta la opinión de los jueces expertos, se hicieron cambios en nueve reactivos, en cuestión de palabras, para adaptar la escala al lenguaje usado de manera cotidiana en México. Otro punto importante es que a diferencia de la escala original, la versión UWES-S México quedó estructurada por 15 reactivos, ya que fueron eliminados dos porque afectaban la consistencia interna y estructura factorial.

Por otra parte, en relación a los factores también se presentaron cambios. Para el factor VI (vigor), los reactivos que conforman la nueva estructura factorial muestran que además de representar el componente conductual energético, el VI se relaciona con componentes emocionales (felicidad) y conductuales (percepción del tiempo). En cuanto al factor AB (absorción), se anexaron reactivos a éste, lo que sugiere que la absorción en el contexto mexicano incluye elementos como la perseverancia y resistencia mental y física. Finalmente, el factor DE (dedicación) se mantuvo sin modificaciones.

Por último, en relación a los valores alfa de Cronbach, los valores más altos se reportaron en la versión larga de 15 reactivos, a diferencia de otros estudios donde los valores más altos se reportan en la versión corta (UWES-9) (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006; Souza et al., 2015).

REFERENCIAS

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2011). Can a Self-Efficacy-Based Intervention Decrease Burnout, Increase Engagement, and Enhance Performance? A Quasi-Experimental Study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cambridge University Press (2017). *Cambridge English-Spanish Dictionary*. Recuperado de <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/engagement>
- Cárdenas, T. & Jaik, A. (2014). Inventario para la medición del engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental. *Psicogente*, 17(32), 294-306.
- Casuso, M. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga: Málaga, España.
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2007). The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout and Engagement. *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Flores, C., Fernández, M., Juárez, A., Merino, C. & Guimet, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (engagement): Un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*, 21(2), 195-206.
- Fong, T. C., & Ng, S. (2012). Measuring Engagement at Work: Validation of the Chinese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *International Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), 391-397.
- Jaimes, N., Cardoso, D. & Bobadilla, S. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 182-196.
- León, J., Romero, L. & Olea, J. (2012). Estudio de validez factorial del síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios de ingeniería. *Alternativas en psicología*, 16(27), 42-53.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2007). Does a Positive Gain Spiral of Resources, Efficacy Beliefs and Engagement Exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825-841.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. & Schaufeli, W. (2011). Flourishing students: A Longitudinal Study on Positive Emotions, Personal Resources, and Study Engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153.
- Panthee, B., Shimazu, A. & Kawakami, N. (2014). Validation of Nepalese Version of Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Occupational Health*, 56(6), 421-429.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

- Reyes-Lagunes, I. & García y Barragán, F. (2008). Hacia un procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante. *La Psicología Social en México*, 12, 625-630.
- Rodríguez, R., Martínez, M. & Sánchez, I., (2014) Análisis de las propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en una muestra de trabajadores en Puerto Rico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1255-1266
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We Need a Hero! Towards a Validation of the Healthy & Resilient Organization (Hero) Model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785-822.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. & Bresó, E. (2009). How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 22, 1-18.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. *Unpublished Manuscript: Department of Psychology, Utrecht University*, 8.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources and their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002a). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002b). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Sheppard, S. (2011). School Engagement: A 'Danse Macabre'? *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 111-123.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K. & Goto, R. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), 510-523.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kamiyama, L. & Kawakami, N. (2015). Workaholism vs. Work Engagement: The Two Different Predictors of Future Well-Being and Performance. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(1), 18-23.
- Sociedad Mexicana de Psicología [SMP]. (2010). *Código Ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Souza, A. C., Dos Santos, E., Pacico, J. C., Hutz, C. S. & Schaufeli, W. B. (2015). Adaptation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, 20(2), 207-217.
- Tripijana, J. & Llorens, S. (2015). Fomentando empleados engaged: el rol del líder y de la autoeficacia. *Anales de psicología*, 31(2), 636-644.
- Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012: Un balance inicial «Observatorio Académico Universitario. *Red-academica.net*. Recuperado de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. *Unesco.org*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Villavicencio, E., Jurado, S. & Valencia, A. (2014). Work Engagement and Occupational Burnout: it's Relation to Organizational Socialization and Psychological Resilience. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 45-55.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.