

Validación de una escala de compromiso con la tarea en universitarios mexicanos

Validation of a task commitment scale in mexican university students

Mario Ulises Maya Martínez^{1*} 

https://doi.org/10.36105/psic_anah.2026v1n2.02

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México
(al momento del estudio)

*Autor de correspondencia: Mario Ulises Maya Martínez, caifanmaya@hotmail.com Av. Universidad No. 1900, Barrio Oxtopulco Universidad, C.P. 04318, Coyoacán, Ciudad de México

Fecha de recepción: 12 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 24 de marzo de 2026

CÓMO CITAR: Maya, M. M. U. (2026). Validación de una escala de compromiso con la tarea en universitarios mexicanos. *Investigación y Avances en Psicología*, 1 (2),35-52. https://doi.org/10.36105/psic_anah.2026v1n2.02



Esta obra está protegida bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Resumen

El compromiso con la tarea ha sido una variable muy utilizada en el área académica y como parte de modelos para la detección de alumnos sobresalientes. Sin embargo, aún no existe consenso respecto a las dimensiones que dicha variable integra. El objetivo de la presente investigación consistió en diseñar, validar y confirmar la estructura factorial de una escala de compromiso con la tarea para estudiantes universitarios, para lo cual se planearon dos estudios, en el primero ($N=352$; $M=20.93$; $DE=1.8$) se corrió un análisis factorial exploratorio (AFE), con rotación Oblimin. El análisis arrojó dos factores: persistencia e interés, que permiten explicar el 52 % de la varianza total. En el segundo estudio ($N=352$; $M=20.60$; $DE=1.6$) se utilizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para corroborar dicha estructura, los resultados muestran que el modelo ajusta satisfactoriamente. Se concluye que la escala de percepción de compromiso con la tarea presenta propiedades psicométricas adecuadas para población mexicana.

Palabras clave: compromiso, tarea, México, universidad, adultos.

Abstract

The task commitment has been widely used in the academic area and as part of the giftedness models. However, there is still no consensus regarding the dimensions that this variable integrates. The aim of the present research was to design, validate and confirm the factor structure of a task commitment scale for university students. For this purpose, two studies were designed; in the first ($N = 352$, 49.7% $M = 20.93$, $SD = 1.8$), an Exploratory Factor Analysis (EFA) with Oblimin rotation was conducted. The analysis yielded two factors: "persistence" and "interest" which explains 52% of the total variance. In the second study ($N = 352$, $M = 20.60$, $SD = 1.6$), a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted, and the results of the analysis show that the model fits. It is concluded that the task commitment scale presents adequate psychometric properties for the Mexican sample.

Keywords: commitment, task, Mexico, university, adults.

Introducción

El compromiso con la tarea ha sido definido como la tendencia a atender una actividad de alto nivel hasta lograr una meta (Renzulli, 2002). Implica un alto grado de dedicación y persistencia en el logro de objetivos (Zacatelco, 2005). El término fue introducido por Renzulli (1978, 1986) como parte de un modelo de detección de alumnos sobresalientes, y se utiliza con mayor frecuencia dentro del área académica (Becerra, 2025; Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 2018; Ordaz, 2013; Zavala, 2004) en donde se presta especial atención a las actividades diarias que los alumnos realizan (Rigo, 2020; Veliz-Huanca *et al.*, 2021). En este sentido, se ha considerado como un tipo de involucramiento activo en el aprendizaje (Christenson *et al.*, 2012).

De acuerdo con Connel y Wellborn (1991) en las aulas, el compromiso constituye una vía a través de la cual los procesos motivacionales de los alumnos contribuyen a su aprendizaje y por ende a su éxito académico (Durán, 2021; Finn & Rock, 1997; Rohayati *et al.*, 2022). Comprometerse resulta necesario a la hora de buscar soluciones a problemas, no sólo en entornos académicos sino también laborales (Amabile, 1983, 1997; Beckmann & Kräkel, 2022). Iniciar y mantener un proceso para tal fin involucra tiempo y energía que no todos poseen (Corazza, 2016; O'Neal *et al.*, 2015; Said-Metwaly *et al.*, 2017), además de predisponer a las personas a altos niveles de emociones negativas y frustración (Ivcevic & Hoffmann, 2019) que en ocasiones los orillan al abandono de sus proyectos.

Es poco probable que las personas realicen una actividad de forma constante si no se encuentran motivadas para ello (Amabile & Pratt, 2016; Sternberg & Lubart, 1991, 1995), ya sea porque la disfrutan o porque la consideran un reto. La variable de compromiso con la tarea ha mostrado ser útil para evaluar situaciones de este estilo. Por ejemplo, Rohayati *et al.* (2022) mostraron que los alumnos con un alto compromiso con la tarea no se aburren rápidamente al resolver problemas o ejercicios. Por su parte, la prueba PISA de 2022 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2024) incluyó una variable denominada "Motivación a la tarea" como un indicador del aprendizaje, considerando el tiempo que los estudiantes emplean para resolver las actividades presentadas en el examen.

Como se mencionó, la mayoría de las propuestas teóricas y las dimensiones que sustentan al compromiso con la tarea han sido presentadas desde el campo de la educación. Renzulli (1998), Renzulli y Reis (2018) y Zacatelco (2005) lo asocian con características como: altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación por un problema particular o área de estudio, capacidad de perseverancia, determinación, confianza en sí mismo y autovaloración positiva, habilidad para identificar problemas y brindar soluciones, creación de modelos de trabajo propios, desarrollo de sentido estético, del gusto, calidad y excelencia del trabajo de sí mismo y del de los otros. Otras perspectivas lo han relacionado con aspectos como la perseverancia, resistencia, trabajo e incluso la práctica de actividades en áreas específicas y durante largos periodos (Li, 1988).

Mientras para Rayo (1997), implica la intensidad y devoción con que es llevada a cabo una actividad de interés para el individuo, Seo y Sim (2019), incluyen a la persistencia, la eficiencia mostrada en las actividades realizadas y a la pasión, reflejada por momentos de atención intensa o "flow" (Adinda *et al.*, 2024; Csíkszentmihályi, 1997, 2011), como otras dimensiones de constructo.

Como se puede notar, a pesar de su vigencia como parte de modelos actuales de detección de alumnos sobresalientes (Becerra, 2025; Durán, 2025), las propuestas académicas aún discuten sobre las características que componen el constructo, aunque existe ya un consenso por distinguirlo de la motivación en general (Renzulli & Reis, 1992, 2018; Zavala, 2004) por el hecho de que se manifiesta ante un problema, una tarea o un área específica de ejecución (Zacatelco, 2005) y por tener la ventaja de no fluctuar (ascender o descender) tan fácilmente (Ordaz, 2013).

Uno de primeros intentos por lograr un mejor entendimiento del concepto fue realizado por Kurniasih y Harta (2018), quienes revisaron algunas de las definiciones reportadas en la literatura especializada con el objetivo de encontrar dimensiones en común, sus resultados muestran que "la persistencia, la resistencia, la autoconfianza, la dedicación a la práctica y el interés" resultan las más relevantes entre los investigadores.

A pesar de su importancia, existen pocos estudios que exploren sus características en población latinoamericana. En Argentina, Rigo y Donolo (2018) cuentan con una escala de compromiso hacia las tareas escolares, que retoma ítems de investigaciones sobre participación, interés y autorregulación, y que ha sido validada para población infantil. Mientras en México, sólo una escala ha sido desarrollada: la escala de compromiso con la tarea (Zacatelco, 2005) que permite identificar niveles altos y bajos de esta variable a partir de una dimensión general y tres factores: interés, persistencia, y esfuerzo. Esta ha presentado propiedades psicométricas adecuadas para población infantil (Zacatelco & Acle-Tomasini, 2009) y se ha seguido utilizando sin modificaciones en estudios en el país (Chávez & Acle-Tomasini, 2018; Chávez *et al.*, 2018; Galván, 2020).

A pesar de estas valiosas aportaciones, y a la luz de lo expuesto, aún quedan dudas acerca de las dimensiones que el compromiso con la tarea integra, ya que las propuestas existentes se han desarrollado para atender a población infantil. Resulta relevante el desarrollo de instrumentos para otros grupos de edad considerando que la percepción de estos podría variar con el tiempo, y tomando en cuenta algunas de las dimensiones más relevantes mencionadas por la literatura.

Si bien, desde sus inicios el compromiso con la tarea ha sido evaluado con la intención de ayudar a los educadores a identificar estrategias apropiadas para aumentar o mantener el compromiso de los estudiantes (Kim *et al.*, 2012; Kurniasih & Harta, 2018), o como parte de modelos para la detección de sujetos sobresalientes (Becerra, 2025; Durán, 2025; Ordaz, 2013; Renzulli & Reis, 2018), más recientemente se ha utilizado como un indicador de involucramiento tanto para pruebas con tareas académicas específicas (OECD, 2024) como para actividades científicas y tecnológicas (Seo & Sim, 2019), y se han desarrollado estudios para explorar su relación con otras variables, como es el caso del logro académico (Sutanto *et al.*, 2024). Por todo ello, una escala de compromiso con la tarea para adultos jóvenes podría resultar útil.

De esta manera, se diseñaron dos estudios, el primero tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas de una prueba de compromiso con la tarea desarrollada para adultos jóvenes, tomando

en consideración las dimensiones recurrentes en la revisión de la literatura (interés, dedicación y persistencia), y un segundo estudio para confirmar su estructura factorial en población mexicana.

Método

Estudio 1.

Participantes

La muestra está constituida por 352 estudiantes universitarios (49.7% Hombres, 50.3% Mujeres; $M=20.93$; $DE=1.8$). Para su obtención se utilizó un muestreo no probabilístico, de tipo accidental. Con el objetivo de considerar una perspectiva más amplia y general de los universitarios, se tomaron en cuenta las cuatro áreas del conocimiento presentes en la oferta educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM):

- Área 1. Ciencias Físico - Matemáticas y de las Ingenierías.
- Área 2. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud.
- Área 3. Ciencias sociales.
- Área 4. Humanidades y de las artes.

Criterios de inclusión: edad, entre los 18 y los 25 años, y que fueran estudiantes universitarios en activo.

Criterios de exclusión: estudiantes universitarios pertenecientes a otras instituciones educativas.

Instrumento

Los reactivos fueron redactados evitando cualquier referencia y sesgo hacia un rol académico y tomando en consideración indicadores de lenguaje (Reyes-Lagunes & García-y-Barragán, 2008) propios de cada una de las dimensiones que resultaron relevantes durante la revisión

de la literatura: interés, dedicación y persistencia (Kurniasih & Harta, 2018; Renzulli *et al.*, 1981; Renzulli & Reis, 2018; Zacatelco, 2005).

Posteriormente, los reactivos fueron revisados por un grupo de jueces expertos compuesto por profesores de la carrera de psicología. La escala inicial estuvo compuesta por 17 reactivos en escala Likert de siete puntos (partiendo del "totalmente en desacuerdo" hasta el "totalmente de acuerdo"), siguiendo las recomendaciones de Nunnally y Bernstein (1994) respecto a que se provee una mayor sensibilidad y discriminación en las respuestas reduciendo la tendencia a elegir las opciones neutrales.

Procedimiento

Las aplicaciones se realizaron de forma grupal en un tiempo estimado de 15 minutos por sesión. Para el análisis de los datos se tomaron en consideración las recomendaciones de Downing (2006) y los pasos propuestos por Reyes-Lagunes y García-y-Barragán (2008) para el procedimiento de validación psicométrica.

Análisis estadísticos

Los reactivos se analizaron mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, resultando significativos y asumiendo que no existió normalidad. Los análisis de asimetría y curtosis mostraron cuatro reactivos con valores por encima de lo deseado, por lo que se decidió no considerarlos para los análisis posteriores. De esta manera, la escala se redujo a 13 reactivos.

Enseguida, se utilizó una prueba t de Student para comparar grupos extremos (cuartil 1 vs cuartil 4). Se esperaba que cada uno de los reactivos de la prueba mostrara una significancia $\leq .05$. A continuación, se llevó a cabo un análisis de correlación entre cada uno de los reactivos y el puntaje total de la prueba. En esta ocasión todos los reactivos presentaron una correlación mayor a .40, significativa. Después de analizar los resultados se decidió no eliminar reactivos por estos criterios.

El siguiente paso consistió en obtener la estructura factorial del instrumento para lo cual se corrió un análisis factorial exploratorio (AFE). Se eligió comenzar con dicho análisis y no con un confirmatorio (AFC) debido a las dudas acerca del número y tipo de dimensiones que se podrían presentar dada la falta de consenso de las propuestas teóricas revisadas.

Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett (X^2 : 3608.438, g/l = 136, p =.000) y el KMO Test (Overall MSA = 0.94) indicaron que la matriz de correlación era adecuada para realizar el análisis. Debido a que los datos no presentaron normalidad multivariada acorde con la prueba de Mardia (Everitt & Hothorn, 2011) se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados (Yang-Wallengtin *et al.*, 2010) con rotación Oblimin. Los análisis se llevaron a cabo en el programa R, y se utilizaron los paquetes: Foreign (R Core Team, 2025), Psych (Revelle, 2025), MVN (Korkmaz *et al.*, 2014) y GPArotation (Bernards & Jennrich, 2005).

Consideraciones éticas

La participación se llevó a cabo de manera voluntaria, se hizo entrega de un consentimiento informado en donde se asegura el anonimato y la confidencialidad de los datos personales. Se puntualizó que los datos recabados sólo serían utilizados para fines estadísticos y de investigación.

Resultados

Los resultados del AFE muestran una solución final de 2 factores con valores Eigen mayores a uno, que permiten explicar el 54 % de la varianza. Dichos factores son: "persistencia" e "interés" como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1
Análisis factorial exploratorio Escala compromiso con la tarea

	Persistencia	Interés
Comp11-. Si me gusta una actividad pongo todo mi empeño en realizarla.	0.76	0.04
Comp14-. Al realizar una tarea que me gusta soy perseverante.	0.73	0.03
Comp9-. Termino las actividades que comienzo.	0.73	-0.15
Comp12-. Realizo las tareas que me gustan de la mejor manera posible.	0.72	0.07
Comp4-. Soy constante en las actividades que realizo.	0.68	-0.05
Comp13-. A pesar de los obstáculos, sigo haciendo una actividad que me gusta.	0.68	0.01
Comp1-. Cumpló las metas que me propongo.	0.62	-0.03
Comp5-. Dedico tiempo a las actividades que me gustan.	0.53	0.15
Comp7-. Puedo realizar una actividad que me gusta por mucho tiempo.	0.41	0.37
Comp16-. Busco información sobre los temas que me parecen interesantes.	-0.07	0.92
Comp15-. Si algo me llama la atención busco saber más de eso.	0.03	0.83
Comp6-. Trato de conocer más de los temas que me dan curiosidad.	0.09	0.72
Comp17-. Me mantengo interesado en las tareas que me gustan.	0.39	0.46
Peso factorial	4.35	2.71
Proporción de varianza explicada	0.33	0.21

Fuente: elaboración propia.

Estudio 2.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 352 estudiantes universitarios (50% hombres y 50% mujeres; $M= 20.60$; $DE= 1.6$). De igual manera, se utilizó un muestreo no probabilístico, de tipo accidental y se retomaron las cuatro áreas del conocimiento ya mencionadas, presentes en la oferta educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se consideraron los mismos criterios de inclusión y exclusión.

Instrumento

Se utilizó la Escala de compromiso con la tarea, sin modificaciones, bajo los mismos criterios mencionados.

Análisis estadístico

Con el objetivo de corroborar la estructura factorial antes presentada en una muestra distinta (Abad *et al.*, 2011), se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio utilizando el paquete Lavaan (Rosseel, 2012).

Consideraciones éticas

La participación se llevó a cabo de manera voluntaria, se hizo entrega de un consentimiento informado en donde se asegura el anonimato y la confidencialidad de los datos personales. Se puntualizó que los datos recabados sólo serían utilizados para fines estadísticos y de investigación.

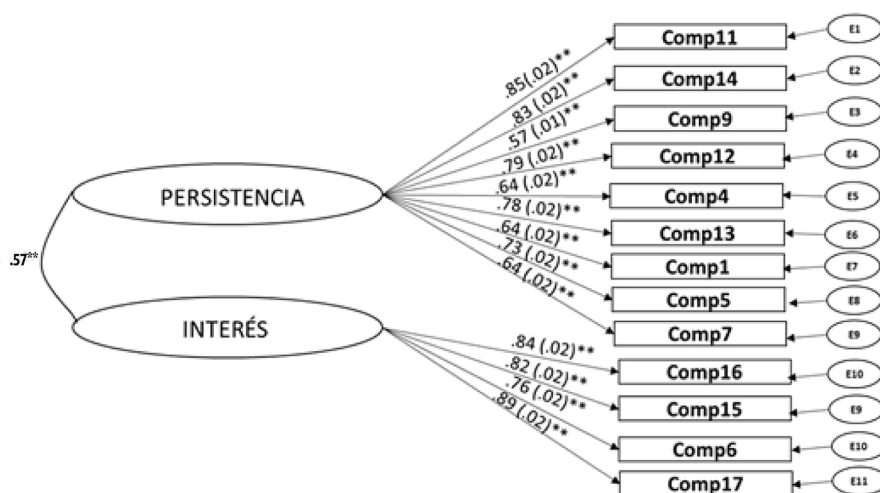
Resultados

El análisis mostró índices de ajuste adecuado ($\chi^2/gf=2.1$; $CFI=.99$; $TLI:.98$; $RMSEA=.05$, $IC 90\% [.04, .07]$; $SMRM=.06$). El instrumento final

explica el 54 % de la varianza, y presenta una confiabilidad alfa ordinal total de .93. Las alfas por factor también resultaron adecuadas: persistencia (.90) e interés (.88). La escala final se compone de 13 reactivos como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio Escala de Compromiso con la Tarea



Fuente: elaboración propia. ** $p < 0.05$

Discusión y conclusiones

A pesar de que la propuesta inicial de tres dimensiones se apoya en lo reportado en la literatura (Kurniasih & Harta, 2018; Renzulli *et al.*, 1981; Renzulli & Reis, 2018; Zacatelco, 2005), los resultados muestran que la estructura del compromiso con la tarea se agrupa de mejor manera en dos factores: “persistencia” e “interés”. La dimensión de “dedicación” no se presentó como un factor independiente.

Los reactivos que habían sido considerados dentro de la dimensión de “dedicación” se agruparon dentro de “persistencia”, resultando esta última la que mayor cantidad de varianza explica. La unión de estas puede ser discutida en términos de diferencias sutiles entre los significados de ambos conceptos. De hecho, diversos teóricos men-

cionan que, al referirse al compromiso con la tarea, palabras como: determinación, perseverancia (Sutanto *et al.*, 2024; Renzulli, 1998), esfuerzo (Zacatelco, 2005), resistencia (Li, 1988; Kurniasih & Harta, 2018), práctica (Kurniasih & Hart, 2018), y devoción (Rayo, 1997) pueden encontrarse dentro de las definiciones reportadas. En perspectiva, la persistencia entendida como la acción o efecto de persistir o la insistencia en una cosa o en su ejecución (RAE, 2025) representa de buena manera el conjunto de los reactivos agrupados, y ha sido incluso considerada como una fortaleza del carácter que involucra terminar las actividades o proyectos que se comienzan, pero no de una manera obcecada u obsesiva sino con flexibilidad y realismo (Seligman, 2011).

Por otra parte, aunque parece existir un consenso entre los teóricos respecto a la importancia que el interés tiene para el compromiso con la tarea (Kurniasih & Hart, 2018; Rayo, 1997; Renzulli, 1998; Zacatelco, 2005), además de haber resultado la dimensión que mayor varianza explicó para la escala de Zacatelco (2005), los datos aquí presentados muestran que la persistencia tiene más peso para los adultos jóvenes, esto puede deberse a que en estas edades la obtención de metas representa un logro importante, incluso por encima del interés que se tenga. Li (1988) ya había puntualizado la importancia del trabajo y la práctica dedicada para la búsqueda de objetivos, lo que a veces implica una gran inversión de tiempo. Kurniasih y Harta (2018) coinciden en que se requiere de resistencia y dedicación a la práctica para obtener resultados.

Si bien, una persona puede mantener el interés por alguna tarea, no necesariamente realizará acciones a lo largo del tiempo para culminarla. Desde esta perspectiva, la persistencia representa la intención de que esto suceda.

A partir de los resultados, se puede definir al compromiso con la tarea como: *el grado de persistencia hacia el logro de objetivos ante una tarea de interés.*

Se concluye que la escala compromiso con la tarea presenta propiedades psicométricas adecuadas para población mexicana y puede ser utilizada como parte de programas de detección de alumnos con aptitudes sobresalientes como ya ha sucedido (Becerra, 2025; Durán, 2025; Zacatelco, 2005) pero ahora para adultos jóvenes. O bien, como

parte de modelos que evalúen su impacto e influencia hacia otras variables.

Es importante considerar que, aunque los reactivos que componen la escala están diseñados para abarcar actividades más allá de las académicas, la validación se llevó a cabo utilizando una muestra de estudiantes universitarios, de una institución del país, por lo que su validez externa deberá ser probada en otras muestras y para otros contextos.

Financiamiento: No se recibió financiamiento para la realización de este proyecto.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener algún conflicto de intereses.

Agradecimientos: a la Dra. Patrica Andrade Palos por todo el apoyo recibido durante el desarrollo del estudio.

Referencias

- Abad, J.F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Adinda, T., Annisa, N., Putri, P., & Lestari, A. (2024). The relationship between task commitment and academic flow among students in Bandung city. *Formosa Journal of Science and Technology (FJST)*, 4(8), 2507-2518. <https://doi.org/10.55927/fjst.v4i8.205>
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1997). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *The Journal of Creative Behavior*, 31(1), 18-26. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1997.tb00778.x>
- Amabile, T., & Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Becerra, A. (2025). Atención socioemocional para estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes: recomendaciones para el personal docente. En Ordaz, G., & Acle-Tomasini (Eds.). *Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características y propuestas de atención para el docente*. (pp. 113-131). UNAM, FES Zaragoza.

- Beckmann, M., & Kräkel, M. (2022). Empowerment, Task commitment and performance play. *Journal of Labor Economics*, 40(4), 889-938. <http://dx.doi.org/10.1086/718465>
- Bernaards, C. A., & Jennrich, R. I. (2005) Gradient projection algorithms and Software for arbitrary rotation Criteria in Factor Analysis, *Educational and Psychological Measurement*, 65, 676-696. <https://doi.org/10.1177/0013164404272507>
- Chávez, B., & Acle-Tomasini, G. (2018). Niños con altas capacidades: Análisis de las variables familiares implicadas en el desarrollo del potencial. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 273-300. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2094>
- Chávez, B., Zacatelco, F., & González, A. (2018). ¿Es efectiva la nominación del maestro en estudiantes sobresalientes? *Revista de educación y desarrollo*. 45 (1), 25-35.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology*. University of Chicago Press.
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: the dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195627>
- Csíkszentmihályi, M. (1997). *El flow: La psicología del rendimiento óptimo*. Paidós
- Csíkszentmihályi, M. (2011). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós
- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. En S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Durán, T. D. D. (2021). *Perfiles motivacionales en estudiantes de primaria: el papel del acompañamiento parental y docente* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TESO1000805539>
- Durán, T. D. D. (2025). Características del alumnado universitario con aptitudes sobresalientes. En Ordaz, G. & Acle-Tomasini, G. (Eds.). *Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características y propuestas de atención para el docente*. UNAM, FES Zaragoza.

- Everitt, R. B., & Hothorn, T. (2011). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis with R*. Springer.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Galván, J. (2020). *Club comelibros: Programa de enriquecimiento en comprensión lectora para estudiantes con necesidades educativas especiales*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/465ee9c4-53b8-491b-9bbb-9d8efd6f44e/content>
- Ivcevic, Z., & Hoffmann J. (2019) Emotions and Creativity: From Process to Person and Product. En Kaufman J.C & Sternberg R.J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.015>
- Kim, W., Byeon, J., & Kwon, Y. (2012). Analysis of Task Commitment Types of Science Learning in High School Students' Biology Classification. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(6), 863-879. <https://doi.org/10.14697/jkase.2013.33.4.863>
- Korkmaz, S., Goksuluk., D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162. <https://journal.r-project.org/archive/2014/RJ-2014-031/index.html>
- Kurniasih, N. M., & Harta, I. (2018). Task commitment: concept characteristics, and its relationships with student mathematics achievements. Supardi, E. Yulianti, N. Binatari, H. Lestari, D. Setyawarno & Marfuatun (Eds), *Proceedings of the 5th international conference on research, implementation, & Education of mathematics and sciences* (pp 141-146). FMIPA Universitas Negeri Yogyakarta Karangmalang. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/011001>
- Li, A. K. (1988). Self-perception and motivational orientation in gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 10(3), 175-180. <https://doi.org/10.1080/02783198809553121>
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill.
- O'Neal, I.C., Paek, S.H., & Runco, M.A. (2015). Comparison of Competing Theories about Ideation and Creativity. *Creativity. Theories - Research - Applications*, 2(2), 145-164. <https://doi.org/10.1515/ctra-2015-0018>
- Ordaz, V. G. (2013). *Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/1f57f06b-2314-4454-85d6-a038d987fcf5/content>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024). *PISA 2022 results (Vol III): creative minds, creative schools*. OECD iLibrary. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii-i_765ee8c2-en.html
- R Core Team (2025). foreign: Read Data Stored by 'Minitab', 'S', 'SAS', 'SPSS', 'Stata', 'Systat', 'Weka', 'dBase', R package version 0.8-90, <https://CRAN.R-project.org/package=foreign>
- Rayo, J. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. EOS.
- Real Academia Española [RAE]. (2025). Persistencia. En Diccionario de la lengua española. Recuperado 20 de junio de 2025. <https://dle.rae.es/persistencia?m=form>
- Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Robert Sternberg. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para la productividad creativa. En Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos*. Amarú.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S.M. Baum, S.M. Reis, & L.R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade student*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S., & Reis, S. (1992). El modelo de enriquecimiento trádico: Un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. AMARÚ.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick., & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
- Renzulli, J. S., Reis, S., & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Creative learning Press.
- Revelle, W. (2025). psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.5.3, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Reyes Lagunes, I. L., & García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo. En S. Rivera

- Aragón, R. Díaz Loving, R. Sánchez Aragón, & I. Reyes Lagunes (Eds.). *La Psicología Social en México*, Vol. XII. Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Rigo, D. (2020) Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación. *CPU-e. Revista de investigación educativa*, 31(1), 8-27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2699>
- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases del nivel primario de educación para estudiantes. *Revista Psicoespacios*. 12(21), 3-22. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rohayati, S. D., Wahyono, H., Arief, M., Universitas, R., & Surabaya, N. (2022). Task commitment, learning creativity, and learning outcome during on-line learning: the study on taxation course. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(16), 174-178. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i16.5610>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Said-Metwaly, S., Noortgate, W., & Kyndt, E. (2017). Approaches to measuring creativity: a systematic literature review. *Creativity. Theories - Research - Applications*, 4(2), 238-275. <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0013>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Simon & Schuster.
- Seo, H., & Sim, J. (2019). Individual behaviors as motivation, task commitment, and leadership exhibited by science gifted students at science gifted education center and its implications for differentiated instruction. Science and technology education: current challenges and possible solutions. En V. Lamanauskas (Ed.), *3rd international baltic symposium 2019*. Scientia Socialis Press. <https://doi.org/10.33225/balticste/2019.203>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31. <https://doi.org/10.1159/000277029>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- Sutanto, N., Murwani, F. D., & Hitipeuw, I. (2024). Relationship Between Task Commitment and Academic Achievement of Junior High School Students Reviewed Based on Sex or Gender. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 39(2), 1-29. <https://doi.org/10.24123/aipj.v39i2.6450>

- Veliz-Huanca, F. B., Díaz-Asto, M. Y., Rivera-Arellano, E. G., & Vega-Gonzales, E. O. (2021). Compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, Perú. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 90-96. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.11>
- Yang-Wallentin, F., Jöreskog, K., & Lou, H. (2010). Confirmatory analysis of ordinal variables with misspecified models. *Structural Equation Modeling*, 17, 392-423. <https://doi.org/10.1080/10705511.2010.489003>
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000344320>
- Zacatelco, F., & Acle-Tomasini, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 41-53. <https://doi.org/10.32870/rmip.v1i1.181>
- Zavala, M. (2004). *La detección de los alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.