

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA PRISMA

FACTORS THAT INFLUENCE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS: A
PRISMA SYSTEMATIC REVIEW

Luz Celeste Molina Torres*, **Mirsha Alicia Sotelo Castillo***, **Laura Fernanda Barrera Hernández****,
Martha Olivia Ramírez Armenta**

Instituto Tecnológico de Sonora*, Universidad de Sonora**, México

Correspondencia: luz.molina95979@potros.itson.edu.mx

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar los modelos de rendimiento académico existentes para estudiantes universitarios que incluyan la autorregulación, la orientación al futuro, el engagement académico o el capital psicológico. Se realizó una revisión sistemática basado en la declaración PRISMA, para la cual se revisaron las bases de datos: EBSCO, ScienceDirect, Proquest, PsycINFO, Scopus, Springer y Web of Science. Se encontraron 1101 estudios, de las cuales 44 publicaciones fueron elegibles para su análisis. Los resultados muestran que, de las 44 investigaciones incluidas, en 43 el rendimiento académico fue considerada como variable dependiente y solo en uno como variable moderadora. 42 estudios usaron un diseño transversal, solo 3 reportaron el tamaño del efecto y solo dos usaron muestras aleatorias. Además, los hallazgos indican resultados no concluyentes para 3 de las 4 variables

independientes analizadas (engagement académico, orientación al futuro y autorregulación académica).

Palabras claves: Rendimiento académico, autorregulación académica, orientación al futuro, engagement académico y capital psicológico.

Abstract

The present study aimed to identify existing models of academic performance for university students that include self-regulation, future orientation, academic engagement or psychological capital. A systematic review was carried out based on the PRISMA statement, for which the databases were reviewed: EBSCO, ScienceDirect, Proquest, PsycINFO, Scopus, Springer and Web of Science. 1101 studies were found, of which 44 publications were eligible for analysis. The results show that, of the 44 investigations included, in 43 academic performance was considered as a dependent variable and only in 1 as a moderating variable. 42 studies used a cross-sectional design, only 3 reported effect size, and only 2 used a random sample. Furthermore, the findings indicate inconclusive results for 3 of the 4 independent variables analyzed (academic engagement, future orientation, and academic self-regulation).

Keywords: Academic performance, university students, academic self-regulation, future orientation, academic engagement, and psychological capital.

Introducción

El rendimiento académico (RA) es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante. Es una consecuencia compleja, donde interfiere la relación entre el valor de los costes aportados y la utilidad alcanzada, en este intervienen aspectos del alumno, del docente, el clima del aula y del contexto académico (Ariza et al., 2018). El rendimiento puede apreciarse

desde dos perspectivas; la primera es la estática, donde el aprendizaje que adquiere el alumno se plasma en una calificación académica; y la segunda es dinámica, dado que se relaciona a la capacidad y el esfuerzo realizado por los alumnos para adquirir su aprendizaje (Albán y Calero, 2017).

La importancia del estudio del RA reside en que este afecta la autorrealización profesional de los alumnos y se relaciona con el nivel de conocimientos y habilidades que estos adquieren durante los procesos de enseñanza aprendizaje (García, 2014). Cuando el RA es negativo y existen fracasos que se repiten en el ámbito académico, puede tener como consecuencia la necesidad de recurrir materias o incluso la deserción escolar (Ariza et al., 2018). Estas problemáticas generan repercusiones sociales y económicas, afectando no solo a los estudiantes, sino a la sociedad en general (Munizaga et al., 2018). Es por ello, que en los últimos años el estudio de los factores que se relacionan con él ha obtenido atención; sin embargo, se necesita identificar aquellas variables que influyen en él, específicamente, aquellas en las que se puede intervenir directamente en los alumnos con la finalidad de incrementar su nivel y en consecuencia mejorar el RA de los estudiantes (Tomas et al., 2014).

Considerando lo anterior, en esta revisión se consideraron las siguientes variables para su análisis: engagement académico, capital psicológico, la orientación al futuro y la autorregulación. De acuerdo con De la Cruz et al. (2017) el engagement es un estado mental positivo relacionado con el trabajo, se compone de tres elementos: el vigor, la dedicación y la absorción, los cuales corresponden a las dimensiones conductual, emocional y cognitiva:

*El componente conductual es el vigor, caracterizado por altos niveles de energía mientras se estudia, requiere la voluntad de invertir esfuerzo durante prolongados períodos de tiempo y se relaciona con sensaciones de felicidad.

*La dedicación es el componente emocional, caracterizado por un gran compromiso escolar que involucra sentimientos de entusiasmo, significancia, orgullo, inspiración y reto.

*La absorción como el componente cognitivo, implica un elevado nivel de concentración en las actividades académicas que se realizan, incluso en medio de adversidades, se relaciona con dificultad para separarse del trabajo debido a la perseverancia y la concentración.

El capital psicológico por su parte es un estado psicológico positivo que representa la valoración positiva que la persona realiza de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Schönfeld y Mesurado, 2020). Se caracteriza por tener confianza en sí mismo para ser capaces de emprender y dedicar el esfuerzo requerido para la consecución del éxito en tareas desafiantes, en realizar atribuciones positivas sobre los acontecimientos presentes y futuros, perseverar para el logro de objetivos, y en caso de ser necesario, modificar la dirección de los objetivos para lograr el éxito así como, el ser capaz de mantenerse y recuperarse ante situaciones adversas o problemáticas con el fin de lograr el éxito (Luthans et al., 2015, citado en Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018).

La orientación temporal influye de manera activa en diversos aspectos de la conducta humana, dependiendo de su orientación al pasado, presente o futuro (Difabio et al., 2019).

La orientación al futuro surge de la teoría de la Perspectiva Temporal, propuesta por Zimbardo y Boyd (1999) quienes propusieron cinco dimensiones de perspectiva temporal, entre ellas, el futuro. Esta dimensión se caracteriza por la planeación para el logro de metas futuras, se plantea que las personas con este tipo de orientación tienden a ser conscientes, consistentes y dependientes a las recompensas.

En cuanto a la autorregulación es considerada por Elvira y Pujol (2013) como un proceso dinámico, mediante el cual los alumnos pueden realizar adecuaciones a medida que avanzan en sus estudios académicos con la finalidad de cubrir sus necesidades. Estas autoras también señalan, que las estrategias autorregulatorias pueden adquirirse, modificarse y requerirse por los estudiantes con la finalidad de ayudarles a ser efectivos. Por su parte, Zimmerman y Moylan (2009) plantean un modelo cognitivo social de la autorregulación, donde perciben la autorregulación como un proceso cíclico de tres fases (previsión, ejecución y autorreflexión).

La fase de previsión, hace referencia a los procesos de aprendizaje y fuentes de motivación que preceden a los esfuerzos por aprender e influyen en la preparación y disposición de los alumnos por autorregular su aprendizaje; la fase de actuación, involucra los procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan la concentración y el desempeño; y, la fase de autorreflexión, implica aquellos procesos que van después del esfuerzo por lograr el aprendizaje y que influyen en las reacciones de los alumnos al esfuerzo realizado.

Con lo planteado anteriormente, el objetivo de la presente revisión sistemática es identificar los modelos de rendimiento académico existentes

para estudiantes universitarios que incluyan el engagement académico, capital psicológico, orientación hacia el futuro o autorregulación académica.

Método

El trabajo se realizó siguiendo la guía para publicación de revisiones sistemáticas PRISMA, 2020, la cual es una serie de directrices a seguir para la presentación de informes o revisiones sistemáticas (Page et al., 2021).

Estrategia de búsqueda y selección de estudios

Se realizó una búsqueda de la literatura en siete bases de datos: EBSCO, ScienceDirect, Proquest, PsycINFO, Scopus, Springer y Web of Science. La búsqueda se realizó durante tres meses, las palabras claves utilizadas fueron referentes a modelos de rendimiento académico en estudiantes universitarios y que además incluyeran al menos una variable independiente de interés: autorregulación, orientación al futuro, capital psicológico o engagement académico. Se realizó la pregunta PICO donde los Participantes= estudiantes universitarios; Intervenciones= autorregulación, orientación al futuro, engagement académico y capital psicológico; Comparaciones = NA; y, Outcomes (Resultados)= Modelos de Rendimiento académico, dando como resultado la siguiente cadena de búsqueda:

("university students" OR "college students") AND ("lineal regression" OR "multiple regression" OR "structural equations") AND ("academic performance" OR "academic achievement") AND ("academic self-regulation" OR "future orientation" OR "academic engagement" OR "psychological capital"). La cual se implementó tanto en el título, resumen y palabras claves.

Una vez obtenidos los resultados de las diferentes bases de datos, estos se integraron en el software gestor de referencias Mendeley Desktop, donde en automático los registros duplicados se eliminaron, quedando un total de 957 registros; después, se continuó con la lectura de título y abstract por parte de los autores para decidir cuales registros se incluirían en la revisión, con base en los criterios de inclusión y exclusión (ver tabla 1).

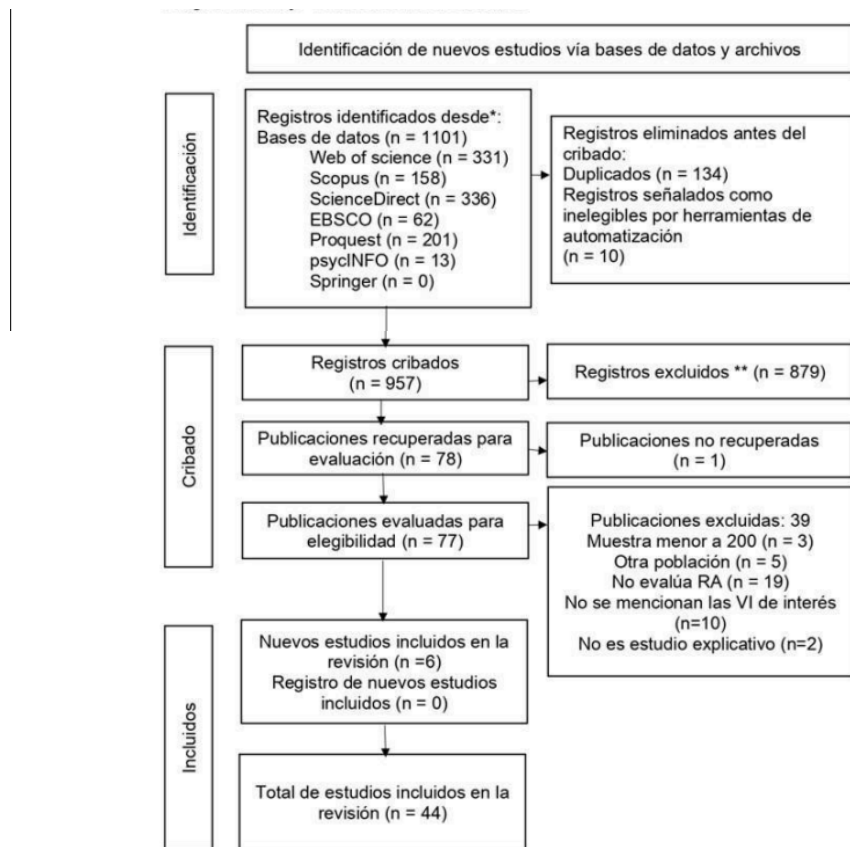
Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión del estudio

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de estudio Modelos	Cuantitativo Ecuaciones estructurales, regresión lineal, regresión múltiple y Path análisis.	Cualitativo
Participantes	Estudiantes universitarios >200 participantes	Estudiantes de nivel básico o medio superior. <200 participantes
Tipo de trabajo Idiomas Debe incluir	Artículos científicos Español e inglés Autorregulación, orientación al futuro, engagement académico y/o capital psicológico.	Capítulos de libros, ponencias, memorias en congreso, etc. Cualquier otro
Tiempo	2015-2025	Anteriores al 2015

Al revisar título y abstract y considerando el objetivo del análisis se incluyeron 78 artículos, los cuales cumplían con los criterios establecidos. Se buscaron los textos completos, y se localizaron 77 registros. Después se procedió a la lectura de textos completos en pares académicos para tomar la decisión si se cumplía con los criterios considerados para el análisis, en el caso donde no hubo acuerdo, un tercer investigador evaluó para decidir si era incluido o no. La información que se capturó de cada registro fue: 1) autor, año y país, 2) características de los participantes, 3) variable y rol de la variable en el modelo y 4) análisis estadístico utilizado y resultados.

Al realizar el concentrado solo 38 artículos cumplieron con los criterios de inclusión. Para las variables de capital psicológico y orientación futura, se obtuvieron muy pocos registros, por lo que, se realizó una segunda ronda de búsqueda, enfocadas específicamente en esas dos variables, en esa nueva búsqueda se encontraron 6 registros más que dieron un total de 44 registros (ver figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo de la sección de estudios



Análisis de datos

Los estudios evaluados presentaron similitudes en el diseño metodológico implementado. Todas eran cuantitativas y presentaban al menos un modelo de explicación del RA. Se evaluaron los modelos de RA encontrados, analizando las variables incluidas en los modelos, el rol que jugaban dentro del modelo y la intensidad de la relación entre las variables independientes y el RA.

Resultados

De los 44 estudios elegidos para su inclusión después del proceso de cribado y selección se encontró que, la mayoría utilizaron un diseño transversal (42), solamente dos estudios fueron longitudinales. Con respecto a los métodos de análisis de datos los más recurrentes fueron: ecuaciones estructurales (33), análisis de regresión (8) y path análisis (3). Por otro lado, con relación a los países predominaron: España con 10 investigaciones, China con 6, India y Estados Unidos con 4 y Corea y Malasia con 3. Todos los modelos incluyeron el RA, en los cuales en la mayoría (43) el RA fue la variable dependiente del modelo, solamente en un análisis fue tratado como variable moderadora.

Del total de los trabajos 28 incluyen solamente el engagement académico; 2 la autorregulación; uno sobre la orientación al futuro; 4 el capital psicológico; 3 la orientación al futuro y el engagement académico; 3 la autorregulación y el engagement académico; y 3 el capital psicológico y el engagement académico.

Al analizar los resultados de las variables independientes con relación al RA como variable dependiente se encontraron resultados contradictorios en tres de las cuatro variables; asimismo, se destaca que el capital psicológico

se presenta como la única variable en la que todas las investigaciones concuerdan en que tiene un efecto positivo en el RA. Para el engagement se encontró que en 28 estudios influye de manera positiva en el RA y en 2 no se reporta tal influencia; en tres solo influye el engagement cognitivo, en otros tres el engagement comportamental y en uno el engagement emocional. Para la autorregulación, 4 estudios confirmaron que, si tiene relación directa positiva con el RA, en uno no se encontró relación. Por último, en cuanto a la orientación al futuro tres estudios encontraron que existe relación positiva significativa directa con el RA y uno no encontró relación significativa.

De los 44 estudios analizados solamente tres reportan el tamaño del efecto en sus análisis estadísticos; además, para la selección de los participantes solamente dos estudios mencionaron haberlos elegido mediante un muestreo aleatorio.

Población de estudio

Las poblaciones abordadas fueron estudiantes universitarios de diferentes países, los cuales se encontraban inscritos al momento del levantamiento de datos, algunos estudios abordaban universitarios de manera general, otros solo alumnos de nuevo ingreso y otros comparaban a los de primer año con los del último año. La mayoría de ellos trabajó con muestras pertenecientes a un solo país, tres estudios trabajaron con muestra de dos países y dos estudios trabajaron con muestras de varios países.

En la tabla 2, se describen las características claves de los 44 estudios elegibles para su inclusión después del proceso de cribado y selección.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos

No. - Autor – Año - País	Participantes	Variables y rol de la variable	Análisis estadístico utilizado y resultados
Acee et al. (2020). Estados Unidos	844 estudiantes in- scritos en un curso de orientación de primer año.	Perspectiva Temporal académica (VI), Rendimiento (VD) y Re- tención (VD)	Mediante análisis de regresión se encontró que la perspectiva tem- poral enfocada al futuro no estuvo significativamente relacionada con el GPA (Rendimiento).
Adil et al. (2019). Pakistán	Muestra intencional de 300 estudiantes universitarios	Capital psicológico académico (VI), Flow (VM), Autoasig- nación académica (VM) y Rendimiento académico (VD)	Se realizó un path análisis, encon- trando un modelo estructural en el cual el capital psicológico tiene relación directa con el GPA (Ren- dimiento académico) ($\beta = .30$, $p = .007$).
Alshuaibi et al. (2018). Malasia	227 estudiantes de negocios.	Engagement (VM), Desem- peño académico (VD) y Uso de redes sociales (VI)	Se utilizó Modelado de ecuaciones estructurales-mínimos cuadrados parciales. En el modelo el engage- ment cognitivo media la relación entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico ($\beta = .016$, $t = 2.765$, $p < .05$). El modelo obtuvo un valor de R^2 de .128, explicando alrededor del 13% de la varianza del rendimiento académico. Tamaño del efecto de .01 (pequeño).
Assefa et al. (2023). Etiopía	395 estudiantes de licenciatura de 3 uni- versidades de Etiopía, elegidos por muestreo aleatorio.	Engagement del estudiante (VI), Uso de redes socia- les (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizaron ecuaciones estruc- turales. El engagement del estu- diente tiene un efecto directo en el rendimiento académico ($\beta = 0.256$, $p < 0.01$, $R^2 = .066$). Tamaño del efecto pequeño.
Barnett et al. (2018). Estados Unidos	401 estudiantes que participarían en inter- cambio, pertenecien- tes a diferentes partes del mundo.	Perspectiva temporal (VI), Engagement académi- co (VM) y Rendimiento académico (VD)	Se realizaron dos análisis de re- gresión múltiple, uno para los alumnos de primer año y otro para los de segundo. Se encontró que en ambos casos la perspectiva fu- tura es predictor significativo del GPA ($\beta = 0.17$, $p=0.05$; $\beta = 0.20$, $p=0.05$). El engagement académico juega un papel mediador entre la perspectiva temporal a futuro y el RA. Además, tiene un impacto directo en el RA ($\beta = 0.14$, $p=0.05$).

Beasley y McClain (2021). Estados Unidos	247 estudiantes de raza negra matriculados en una universidad pública en el suroeste de los Estados Unidos.	Autoconcepto académico (VI), Engagement del estudiante (VI), Relación estudiante-profesor (VI), El clima del campus (VI), Identidad racial (VI) y GPA (Calificaciones acumuladas del estudiante) (VD).	Se utilizó modelado de ecuaciones estructurales con estimación de máxima verosimilitud. Los resultados indican que el engagement del alumno no presentó un impacto significativo en el promedio acumulado de calificaciones.
Bereded et al. (2025). Etiopía	3,566 estudiantes, de ciencias naturales y sociales.	Rasgo de inteligencia emocional (VI), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD).	Mediante path análisis se encontró que el engagement académico tiene un efecto positivo y significativo en el RA [$\beta = 0.528$, 95% CI (0.490, 0.564), $p = 0.000$]. Además, el engagement juega un rol moderador entre el rasgo de inteligencia emocional y el RA [$\beta = 0.220$, 95% CI (0.0.191, 0.248), $p = 0.000$].
Bhat y Gupta (2019). India	234 estudiantes de medicina de último año.	Uso de redes sociales (VI), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizó modelado de ecuaciones estructurales. El modelo encontrado explica el 14 por ciento de la varianza del RA ($R^2=0.139$), donde el engagement cognitivo es mediador de la relación entre el uso de redes sociales y el rendimiento académico ($\beta=0.24$, $t=3.023$, $p=0.023$).
Brown et al. (2016). Nueva Zelanda	300 estudiantes universitarios. 278 para las relaciones estructurales.	Concepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación (VI), Rendimiento académico (VD) y Autoeficacia (VM)	Se utilizó modelamiento de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que la autorregulación del aprendizaje no influye significativamente en el RA.
Donoso et al. (2020). España	298 estudiantes universitarios de posgrado	Engagement (VI), Perspectiva temporal (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se realizó un análisis de regresión lineal, encontrando un modelo que explica el 12% de la varianza del RA ($R^2=0.12$), el cual incluye las variables de género ($t=4.33$, $p < 0.001$), engagement ($t=1.95$, $p = 0.052$) y orientación al futuro ($t=3.10$, $p = 0.002$).
Dupont et al. (2015). Bélgica	226 estudiantes universitarios de último año.	Apoyo social (VI), Motivación (VM), Engagement con la tesis de maestría (VM) y Rendimiento (VD)	Para el análisis de datos se utilizaron ecuaciones estructurales. Los resultados indican que el engagement comportamental influye en el rendimiento ($\beta=0.14$, $p<0.05$).

Edwards y Dai. (2023). Estados Unidos	573 estudiantes universitarios matriculados en clases introductorias de psicología.	Expectativa (VI), Valor de la tarea (VI), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD)	Para analizar los datos se utilizaron el modelamiento de ecuaciones estructurales y SEM multigrupo. Los resultados encontrados indican que la única variable que tuvo un efecto directo significativo en el GPA fue el engagement comportamental ($\beta=0.231$, $p<0.001$). El cual ayuda a explicar una pequeña parte de la varianza del GPA ($R^2=5.8\%$).
Erragcha et al. (2022). Túnez	234 estudiantes universitarios de pregrado, grado y posgrado. La muestra fue por conveniencia.	Presencia social (VI), Aprendizaje colaborativo (VI), Satisfacción (VI), Engagement (VI), Rendimiento académico (VD) y Autoeficacia (VI)	Para el análisis de resultados se utilizaron ecuaciones estructurales. Se realizaron diferentes modelos de relación 1 a 1 donde se encontró que el rendimiento académico es influenciado de manera directa por el engagement ($\beta=0.441$, $p=0.001$) y por la satisfacción del estudiante ($\beta=0.385$, $p=0.001$).
Estrada et al. (2022). España	340 estudiantes universitarios de distintas disciplinas pertenecientes a licenciatura y maestría.	Inteligencia emocional (VI), Resiliencia (VM), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD)	Los datos se analizaron mediante ecuaciones estructurales. Los resultados encontrados indican que el engagement tiene un efecto directo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios ($\lambda = 0.411$, $t = 5.870$, $p<0.05$).
Fernández-Perez y Martín-Rojas. (2022). España	216 estudiantes de IES que cursan títulos en las áreas de Administración y Negocios.	Competencias emocionales de los estudiantes (VI), Control variables (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizó análisis de regresión múltiple, el modelo resultante explica el 28% de la varianza del RA ($R^2=0.289$), las variables predictoras del RA de manera significativa son: promedio de calificaciones ($\beta=0.268$, $p=0.001$), conciencia de sí mismo ($\beta=0.399$, $p=0.001$), autorregulación ($\beta=0.209$, $p=0.01$), motivación ($\beta=-0.187$, $p=0.05$) y factores del aprendizaje cooperativo como la conciencia de sí mismo ($\beta=0.159$, $p=0.05$), autorregulación ($\beta=0.153$, $p=0.05$), empatía ($\beta=0.018$, $p=0.01$) y habilidades sociales ($\beta=0.233$, $p=0.01$).

Fernández et al. (2022). Árabes Unidos	200 estudiantes de pregrado	Engagement académico (VM), Preparación digital (VI), Adopción de aprendizaje electrónico (VI), Actitud hacia el aprendizaje electrónico (VI), Ambiente del aprendizaje electrónico (VI), Actitud del instructor (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizaron ecuaciones estructurales. El modelo de RA para las clases a distancia obtuvo un $R^2 = .091$. En dicho modelo las variables actitud del instructor, ambiente de aprendizaje electrónico y el engagement académico ($\beta=0.102$, $p=0.05$) influyeron directamente en el RA.
García et al. (2021). España	427 estudiantes universitarios	Inteligencia emocional (VI), Resiliencia (VI), Engagement del estudiante (VM), Calidad de vida (VI) y Rendimiento académico (VD)	Los resultados encontrados mediante ecuaciones estructurales, reflejan que la variable que impacta el RA de manera directa es el engagement ($\beta=0.20$, $p<0.001$), además, el engagement juega un papel mediador en la relación entre la inteligencia emocional y el RA ($\beta=0.04$, $p=0.015$), así como la resiliencia y el RA ($\beta=0.05$, $p=0.011$).
Hong (2025). China y Malasia.	686 estudiantes de dos universidades públicas con edades de los 18 a los 28 años.	Perspectiva temporal al futuro (VI), Burnout académico (VM), Engagement académico (VM) y Rendimiento académico (VD)	A través de modelado de ecuaciones estructurales se encontró que la perspectiva temporal a futuro tiene un efecto positivo hacia el rendimiento académico ($\beta = 0.38$, $p < 0.001$). También, la perspectiva temporal al futuro predice el engagement académico ($\beta = 0.32$, $p < 0.01$) y a su vez el engagement predice positivamente el RA ($\beta = 0.11$, $p < 0.05$).
Kim y Kim. (2021). Corea	250 alumnos matriculados en dos cursos en línea asincrónicos	Estructura del curso (VI), Interacción estudiante-estudiante (VI), Presencia del instructor (VI), Engagement del estudiante (VM), Satisfacción del estudiante (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se implementaron ecuaciones estructurales. Los resultados encontrados indican que el único predictor del RA es la estructura del curso ($\beta=0.371$, $p=0.001$). El engagement del estudiante no influye significativamente en el RA.
Lui y Flick, (2019). China	573 estudiantes de dos universidades en China.	Apoyo a la autonomía percibida (VI), Necesidades psicológicas (autonomía, competencia, y relación) (VM), Engagement en clase (VM) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizó ecuaciones estructurales, encontrando que las variables que se relacionan significativamente con el RA fueron el esfuerzo ($\beta=0.233$, $p=0.001$) y la persistencia ($\beta=0.136$, $p=0.05$) ambas pertenecientes al engagement.

Lui et al. (2024). China y Estados Unidos	745 estudiantes de ambos sexos.	Motivación extrínseca (VI), Engagement emocional (VM), Rendimiento académico (VD), Motivación intrínseca (VM) y Capital psicológico (VM)	Se utilizaron ecuaciones estructurales, encontrándose que el rendimiento académico es predicho positivamente por el engagement emocional ($\beta = 0.29$, $p < 0.05$) y por el capital psicológico ($\beta = 0.47$, $p < 0.05$).
Luo et al. (2023). China	1158 estudiantes universitarios de China	Autoeficacia (VI), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD)	A través de ecuaciones estructurales se encontró que la autoeficacia afecta directamente y significativamente al RA ($\beta=0.453$, $p=0.001$), así como también tiene una relación indirecta mediada por el engagement. Observándose relaciones significativas entre la autoeficacia y el engagement ($\beta=0.918$, $p=0.001$) y el engagement y el RA ($\beta=0.284$, $p=0.001$).
Mahdiuon et al. (2019). Irán	409 estudiantes universitarios iraníes de dos instituciones elegidos por muestreo aleatorio estratificado.	Telegram use (VI), Uso educacional del telegram (VM), Rendimiento académico (VD) y Engagement del estudiante (VI)	Mediante ecuaciones estructurales se encontró que el engagement del estudiante explica el 46% de la varianza del RA. El modelo encontrado refleja que el engagement del estudiante tienen un impacto directo en el RA ($\beta=0.68$, $p=0.001$).
Maroco et al. (2020). Portugal, Brasil, Mozambique, Reino Unido, Estados Unidos, Finlandia, Serbia, Macao y Taiwán.	Muestra no probabilística de 4061 estudiantes universitarios de diferentes países	Bornout (VM), Engagement del estudiante (VM), Apoyo social estudiantil (VI), Estrategias de afrontamiento (VI), Rendimiento académico (VD) e Intención de abandono (VD)	Se realizaron ecuaciones estructurales para el análisis de los datos. Encontrándose que las variables de apoyo social, estrategias de afrontamiento, afrontamiento negativo, expectativas del curso y necesidad de medicación, tienen un impacto estadísticamente significativo en el engagement del estudiante y este a su vez influye en el rendimiento académico ($\beta=0.428$, $p=0.001$) y explica aproximadamente el 26% de la variabilidad del RA ($R^2=.258$, $p<.001$).
Martínez et al. (2019). España	767 estudiantes universitarios españoles.	Estrategias de afrontamiento (VI), Engagement académico (VM), Satisfacción académica (VD) y Rendimiento académico (VD)	Los resultados de las ecuaciones estructurales indican que tanto para hombres como para mujeres el engagement académico es predictor del RA (Hombres: $\beta=0.17$, $p=0.01$; Mujeres: $\beta=0.19$, $p=0.001$).

Miralles et al. (2019). España	Muestra estratificada de 210 estudiantes universitarios.	Mindfulness (VI), Compasión (VI), Engagement (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizaron ecuaciones estructurales para analizar los datos. Se encontró que el engagement tiene un efecto directo hacia el RA ($\beta=0.204$, $t=2.794$, $p=0.005$) y que también tiene un efecto mediador entre el mindfulness y el RA.
Moesarofah et al. (2023). Indonesia	413 estudiantes seleccionados aleatoriamente de una muestra de 490 universitarios.	Autocontrol (VI), Autoeficacia (VI), Emoción (VM), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD)	De acuerdo con el modelo de ecuaciones estructurales realizado, la autoeficacia influye directamente en el RA ($\beta=0.20$, $t=4.39$, $p<0.05$); también, el engagement media la relación entre la autoeficacia y el RA ($\beta=0.27$, $t=0.041$, $p<0.05$).
Mohamed y Alsayed. (2021). Arabia Saudi	425 estudiantes de ciencias de la salud (enfermería).	Engagement universitario (VI), Facilitadores del engagement (VI), Motivación (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizó análisis de regresión múltiple. El modelo para explicar el RA incluyó las variables de progreso académico ($\beta=.32$), engagement ($\beta=.18$) y edad ($\beta=-.12$), explicando alrededor del 22% de la varianza del RA ($p < 0.01$, $R^2 = .222$). El modelo para explicar el RA del último semestre incluyó las variables de progreso académico ($\beta=.28$), engagement ($\beta=.22$) y motivación ($\beta=.17$), explicando alrededor del 20% de la varianza del RA ($p < 0.001$, $R^2 = .204$).
Nag et al. (2022). India	300 estudiantes universitarios.	Engagement emocional (VI), Engagement cognitivo (VI), Engagement conductual (VI), Rendimiento académico (VM) y Conocimiento administrativo (VD)	Utilizando modelado de ecuaciones estructurales se obtuvo que el RA es afectado directamente por las dimensiones del engagement: emocional ($\beta=0.322$, $p=0.001$); comportamental ($\beta=0.281$, $p=0.001$); y, cognitivo ($\beta=0.395$, $p=0.001$).
Nambudiri et al. (2020). India.	307 estudiantes universitarios.	Personalidad (VI), Capital psicológico (VM) y Rendimiento académico (VD)	Los datos se analizaron mediante regresiones, estos indican que el capital psicológico se relaciona directamente con el rendimiento académico.

Oriol-Granado et al. (2017). Chile	Muestra por conveniencia de 428 estudiantes universitarios chilenos.	Engagement académico (VM), Creencias de autoeficacia académica (VM), Apoyo a la autonomía (VI), Emocionalidad (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales, el modelo encontrado que explica el 21% de la varianza del RA, donde las emociones positivas, la autoeficacia y el apoyo a la autonomía tienen un impacto positivo en el engagement académico. Además, el engagement académico tiene una relación directa con el RA ($\beta=0.20$, $p=0.01$).
Ortega-Maldonado y Salanova. (2018). España	682 estudiantes universitarios pertenecientes a 29 programas académicos diferentes.	Capital psicológico (VI), Estrategias de afrontamiento (VI), Satisfacción (VM) y Rendimiento (VD)	Se utilizó path análisis, los resultados encontrados indican que el capital psicológico influye significativamente en las estrategias de afrontamiento ($\beta=0.38$, $p=0.001$), en la satisfacción ($\beta=0.33$, $p=0.001$) y en el RA ($\beta=0.15$, $p=0.001$). El modelo incluye el capital psicológico, las estrategias de afrontamiento y la satisfacción, en conjunto explican el 5% de la varianza del RA ($R^2=.05$).
Park y Kim (2022). Corea	221 estudiantes universitarios pertenecientes a distintos programas educativos.	Autorregulación (VI), Corregulación (VI), Engagement comportamental (VI) y Rendimiento (VD) Se utilizaron ecuaciones estructurales.	Se utilizaron ecuaciones estructurales. Donde se encontró que la autorregulación tiene un impacto significativo en el RA ($\beta=0.36$, $t=3.05$, $p=0.05$).
Park et al. (2022). Corea	201 estudiantes de enfermería coreanos.	Rendimiento académico (VD), Aprendizaje autorregulado (VI), Flujo del aprendizaje (VI), Engagement (VI) y Estrés académico (VI)	Se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple jerárquico y se encontró que el flujo del aprendizaje ($\beta=0.37$, $p<0.001$), engagement ($\beta=0.23$, $p=0.001$), y aprendizaje autorregulado ($\beta=0.22$, $p=0.003$) explican el 49.5% de la varianza del rendimiento académico.
Pérez-González et al. (2022). España	Muestra por conveniencia de 386 estudiantes universitarios.	Rendimiento académico (VD), Habilidad cognitiva (VI), Personalidad (VI), Inteligencia emocional (VI), Engagement académico (VI) y Estrategias de aprendizaje autorregulado (VI)	Se utilizaron regresiones jerárquicas. Los resultados indican que el engagement académico, la autoeficacia académica, regulación de la conducta y contexto y escrupulosidad, explican del 17-25% de la varianza del GPA a lo largo de los 3 años.

Rabby et al. (2025). Bangladesh	304 estudiantes de diferentes universidades	Obstáculo infraestructural (VI), Incompetencia del instructor (VI), Distracciones (VI), Limitado Engagement del estudiante (VM) y Rendimiento académico (VD)	Utilizando modelado de ecuaciones estructurales, se encontró que el limitado engagement del estudiante influye positiva y significativamente en el rendimiento académico ($\beta=0.683$, $p=0.001$), indicando que el limitado engagement del estudiante afecta directa y positivamente en el pobre rendimiento académico.
Ribeiro et al. (2019). Portugal	380 estudiantes universitarios de primer año	Preparación académica y estatus sociocultural (VI), Engagement comportamental y cognitivo (VI) y Rendimiento académico (VD)	Se analizaron los datos mediante ecuaciones estructurales. Encontrando que el engagement comportamental determina poderosamente el RA al inicio del semestre ($\beta=0.76$, $p<0.001$, $d=0.938$) y moderadamente al final del semestre ($\beta=0.72$, $p<0.001$, $d=0.471$). El modelo encontrado que incluye las variables de preparación académica, estatus sociocultural, enfoque profundo, enfoque superficial y engagement comportamental, explica el 58% de la variabilidad del RA al inicio del semestre y el 52% al final del semestre.
Sabri et al. (2025). Malasia	200 estudiantes universitarios, en su mayoría mujeres (88.5%) cursaban diferentes años escolares y de diferentes nacionalidades y religiones.	Estudio de la elaboración (VI), Ajuste estudiante-estudiante (VM), Engagement del estudiante (VM), Estudio del significado (VM), Rendimiento académico (VD)	Los datos se analizaron mediante modelado de ecuaciones estructurales, el modelo reportado indica que el engagement de estudio se relaciona positiva y significativamente con el rendimiento académico ($\beta = 0.78$, $SE = 0.13$, $p < 0.001$).
Sánchez-Car-dona et al. (2020). España	Muestra estratificada de 768 estudiantes universitarios.	Metas orientadas al aprendizaje (VI), Capital psicológico (VM), Satisfacción académica (VD) y Rendimiento académico (VD)	Para los resultados se utilizó el path análisis, encontrando un modelo en el cual las metas orientadas al aprendizaje tienen relación directa con el capital psicológico ($\beta=0.51$, $p=0.01$), a su vez este influye directamente en la satisfacción académica ($\beta=0.28$, $p=0.01$) y el rendimiento académico ($\beta=0.14$, $p=0.05$).

Slåtten et al. (2021). Noruega	588 estudiantes de licenciatura de una variedad de programas académicos.	Capital psicológico (VM), Engagement con el estudio (VM), Rendimiento académico (VD), Clima de estudio favorable (VI) y Emociones positivas (VM)	Se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales. Se encontró un modelo que explica el 14% de la variabilidad del RA ($R^2=0.14$), donde se incluían las variables de clima de estudio favorable, emociones positivas, engagement en el estudio y capital psicológico. Solamente el engagement en el estudio ($\beta=0.21$, $p<0.01$) y el capital psicológico ($\beta=0.18$, $p<0.01$) tienen relación directa con el RA.
Virgă et al. (2020). India y Rumania	420 estudiantes universitarios (242 de India y 178 de Rumania).	Capital psicológico (VI), Engagement del estudio (VM), Aburrimiento (VD), Burnout (VD) y Rendimiento académico (VD)	Para el análisis de datos se utilizaron modelado de ecuaciones estructurales. El modelo resultante indica que el capital psicológico y el engagement del estudio en conjunto explican el 7% de la varianza del RA.
Wu et al. (2020). China	1930 estudiantes de medicina de China fueron elegidos mediante muestreo estratificado.	Motivación (VI), Autoeficacia (VM), Engagement (VM) y Rendimiento académico (VD)	Para el análisis de los datos se utilizó modelamiento de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que solo el engagement es predictor directo del RA ($\beta=0.12$, $p<0.01$).
Zhoc et al. (2020). Hong Kong	560 estudiantes de primer año de universidad.	Inteligencia emocional (VI), Engagement del estudiante (VM), Resultados de aprendizaje de los estudiantes (GPA y satisfacción) (VD)	Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales, los resultados indican que el engagement cognitivo ($\beta=.37$, $p < .005$) y el engagement con los maestros ($\beta=.13$, $p < .05$) tienen un efecto positivo en GPA. En el caso del engagement con compañeros este tiene un impacto negativo en el GPA ($\beta=-.21$, $p < .005$).
Zou et al. (2025). China	1097 estudiantes de enfermería.	Identidad profesional (VI), Autoeficacia general (VM), Engagement de aprendizaje (VM) y Rendimiento académico (VD).	Se utilizó modelado de ecuaciones estructurales, encontrándose que el engagement del aprendizaje predice positiva y significativamente el rendimiento académico ($\beta = 0.189$, $p < 0.01$).

Nota: VI: Variable Independiente, VD: Variable dependiente, VM: Variable Moderadora, RA: Rendimiento académico, GPA: Grade points average.

Discusión

La revisión sistemática realizada tuvo el objetivo de identificar los modelos de RA existentes para estudiantes universitarios que incluyeran la autorregulación académica, la orientación al futuro, el engagement académico y/o el capital psicológico. Los resultados de las diversas investigaciones indican contradicciones con respecto a 3 de las 4 variables independientes analizadas (engagement académico, orientación al futuro y autorregulación académica). Es importante señalar que, de los 44 estudios analizados solo 3 declararon el tamaño del efecto en sus modelos y 2 reportaron haber utilizado una muestra aleatoria.

En este sentido, las principales contribuciones de la presente investigación es hacer notar la diferencia en la cantidad de estudios existentes entre las VI. Lo anterior, debido a que la discrepancia con respecto a la cantidad de estudios es notable, pues se encontraron 37 trabajos que incluyeron el engagement, 4 para orientación futura, 5 para autorregulación y 7 para capital psicológico.

Además, al ser el RA un constructo multicausal, es importante realizar modelos que integren diferentes variables con la intención de explicarlo mejor; si bien, algunos estudios integraron dos de las VI de interés, no se encontró ningún estudio que las integrará todas. También, es importante mencionar que los estudios deberían considerar en sus resultados el tamaño del efecto de las relaciones encontradas en los modelos, dado que, como lo menciona Castillo-Blanco y Alegre (2015), este indicador corresponde a la medida del grado en que el fenómeno de estudio se presenta en la muestra. Por lo tanto, su reporte es necesario para transmitir completamente el significado de los resultados. Además, de evaluar la posibilidad de utilizar

muestras aleatorias y representativas de la población a fin de que los datos recabados puedan generalizarse a la población de estudio.

También cabe señalar que de los 44 estudios analizados solamente 2 fueron longitudinales, siendo el resto transversal, dato que debe de considerarse al interpretar los datos, debido a que este tipo de diseños tiene como principal limitación la imposibilidad de determinar una secuencia temporal clara entre la variable dependiente y las independientes (Cvetkovic-Vega et al., 2021).

Conclusiones

Esta revisión permite identificar un vacío en el conocimiento respecto a modelos que integren las diferentes variables de interés en una sola investigación para conocer la relación entre las mismas y corroborar si es que las VI tienen realmente un impacto positivo en el RA. Además, respecto a cuestiones metodológicas en futuros estudios se pueden utilizar muestras aleatorias y representativas de la población, con la finalidad de que los resultados encontrados puedan generalizarse. También es importante que se reporte en estudios venideros el tamaño del efecto de la relación entre las variables, esto como complemento a los estadísticos que se han estado reportando para entender la intensidad de dichas relaciones. Así como realizarse más estudios longitudinales que permitan conocer la temporalidad de las relaciones entre variables independientes y dependientes.

A nivel de revisión, la búsqueda de estudios proporcionó bastantes resultados, esto debido a la relevancia que en los últimos años el estudio del RA ha ganado. Sin embargo, la mayoría de los estudios fueron eliminados dado que no cumplían con los criterios de inclusión mínimos.

Asimismo, el desarrollo de esta revisión permitió analizar diferentes modelos de RA en estudiantes universitarios. Los resultados analizados permiten sugerir algunos puntos a tomar en cuenta: 1) considerar la creación de modelos de RA donde se integren diferentes variables a las que han sido estudiadas hasta este momento, 2) utilizar muestras aleatorias de participantes que permitan la generalización de los resultados y 3) reportar el tamaño del efecto de los modelos de RA que se realicen, con el fin de entender mejor la intensidad de las relaciones entre las variables estudiadas. Además, el análisis del impacto de las VI analizadas sobre el RA sugiere que estas tienen un efecto positivo, por lo que se recomienda su inclusión en intervenciones destinadas a la mejora del RA de universitarios.

Dado que el rol de las instituciones de educación superior no debe limitarse solo a la adquisición de conocimientos, sino que también debe fortalecer los recursos psicológicos de los estudiantes a fin de lograr la conclusión de sus estudios académicos, prepararlos para el mundo laboral y mejorar sus posibilidades de empleabilidad (Nambudiri et al., 2020). Específicamente, en cuanto al capital psicológico, se ha reportado que este ayuda a los estudiantes a sostener el esfuerzo en situaciones académicas demandantes (Sánchez-Cardona et al., 2020).

Referencias

- Acee, T., Hoff, M., Flaggs, D. & Sylvester, B. (2023). Time Perspective and Grade Expectations as Predictors of Student Achievement and Retention in the First Year of Community College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(4), 924-946. <https://doi.org/10.1177/1521025120960676>
- Adil, A., Ameer, S. & Ghayas, S. (2019). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and selfhandicapping behavior. *PsyCh Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Albán, J. & Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*. 13(58), 213-220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Alshuaibi, M., Alshuaibi, A., Mohd, F., Darwina, S. & Arshad, A. (2018). Use of social media, student engagement, and academic performance of business students in Malaysia. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0182>
- Assefa, Y., Moges, B. & Kumar, T. (2023). Modelling the predictive effects of social media on the relationship between students' engagement and academic achievement in higher education institutions, *Cogent Education*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2207801>
- Ariza, C. P., Rueda Toncel, L. Ángel, & Sardoth Blanchar, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137–141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Barnett, M., Melugin, P. & Hernandez, J. (2020). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology*, 39, 761–767. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
- Bayoumy, H. & Alsayed, S. (2021). Investigating Relationship of Perceived Learning Engagement, Motivation, and Academic Performance Among Nursing Students: A Multisite Study, *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 351-369. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S272745>

- Beasley, S. & McClain, S. (2021). Examining Psychosociocultural Influences as Predictors of Black College Students' Academic Self-Concept and Achievement. *Journal of Black Psychology*, 47(2-3), 118-150. <https://doi.org/10.1177/0095798420979794>
- Bereded, D., Abebe. A. & Negasi, R. (2025). Emotional intelligence and academic achievement among first-year undergraduate university students: the mediating role of academic engagement. *Frontiers in Education*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1567418>
- Bhat, I. & Gupta, S. (2019). Mediating effect of student engagement and academic performance of medical students. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 39(9-10), 899-910. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-05-2019-0093>
- Brown, G., Peterson, E. & Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 8, 606-629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>
- Carmona-Halty, M. & Villegas-Robertson, J. M. (2018). El Capital Psicológico predice el Bienestar y Desempeño en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), 399-409. <https://doi.org/10.30849/rip%20ijp.v52i3.542>
- Castillo-Blanco, R. & Alegre, A. (2015). Importancia del tamaño del efecto en el análisis de datos de investigación psicológica. *Persona*, 18, 137-148. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147143428008.pdf>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J. & Correa-López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164-170. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- De la Cruz, M. A., Resendiz, J., Romero, A. & Domínguez, G. A. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. <https://doi.org/10.48102/pi.v25i2.104>

- Difabio, H., Vázquez, S. M., Noriega, M. & González M. L. (2019). Diferencias en orientación temporal entre estudiantes universitarias mexicanas y argentinas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 222-245. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/68987>
- Donoso, M., Talavera, B. & Uceda, S. (2020). The role of engagement and temporal perspective in the academic performance of postgraduate students. *Physiology y Behavior*, 224, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.113054>
- Dupont, S., Galand, B. & Nils, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65, 227-237. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.08.003>
- Edwards, O. & Dai, T. (2023). Differential relations among expectancy, task value, engagement, and academic performance: The role of generation status. *Frontiers in Education*, 7, 1-20. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1033100>
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2014). Cognitive Variables and University Entrance: Predictors of Academic Achievement. *Universitas Psychologica*, 13(4), 15-25. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu>
- Erracha, N., Babay, H., Behir, S. & Saidi, S. (2022). Impact of the Covid-19 pandemic on perceptions and behaviors of university students in Tunisia. *E-Learning and Digital Media*, 19(5), 456-474. <https://doi.org/10.1177/20427530221108462>
- Estrada, M., Monferrer, D. & Rodríguez, A. (2022). The impact of COVID-19 on university students and competences in education for sustainable development: Emotional intelligence, resilience and engagement. *Journal of Cleaner Production*, 380, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135057>

- Fernández, A., Radaideh, A., Singh, G., Mathew, A. & Jimber, J. (2022). Managing university e-learning environments and academic achievement in the United Arab Emirates: An instructor and student perspective. *PLOS ONE*, 17(5), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268338>
- Fernandez-Perez, V. & Martín-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The International Journal of Management Education*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100600>
- García-Martínez, I., Augusto, J. & León, S. (2021). The Mediating Role of Engagement on the Achievement and Quality of Life of University Students. *International Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
- García, Y., López, D. & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Edumecentro*, 6(2), 272-277. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n2/edu18214.pdf>
- Hong, S. (2025). The impact of future time perspective on academic achievement: Mediating roles of academic burnout and engagement. *PLoS ONE* 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316841>
- Kim, S. & Kim, D. (2021). Structural Relationship of Key Factors for Student Satisfaction and Achievement in Asynchronous Online Learning. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13126734>
- Liu, X. & Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>
- Liu, Y., Ma, S. & Chen, Y. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357936>

- Luo, Q., Chen, L. Yu, D. & Zhang, K. (2023). The Mediating Role of Learning Engagement Between Self-Efficacy and Academic Achievement Among Chinese College Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1533-1543. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S401145>
- Mahdiuon, R., Salimi, G. & Raeisy, L. (2019). Effect of social media on academic engagement and performance: Perspective of graduate students. *Education and Information Technologies*, 25, 2427–2446. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10032-2>
- Maroco, J., Assun, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S., Sit, P., Cheung, K., Molao, B., Stepanovic, I., Smith, T. & Campos, J. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?. *PLOS ONE*, 15(19), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Martínez, I., Meneghel, I. & Peñalver, J. (2019). Does Gender Affect Coping Strategies Leading to Well-being and Improved Academic Performance?. *Revi Psicodidáct*, 24, 111–119. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.01.002>
- Miralles-Armenteros, S., Chiva-Gómez, R., Rodríguez-Sánchez A. & Barghouti, Z. (2019). Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Moesarofah, Hitipeuw, I., Danardana, F. & Pali, M. (2023). Research on Factors that Influence College Academic Performance: A Structural Equation Modelling Approach. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 537-549. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.537>
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Nag, M., Malik, F., Durar, S. & Mangar, G. (2022). Student Engagement and Academic Achievement as Precursors to Knowledge Management: Dynamics of Post COVID Offline Classroom Student Engagement and Achievement. *Journal of Content, Community & Communication*, 16, 54-62. DOI: 10.31620/JCCC.12.22/05

- Nambudiri, R., Shaik, R. & Ghulyani, S. (2020). Student personality and academic achievement: mediating role of psychological capital (PsyCap). *International Journal of Educational Management*, 34(4), 767-781. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2018-0385>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias, C. & Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel medidor del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Ortega-Maldonado, A. & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffman, T., Murlow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74 (9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Park, S. & Kim, N. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development*, 46(1-2), 22-40. DOI 10.1108/EJTD-08-2020-0129
- Park, K., Moon, S. & Oh, J. (2022). Predictors of academic achievement in distance learning for nursing students. *Nurse Education Today*, 108, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105162>
- Pérez-González, J., Filella, G., Soldevila, A., Faiad, Y. & Sanchez-Ruiz, M. J. (2022). Integrating self-regulated learning and individual differences in the prediction of university academic achievement across a three-year-long degree. *Metacognition and Learning*, 17, 1141-1165. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09315-w>
- Rabby, S., Akhi, A., Talukder, M. & Das, S. (2025). How does limited student engagement in virtual classrooms affect students' academic performance? A stressor-strain-outcome perspective. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2025-0017>

- Ribeiro, L., Rosario, P., Núñez, J. Gaeta, M. & Fuentes, S. (2019). First-Year Students Background and Academic Achievement: The Mediating Role of Student Engagement. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02669>
- Sabri, Y., Yulita & Idris, M. A. (2025). Study crafting as a determinant of engagement, meaningfulness, and academic performance: the mediating role of student–study fit. *Educational Psychology*, 45(4), 418-436. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2480383>
- Sanchez-Cardona, I., Ortega-Maldonado, A., Salanova, M. & Martínez, I. (2020). Learning goal orientation and psychological capital among students: A pathway to academic satisfaction and performance. *Psychol Schs*, 58, 1432–1445. <https://doi.org/10.1002/pits.22505>
- Schönfeld, F., & Mesurado, B. (2020). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e315. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.315>
- Slatten, T., Lien, G., Narli, S. & Onshus, T. (2021). Supportive study climate and academic performance among university students: the role of psychological capital, positive emotions and study engagement. *International Journal of Quality and Service Sciences*. DOI 10.1108/IJQSS-03-2020-0045
- Tomás, J. V., Expósito, M., & Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 379-392. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.177581>
- Virga, D., Pattusamy, M. & Kumar, D. (2020). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*. 41, 6731–6743. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9>
- Wu, H., Li, S., Zheng, J. & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical Education Online*, 25(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>
- Zhoc, K., King, R., Chung, T. & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 839–863. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00458-0>

- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-Regulation Where Metacognition and Motivation Intersect. En D., Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. (pp. 299-315). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>
- Zou, L., Xie, Z., Tan, M., Ou, Q. & Liao, M. (2024). The effect of professional identity on nursing academic achievement: the chain mediating effect of general self-efficacy and learning engagement. *BMC Medical Education*, 24(1014), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05995-x>

Envío a dictamen: 9 abril 2025

Reenvío: 14 agosto 2025

Aprobado: 27 agosto 2025

Luz Celeste Molina Torres. Estudiante del Doctorado en Investigación Psicológica y Maestra en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora Profesora por asignatura del departamento de psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Línea de investigación: Rendimiento y desarrollo de los estudiantes. Correo electrónico: luz.molina95979@potros.itson.edu.mx ORCID: 0000-0003-0659-8456

Mirsha Alicia Sotelo Castillo. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Maestría y Licenciatura en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Profesora de Tiempo Completo al departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Línea de investigación: Desarrollo de los estudiantes. Correo electrónico: msotelo@itson.edu.mx. ORCID: 0000-0001-9838-189X

Laura Fernanda Barrera Hernández. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Profesora del Departamento de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Línea de investigación: Desarrollo de los estudiantes. Correo electrónico: laura.barrera@unison.mx ORCID: 0000-0002-1646-2037

Martha Olivia Ramírez Armenta. Doctor of Education por la Humboldt International University y Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos de la Universidad de Sonora. Profesor - Investigador de Tiempo Completo en la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: Alfabetización Académica y Tecnología Educativa. Correo electrónico: olivia.ramirez@unison.mx. ORCID: 0000-0003-1185-3597