UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
"SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES"
Facultad de Psicología y Psicopedagogía

ESTUDIO LONGITUDINAL DEL COMPROMISO ACADÉMICO Y RECURSOS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS: AUTOEFICACIA, EUSTRÉS, DETERMINACIÓN Y FLUJO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tesis para optar al grado académico de
Doctor en Psicología
de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía
de la Universidad Católica Argentina
"Santa María de los Buenos Aires".

por
Lic. María Candela Tortul

DIRECTORA:
Dra. María Belén Mesurado

CO-DIRECTORA:
Dra. María Cristina Richaud

AÑO 2023

RESUMEN

En las últimas décadas se ha constatado una explosión de investigaciones acerca del Compromiso Académico, pero se ha señalado la necesidad de lograr una mayor comprensión acerca de los cambios en el Compromiso de los estudiantes a lo largo del tiempo y de sus relaciones causales con ciertos recursos psicológicos 'facilitadores' que influyen en el mismo. En este sentido, en la presente investigación nos planteamos como propósito profundizar en el conocimiento acerca de la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, Argentina, durante el transcurso de tres años de sus carreras y examinar cómo interactúan estas variables a través del tiempo, a fin de establecer las contribuciones predictivas de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo en el Compromiso de los estudiantes.

Para ello se realizó un estudio cuantitativo y longitudinal. Este, según el alcance de sus objetivos, puede clasificarse como descriptivo, correlacional y causal. También se puede considerar como un estudio ex post facto de tipo prospectivo con más de un eslabón causal. En esta investigación, se adoptó un diseño muestral no probabilístico, de tipo intencional. Para seleccionar los participantes, se consideró que: a) fueran estudiantes universitarios y b) al momento de iniciar la investigación se encontraran cursando 1°o 2° año de sus carreras. La muestra evaluada inicialmente fue de 369 jóvenes estudiantes universitarios entrerrianos, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 18 y los 42 años. En el segundo Tiempo, 228 participantes respondieron a los cuestionarios y, finalmente, un total de 167 estudiantes completaron las tres instancias de evaluación. Para recabar información acerca de las variables, se aplicó: a) la Escala de Autoeficacia Académica de O' Sullivan (2011), validada por Mesurado et al. (2016), b) la Escala de Eustrés Académico de O' Sullivan (2011), validada por Mesurado et al. (2016), c) la escala Grit-Original (Grit-O) de 12 ítems (Duckworth et al., 2007), adaptada y validada por Tortul et al. (2020), d) la Escala de Experiencia Óptima de Mesurado (2008), adaptada para su uso en población de universitarios argentinos (Mesurado et al., 2016) y e) la versión para estudiantes del Utrecht-Work Engagement Scale (UWES-S). Para analizar los datos se llevaron a cabo análisis de Curva de Crecimiento Latente (Latent Growth Curve Models, LGCMs),

análisis de correlación r de Pearson y una serie de Ecuaciones Estructurales, aplicando el método de estimación de máxima verosimilitud.

En relación con la trayectoria de las variables a lo largo del tiempo, se encontró que solo la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación y las dimensiones Vigor y Absorción del Compromiso Académico experimentaron cambios significativos ligados a su evolución temporal, siguiendo trayectorias de cambio de tipo lineal ascendente. En las demás variables y dimensiones estudiadas no se observaron cambios estadísticamente significativos, por lo cual puede afirmarse que la Autoeficacia Académica, el Eustrés, los dos componentes del Flujo: Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad, la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación y la dimensión Dedicación del Compromiso Académico se mantuvieron estables en los universitarios entre el primero y el segundo año y entre éste y el tercero.

En cuanto a la relación entre las variables analizadas en los estudiantes universitarios, se halló que todas las variables estudiadas y sus dimensiones presentaron asociaciones estadísticamente significativas positivas en cada uno de los tres años de carrera, analizados transversalmente. Asimismo, se hallaron covariaciones estadísticamente significativas entre todas las variables incluidas en la investigación y sus dimensiones analizadas longitudinalmente. En este caso, todas las asociaciones fueron significativas y positivas entre las variables medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2; como así también entre las medidas en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 y entre las medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3.

Finalmente, con respecto al poder predictor, tanto transversal como longitudinal, de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo sobre el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, el modelo propuesto evidenció un adecuado ajuste, así como un elevado poder predictivo y demostró estabilidad e invariancia temporal. En cada uno de los tres años de carrera, analizados de manera transversal, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación evidenciaron una influencia significativa directa sobre el Flujo, pero no mostraron un efecto directo sobre el Compromiso Académico. Por su parte, el Flujo predijo de manera significativa y directa el Compromiso de los estudiantes y moduló los efectos de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico. Asimismo, estas relaciones entre las variables se replicaron en el modelo longitudinal, por lo cual puede concluirse que el Flujo (Tiempo 2)

constituye un predictor directo del Compromiso Académico (Tiempo 3), y actúa como mediador de los efectos de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (Tiempo 1) sobre el Compromiso Académico (Tiempo 3), ya que ninguna de las tres variables medidas en el Tiempo 1 presentó un efecto directo en el Compromiso (Tiempo 3).

Palabras clave: Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación, Flujo, Compromiso Académico, Estudiantes Universitarios.

A mi familia y amigos

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por el respaldo y el financiamiento brindado para la realización de mis estudios de doctorado.

Al Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), el Instituto de Filosofía de la Universidad Austral, la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, la Facultad "Teresa de Ávila" y el Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social (CIIVIDS), instituciones que me han acogido y acompañado en este proceso de formación.

A mis formadores en este camino: mi directora de Tesis, la Dra. Belén Mesurado, mi co-directora de Tesis, la Dra. María Cristina Richaud y mi director de Beca, Dr. Santiago Ressett, por el tiempo, la disponibilidad, la orientación, la confianza, el acompañamiento y las enseñanzas que me brindaron.

A la Facultad "Teresa de Ávila" de la Universidad Católica Argentina y a la Facultad Regional Paraná de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), por la gran generosidad con que me abrieron sus puertas para realizar esta investigación.

A cada uno de los estudiantes que formaron parte de la muestra de mi investigación, por su contribución y compromiso para responder los cuestionarios durante los tres años que duró el trabajo de campo, ya que sin ellos este estudio no hubiese sido posible.

A todas aquellas personas y/o instituciones que de forma directa o indirecta han participado y contribuido a la realización de este trabajo

A mi Familia y a mis Amigos, por su cariño y su paciencia, por su presencia constante, amorosa e incondicional, por su confianza, por su respaldo, y por las palabras de aliento y el impulso que me brindaron durante todo este proceso de formación.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN iii
AGRADECIMIENTOS vii
TABLA DE CONTENIDO viii
LISTA DE TABLAS xiii
LISTA DE FIGURAS xvv

CAPÍTULO I 1
INTRODUCCIÓN 2

1.1. Antecedentes 2
1.2. Planteamiento del problema 6
1.3. Propósito de la investigación 18
1.4. Objetivos de investigación 18
1.4.1. Objetivo general 18
1.4.2. Objetivos específicos 18
1.5. Hipótesis de Investigación 19
1.6. Relevancia del estudio 20

CAPÍTULO II 26
MARCO TEÓRICO 27

2.1. Autoeficacia Académica 27
2.1.1. Contexto de surgimiento y bases teóricas de la Autoeficacia 27
2.1.2. Delimitación conceptual de la Autoeficacia 31
2.1.2.1. Definición de Autoeficacia 31
2.1.2.2. Distinción entre la Autoeficacia y otros constructos afines 33
2.1.2.3. La Autoeficacia Académica 36
2.1.3. Influencia de las creencias de Autoeficacia en la conducta personal. 37
2.1.4. Fuentes de la Autoeficacia 39
2.1.5. Evaluación de la Autoeficacia 44
2.1.6. La Autoeficacia Académica en el ámbito universitario 45
2.1.7. Trayectoria de la Autoeficacia Académica 47

2.2. Eustrés Académico 50
2.2.1. Contexto de surgimiento y bases teóricas del Eustrés 50
2.2.2. Delimitación conceptual de Eustrés 52
2.2.2.1. La propuesta de Selye 53
2.2.2.2. El modelo transaccional cognitivo del estrés 55
2.2.2.3. El modelo holístico del estrés 58
2.2.2.4. Enfoque del estrés basado en la Ley de Yerkes-Dodson 59
2.2.2.5. Puntualizaciones importantes en la conceptualización del Eustrés 60
2.2.3. Evaluación del Eustrés 62
2.2.4. Antecedentes y correlatos del Eustrés 63
2.2.5. El Eustrés en el ámbito universitario 64
2.2.6. Trayectoria del Eustrés Académico 67

2.3. Determinación (Grit) 67
2.3.1. Contexto de surgimiento del concepto de Determinación 67
2.3.2. Delimitación conceptual de la Determinación 68
2.3.2.1. Distinción entre la Determinación y otros constructos afines 71
2.3.3. Factores asociados con la Determinación 74
2.3.4. Evaluación de la Determinación 75
2.3.5. La Determinación en el ámbito académico y universitario 77
2.3.6. Modelos explicativos del poder predictor de la Determinación sobre diversos resultados positivos 79
2.3.7. Trayectoria de la Determinación Académica 81

2.4. Flujo Académico 82
2.4.1. Contexto de surgimiento del concepto de Flujo 82
2.4.2. Delimitación conceptual del Flujo 84
2.4.2.1. Definición de Flujo 84
2.4.2.2. Condiciones o antecedentes de la experiencia de Flujo 86
2.4.2.3. Características de la experiencia de Flujo 88
2.4.2.4. Consecuencias y correlatos del Flujo 91
2.4.2.5. Facilitadores del Flujo 91
2.4.2.6. Obstaculizadores del Flujo 93
2.4.2.7. Distinción entre el Flujo y otros constructos afines 93
2.4.3. Modelos explicativos del Flujo 95
2.4.4. Evaluación del Flujo 99
2.4.5. El Flujo en el ámbito académico universitario 103
2.4.6. Trayectoria del Flujo en universitarios 105

2.5. Compromiso Académico 108
2.5.1. Origen del estudio del Compromiso Académico 108
2.5.2. Delimitación conceptual del Compromiso Académico 109
2.5.2.1. Definición de Compromiso Académico 109
2.5.2.2. Componentes del Compromiso Académico 112
2.5.2.3. Distinción entre el Compromiso Académico y otros constructos afines 118
2.5.2.4. Constructos opuestos al Compromiso Académico: desconexión-desvinculación y agotamiento-burnout 120
2.5.3. Evaluación del Compromiso Académico 122
2.5.4. El Compromiso Académico en el ámbito universitario 127
2.5.5. Trayectoria del Compromiso Académico 132

2.6. Relaciones entre las variables incluidas en el modelo 135
2.6.1. Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación 136
2.6.1.1. La Autoeficacia Académica y el Eustrés 136
2.6.1.2. La Autoeficacia Académica y la Determinación 136
2.6.1.3. El Eustrés y la Determinación 138

2.6.2. Relaciones de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación con el Flujo 138
2.6.2.1. La Autoeficacia Académica y el Flujo 138

2.6.2.2. El Eustrés y el Flujo 140
2.6.2.3. La Determinación y el Flujo 141

2.6.3. Relaciones de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo con el Compromiso Académico 143
2.6.3.1. La Autoeficacia y el Compromiso Académico 143
2.6.3.2. El Eustrés y el Compromiso Académico 146
2.6.3.3. La Determinación y el Compromiso Académico 147
2.6.3.4. El Flujo y el Compromiso Académico 149

CAPÍTULO III 152
MÉTODO 153

3.1. Diseño de la investigación 153
3.2. Participantes 154
3.2.1. Diseño muestral 154
3.2.2. Muestra resultante 155
3.3. Técnicas de Recolección de Datos 171
3.3.1. Cuestionario sociodemográfico 171
3.3.2. Autoeficacia Académica 171
3.3.3. Eustrés Académico 172
3.3.4. Determinación (Grit) – Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo 172
3.3.5. Flujo 173
3.3.6. Compromiso Académico 175
3.4. Procedimiento de Recolección de Datos 176
3.5. Procedimiento de Análisis de Datos 180

CAPÍTULO IV 185
RESULTADOS 186

4.1. Análisis Preliminares 186

4.1.1. Características de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 186
4.1.1.1. La Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios 188
4.1.1.2. El Eustrés en los estudiantes universitarios 188
4.1.1.3. La Determinación en los estudiantes universitarios 188
4.1.1.4. El Flujo en los estudiantes universitarios 189
4.1.1.5. El Compromiso Académico en los estudiantes universitarios en los 3 Tiempos 190

4.1.2. Comparación de las variables de estudio, en el Tiempo 1, entre los estudiantes con evaluación completa y los casos perdidos 191
4.1.2.1. Comparación de indicadores sociodemográficos entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta 191
4.1.2.2. Comparación de la Autoeficacia Académica entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta 191
4.1.2.3. Comparación del Eustrés entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta 192

4.1.2.4. Comparación de la Determinación entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta 192
4.1.2.5. Comparación del Flujo entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta 192
4.1.2.6. Comparación del Compromiso Académico entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta 193
4.1.2.7. Síntesis de la comparación entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta (casos perdidos) 193

4.2. Análisis centrales del estudio 194

4.2.1. Trayectorias de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios a lo largo de tres años de carrera 194
4.2.1.1. Trayectoria de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios ……..195
4.2.1.2. Trayectoria del Eustrés en los estudiantes universitarios 196
4.2.1.3. Trayectoria de la Determinación en los estudiantes universitarios ……..197
4.2.1.4. Trayectoria del Flujo en los estudiantes universitarios..... 200
4.2.1.5. Trayectoria del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios ……..203
4.2.1.6. Síntesis de las trayectorias de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios a lo largo de tres años de carrera 206

4.2.2. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en estudiantes universitarios 207
4.2.2.1. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 1 208
4.2.2.2. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 2 209
4.2.2.3. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 3 211
4.2.2.4. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios, analizada longitudinalmente..... 214
4.2.2.5. Síntesis de los hallazgos en torno a la relación transversal y longitudinal entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 216

4.2.3. Efecto de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo sobre el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 218
4.2.3.1. Modelo Tiempo 1 219
4.2.3.2. Modelo Tiempo 2 220
4.2.3.3. Modelo Tiempo 3 222
4.2.3.4. Modelo Longitudinal 223

CAPÍTULO V 225
DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES 226

5.1. Discusión 226

5.1.1. Trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 227
5.1.1.1. Trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios 227
5.1.1.2. Trayectoria temporal del Eustrés en los estudiantes universitarios ……..231
5.1.1.3. Trayectoria temporal de la Determinación en los estudiantes universitarios…. 234
5.1.1.4. Trayectoria temporal del Flujo en los estudiantes universitarios 237
5.1.1.5. Trayectoria temporal del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios.. 240

5.1.2. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 244
5.1.2.1. Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios 245
5.1.2.2. Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo en los estudiantes universitarios 250
5.1.2.3. Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios ……..255

5.1.3. Modelo teórico de las relaciones predictivas entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 264
5.1.3.1. La influencia de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Flujo……265
5.1.3.2. La influencia de la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación y el Flujo sobre el Compromiso Académico 271
5.1.3.3. El rol modulador del Flujo en la influencia de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico 276

5.2. Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones 285
5.2.1. Limitaciones y recomendaciones relativas al tipo de estudio 285
5.2.2. Limitaciones y recomendaciones relativas a la muestra 285
5.2.3. Limitaciones y recomendaciones relativas a la recolección de datos 286
5.2.4. Limitaciones y recomendaciones generales del estudio 288

5.3. Conclusiones 291

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 294

APÉNDICES 389

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Mínimo, máximo, moda, mediana, media y desvío típico de la edad de los estudiantes en los tres Tiempos 157

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de la muestra según sexo en los tres Tiempos 158

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de la muestra según estado civil en los tres Tiempos……..…159

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de la muestra según paternidad de los estudiantes en los tres Tiempos 160

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de la muestra según nivel socioeconómico percibido por los estudiantes en los tres Tiempos 161

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de la muestra según ocupación de los estudiantes en los tres Tiempos 162

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de la muestra según universidad a la que pertenecían los estudiantes en los tres Tiempos 164

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de la muestra según carrera de los estudiantes en los tres Tiempos 167

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de la muestra según número de elección de carrera de los estudiantes 168

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de la muestra según curso de los estudiantes en los tres Tiempos 169

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de la muestra según condición de recursante informada por los estudiantes en los tres Tiempos 170

Tabla 12. Puntajes mínimos y máximos, medias y desvíos estándares, percentiles 25 y 75, asimetría y curtosis de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios en los 3 tiempos……187

Tabla 13. Comparación de las medias y desvíos estándares de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en el primer año de investigación entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta……..……194

Tabla 14. Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios 195

Tabla 15. Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Eustrés en los estudiantes universitarios 197

Tabla 16. Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Determinación en los estudiantes universitarios 200

Tabla 17. Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Flujo en los estudiantes universitarios 202

Tabla 18. Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 206

Tabla 19. Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 1 209

Tabla 20. Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 2 210

Tabla 21. Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 3 212

Tabla 22. Correlaciones de Pearson del Flujo con la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios en los 3 Tiempos 213

Tabla 23. Correlaciones de Pearson del Compromiso Académico con la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación y el Flujo en los estudiantes universitarios en los 3 Tiempos……..…214

Tabla 24. Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Tiempo 1), el Flujo (Tiempo 2) y el Compromiso Académico (Tiempo 3) en los estudiantes universitarios 216

Tabla 25. Correlaciones de Pearson entre el Compromiso Académico, el Flow, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios medidos en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2 407

Tabla 26. Correlaciones de Pearson entre el Compromiso Académico, el Flow, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios medidos en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3 de investigación 408

Tabla 27. Correlaciones de Pearson entre el Compromiso Académico, el Flow, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios medidos en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 de investigación 409

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Concepto de estrés de Selye 54

Figura 2. Modelo de rendimiento y salud óptimos de la Determinación..... 80

Figura 3. Modelo de Canal de Flujo de Csikszentmihalyi (1975) 96

Figura 4. Modelo de Flujo de cuatro canales de Massimini y Carli (1986)..... 98

Figura 5. Modelo de Flujo de ocho canales de Massimini y Carli (1988)..... 99

Figura 6. Retención de alumnos en cada uno de los 3 Tiempos de investigación..... 156

Figura 7. Frecuencia de la muestra según promedio de edad de los estudiantes en los tres Tiempos..... 157

Figura 8. Frecuencia de la muestra según sexo en los tres Tiempos 158

Figura 9. Frecuencia de la muestra según estado civil en los tres Tiempos 159

Figura 10. Frecuencia de la muestra según paternidad en los tres Tiempos..... 160

Figura 11. Frecuencia de la muestra según nivel socioeconómico percibido por los estudiantes en los tres Tiempos..... 161

Figura 12. Frecuencia de la muestra según ocupación de los estudiantes en los tres Tiempos..... 162

Figura 13. Unidades municipales de la ciudad de Paraná, Entre Ríos..... 163

Figura 14. Frecuencia de la muestra según universidad a la que pertenecían los estudiantes en los tres Tiempos..... 164

Figura 15. Frecuencia de la muestra según carrera de los estudiantes en los tres Tiempos……..167

Figura 16. Frecuencia de la muestra según número de elección de carrera de los estudiantes..... 168

Figura 17. Frecuencia de la muestra según curso de los estudiantes en los tres Tiempos……..169

Figura 18. Frecuencia de la muestra según condición de recursante informada por los estudiantes en los tres Tiempos..... 170

Figura 19. Modelo de ecuaciones estructurales propuesto 183

Figura 20. Trayectoria de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios……...196

Figura 21. Trayectoria del Eustrés en los estudiantes universitarios 197

Figura 22. Trayectoria de la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación en los estudiantes universitarios 198

Figura 23. Trayectoria de la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación en los estudiantes universitarios 199

Figura 24. Trayectoria de la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva del Flujo en los estudiantes universitarios 201

Figura 25. Trayectoria de la dimensión Percepción de Logro y Habilidad del Flujo en los estudiantes universitarios 202

Figura 26. Trayectoria de la dimensión Vigor del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 203

Figura 27. Trayectoria de la dimensión Dedicación del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 204

Figura 28. Trayectoria de la dimensión Absorción del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios 205

Figura 29. Modelo Estructural para el Tiempo 1 220

Figura 30. Modelo Estructural para el Tiempo 2 221

Figura 31. Modelo Estructural para el Tiempo 3 223

Figura 32. Modelo Estructural Longitudinal 224

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo introductorio tiene como finalidad proporcionar un panorama general de todo el estudio realizado. Para facilitar la comprensión por parte de los lectores se ha organizado en seis secciones. En la primera sección, se presentan antecedentes generales, de diverso tipo, orientados a poner en contexto la investigación que se ha efectuado y a demostrar su importancia para la sociedad y su pertinencia para la ciencia psicológica actual. En la segunda, se plantea el problema de investigación y la necesidad de su abordaje. En la tercera, se enuncia de manera precisa el propósito de la investigación. En la cuarta, se formulan los objetivos que guiaron el estudio, distinguiendo entre objetivo general y específicos. En la quinta, se presentan las hipótesis de investigación. Finalmente, en la sexta sección, se fundamenta la relevancia del estudio para el ámbito académico actual, señalando su especificidad e infiriendo en qué ámbitos es susceptible de impactar y de qué manera.

1.1. Antecedentes

En la actualidad, vivimos en una sociedad globalizada, basada en el conocimiento y que cambia a ritmos vertiginosos. En este contexto, la esperanza y el futuro de las personas residen en sus capacidades para el autodesarrollo y para la renovación continua, ya que los sistemas sociales, la economía internacional y las nuevas tecnologías se caracterizan por las complejidades crecientes e imponen a los individuos grandes exigencias con respecto al desarrollo de competencias cognitivas de orden superior (Bandura, 2004). Estas competencias son esenciales en las estructuras de oportunidades emergentes para desempeñar roles ocupacionales complejos, así como para gestionar las demandas de la vida contemporánea (Guadagni et al., 2020). Por ello nos encontramos con una necesidad cada vez más urgente de talento: una demanda de ciudadanos más informados y de trabajadores mejor educados (Humphries & Gaston, 2016).

En concordancia con estas condiciones y desafíos, en nuestros días, la educación superior y las universidades, instituciones dedicadas a la investigación, creación y transmisión del conocimiento, han adquirido un valor más elevado y una relevancia mayor que en otros momentos históricos y han experimentado un importante crecimiento a nivel mundial. Las universidades ofrecen oportunidades educativas, impulsan conocimientos y brindan servicios que contribuyen a la satisfacción de aspectos prioritarios de la sociedad contemporánea. En la era del conocimiento, puede afirmarse que la educación superior constituye uno de los principales impulsores de la evolución de la sociedad y tiene un fuerte impacto en las oportunidades y en las condiciones de vida de las personas a nivel social, económico, laboral, familiar e individual, tanto que las personas educadas y sus ideas constituyen una fuente de riqueza para las naciones. Por este motivo, muchos países consideran el gasto público destinado a la educación superior como una inversión a futuro (Guadagni et al., 2020).

Nuestro país no permanece ajeno a esta tendencia mundial. En Argentina, la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel para contribuir, entre otras cosas, a la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas y capaces de mejorar la calidad de vida (Ley 24.521, 1995).

En los últimos años, el Sistema Universitario Argentino ha experimentado un crecimiento significativo, según los datos publicados por el Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU. Este crecimiento se evidencia en la cantidad de carreras disponibles, en el número de instituciones universitarias y en la cantidad de estudiantes que se hallan matriculados, se inscriben y egresan anualmente. La ‘oferta académica’, es decir, los títulos que se dictaban en una determinada unidad académica en una institución universitaria dada, para el 2019, en pregrado, grado y posgrado, había crecido un 12 % respecto al año anterior, contabilizándose para el año 2020 un total de 5.327 ofertas. En 2019, Argentina contaba con 19 institutos universitarios y 112 universidades (62 de gestión estatal y 50 de gestión privada) y con una población total de 2.187.292 estudiantes, 596.446 nuevos inscriptos y 135.908 egresados en los niveles de pregrado y grado. La tasa bruta de escolarización, que da cuenta del nivel de participación general en el sistema de educación universitaria del país, se incrementó en la población de 18 a 24 años: era del 25 % en 2001, del 36.3 % en el 2010 (datos de los Censos de Población INDEC 2001 y 2010 respectivamente) y

del 42.3 % en 2019 (datos de Estimaciones Poblacionales INDEC). Específicamente, entre los años 2010 y 2019 el Sistema Universitario Argentino registró un crecimiento del 27.3 % en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 43.6 % de nuevos inscriptos y un aumento del 36.7 % en sus egresados (Ministerio de Educación Argentina, 2020).

En cuanto a las características del Sistema Universitario actual, es importante destacar que, de manera similar a la tendencia observada en otros países, la participación de las mujeres en la población estudiantil de pregrado y grado se ha incrementado proporcionalmente, es superior a la de los varones y cercana al 60 %, tanto en instituciones estatales como privadas (en el 2019 la población universitaria se componía por un 58.6 % de estudiantes mujeres, un 58.4 % de nuevas inscriptas y un 61.2 % de egresadas). Por otra parte, el porcentaje de retención en el primer año es cercano al 60 % y el 'cambio de carrera' es un comportamiento que resulta cada vez más frecuente en los estudiantes durante los primeros años de sus trayectorias universitarias. En este sentido, se observa que alrededor del 23 % de alumnos que no continúan sus estudios en la misma carrera al año posterior a su ingreso, se encuentran inscriptos en otra oferta académica uno o dos años después de dicha inscripción, por lo cual no puede hablarse de 'deserción' del sistema en estos casos (Ministerio de Educación Argentina, 2020).

Los datos mencionados hasta aquí: la importancia del desarrollo de competencias cognitivas de orden superior para que las personas puedan vivir plenamente en la sociedad contemporánea, la relevancia y el valor que ha adquirido la educación superior a nivel mundial y el crecimiento que ha experimentado el Sistema Universitario en nuestro país, pueden considerarse como altamente positivos y esperanzadores.

Sin embargo, no podemos dejar de considerar otros aspectos que caracterizan al Sistema Universitario actual en Argentina y que, en cierta medida, empañan los resultados finales de estos procesos y se constituyen en objetivos de investigación e intervención prioritarios. En nuestro país, la ley Nº24.521 (1995) del Ministerio de Educación, en su artículo 3° establece que el logro de la permanencia y el éxito académico de los estudiantes y la evitación o disminución del abandono es uno de los indicadores que permite evaluar la calidad de las instituciones universitarias (Humphries & Gaston, 2016). En la actualidad, si bien ha aumentado el acceso a la educación de nivel superior, las tasas de deserción pueden considerarse muy elevadas,

ya que un porcentaje significativo de estudiantes (17 %) abandonan sus estudios. Asimismo, con respecto al egreso, solo el 29.6 % (25.7 % universidades estatales – 41.5 % universidades públicas) de los egresados de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera, es decir que, más de un 70 % de los estudiantes universitarios presenta demoras en la finalización de sus estudios (Ministerio de Educación Argentina, 2020). Puede afirmarse que, en las últimas décadas, son relativamente escasos los egresados que tiene el sistema en relación con los ingresos crecientes (García de Fanelli, 2014a, 2014b, 2015; Petric, 2019) y este tema constituye una preocupación en la Argentina y a nivel mundial.

Estos obstáculos que hemos mencionado: el bajo rendimiento, el fracaso académico, así como las altas tasas de deserción de los estudiantes y de demoras en la finalización de los estudios, impactan negativamente no solo en la calidad educativa de las universidades, sino también en la economía de los países y en el bienestar y la calidad de vida de los individuos (Humphries & Gaston, 2016). Por estos motivos reclaman a la sociedad en general y a diversas disciplinas en particular, entre ellas la ciencia psicológica, la generación de conocimientos y el desarrollo de políticas e intervenciones que contribuyan a subsanarlos y a mitigar sus efectos.

Por otra parte, es importante mencionar que, en las últimas décadas, el crecimiento de la educación universitaria ha sido acompañado por un cambio de paradigma pedagógico que ha implicado un viraje progresivo del interés desde la enseñanza al aprendizaje, otorgándole primacía al sujeto que aprende y a la construcción activa del conocimiento que este realiza (Torre Puente, 2007). En consecuencia, desde esta perspectiva, se promueve en los estudiantes un rol más activo y protagónico, como así también un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje (Morales Vallejo, 2008).

Sin embargo, el desafío de asumir un rol activo y protagónico en la universidad no resulta fácil para la mayoría de los estudiantes. En este sentido, cada vez es más frecuente que los docentes expresen su preocupación por ciertas actitudes y comportamientos en sus alumnos que evidencian esta dificultad, entre los cuales podemos mencionar la baja asistencia a clases, la falta de preparación y de responsabilidad para diversas actividades académicas propuestas como, por ejemplo, la falta de lectura de los materiales asignados, el incumplimiento de los plazos previstos para las entregas de los documentos o tareas requeridas, la escasa inclinación a

participar en las clases de manera significativa, la incapacidad para concentrarse, el desinterés por el aprendizaje activo, la dependencia de las clases y del profesor para adquirir conocimientos y un enfoque 'superficial' del aprendizaje. Muchos académicos afirman que estos comportamientos evidencian una tendencia creciente hacia la desconexión en los estudiantes (Baron & Corbin, 2012; Mesurado et al., 2018).

Por tanto, podemos afirmar que lograr el éxito en la trayectoria universitaria constituye, sin dudas, un proceso cada vez más desafiante para los alumnos. El ámbito académico universitario puede ser estimulante, informativo y socialmente enriquecedor para ellos; no obstante, también puede resultar exigente, competitivo y estresante, haciendo que vean comprometido su bienestar (Henning et al., 2018; Kiltz et al., 2020).

Esto converge con el cambio de paradigma que atraviesa el nivel de educación superior en los últimos tiempos. Puede afirmarse que la mirada se ha ampliado y, en las prácticas educativas, la promoción del desarrollo intelectual y profesional de los estudiantes universitarios no resulta incompatible con la preocupación por sus necesidades, su bienestar y su desarrollo personal, social y psicológico (Torre Puente, 2007). De hecho, cada vez se está prestando una mayor atención a estos aspectos (Merhi Auar, 2021), lo cual ha abierto las puertas a enfocarse en el lado positivo del desarrollo de los estudiantes (Kiltz et al., 2020) y a un abordaje interdisciplinar y multidisciplinar de los fenómenos educativos.

En el marco de las condiciones contextuales que hemos reseñado hasta aquí, se evidencia la necesidad de dar respuesta, desde diversas ciencias y especialmente desde la Psicología, a los diversos desafíos que se plantean actualmente en la educación de nivel superior en nuestro país. Es fundamental generar nuevos conocimientos y herramientas de intervención que permitan, por un lado, ofrecer soluciones a los obstáculos que plantea el Sistema Universitario Argentino y garantizar la calidad educativa, promoviendo el rendimiento, la retención y la graduación; y por otro, fomentar el desarrollo integral y el bienestar psicológico de todos los estudiantes universitarios. A continuación, presentaremos la propuesta específica de investigación que hemos delineado en nuestro intento por contribuir en este sentido.

1.2. Planteamiento del problema

Dentro de la ciencia psicológica, en la década del 2000, surgió la corriente de Psicología Positiva, impulsada por Martin Seligman y Mihaly Czikszentmihalyi, como

una perspectiva científica centrada en las fortalezas humanas (Salanova & López-Zafra, 2011; Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001). Enmarcada en este paradigma, en estos últimos años ha experimentado un veloz crecimiento y una amplia difusión en todo el mundo una corriente denominada Educación Positiva (Adler, 2017; Seligman, 2002; Seligman & Adler, 2018; Seligman et al., 2009), que se centra en los factores que fomentan los logros académicos y, a la vez, el bienestar psicológico de los estudiantes (Seligman et al., 2009) y tiene por finalidad promover ambos, considerándolos como objetivos prioritarios en la educación (Seligman y Adler, 2018). Esta tendencia converge con el incremento que han experimentado las investigaciones centradas en los factores 'no cognitivos' que se asocian tanto al éxito académico como al desarrollo positivo de los estudiantes (Farrington et al., 2012; García, 2016), entre los cuales ocupan un lugar central los recursos psicológicos (Adler et al., 2016; Bong, 2001; Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Lotkowski et al., 2004; Martínez et al., 2019; Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2010; Seligman & Adler, 2018; Zajacova et al., 2005).

En este sentido, el Compromiso Académico, definido como un estado cognitivo-afectivo positivo y satisfactorio, relacionado con las actividades académicas (Schaufeli, Salanova, et al., 2002), se encuentra entre los recursos psicológicos de mayor relevancia. Este estado puede evidenciarse en las aulas, durante las clases y en cualquier otro lugar y momento en que los estudiantes se encuentren abocados a la realización de tareas académicas (Shernoff & Hoogstra, 2001). Los alumnos comprometidos presentan una fuerte identificación con las actividades vinculadas a sus estudios e importantes montos de energía mental y de conexión efectiva con las mismas y experimentan una combinación de interés, disfrute y concentración hacia los procesos de aprendizaje (Alrashidi et al., 2016; Bakker, 2011; Bakker & Leiter, 2010; Bakker, Rodríguez-Muñoz, & Derks, 2012; Fredricks et al., 2016; Mesurado et al., 2016; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli, & Bakker, 2004; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Puede afirmarse que el Compromiso de los alumnos con sus estudios constituye uno de los temas de investigación más candentes en el campo de la Psicología Educativa (Sinatra et al., 2015), como así también de la Psicología Positiva y de la Educación Positiva (Adler et al., 2016; Seligman & Adler, 2018). Los investigadores y educadores han manifestado un creciente interés por este concepto durante los últimos setenta años (Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2016; Skinner & Pitzer, 2012) y continúa siendo

un área de investigación fructífera e importante, por lo cual es considerado como un constructo 'floreciente' (Reschly & Christenson, 2012).

El interés hacia el Compromiso Académico por parte de los investigadores se fundamenta, en primer lugar, en la cuantiosa evidencia que prueba que éste es un contribuyente clave del aprendizaje, el rendimiento y el éxito académico en diferentes niveles educativos (Adler, 2017; Adler et al., 2016; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004, 2016; Heddy & Sinatra, 2013; Johnson & Sinatra, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Salmela-Aro et al., 2021; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Sinatra et al., 2015; Tytler & Osborne, 2012; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a) y es un sólido predictor de la retención y de la graduación de los estudiantes (Appleton et al., 2008; Baron & Corbin, 2012; Caraway et al., 2003; Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008; Jimerson et al., 2003; Klem & Connell, 2004; Martínez et al., 2019; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Skinner & Pitzer, 2012). Además, el Compromiso Académico aporta un modelo teórico que permite comprender, no solo el éxito y los logros, sino también las dificultades en el rendimiento estudiantil y el proceso gradual por el cual los alumnos abandonan sus estudios (Alrashidi et al., 2016; Appleton et al., 2008; Appleton et al., 2006).

Asimismo, el estudio del Compromiso resulta valioso para los investigadores y educadores porque existe un volumen importante de evidencia que prueba su relación con el bienestar y la satisfacción de los estudiantes. Es así como los alumnos comprometidos presentan mayores niveles de motivación intrínseca, bienestar y desarrollo positivo (Adler, 2017; Adler et al., 2016; Alrashidi et al., 2016; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Seligman & Adler, 2018; Shernoff & Hoogstra, 2001; Sinatra et al., 2015; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a) y tienen menos probabilidades de experimentar aburrimiento, agotamiento, desconexión y desafección o desmotivación (Salmela-Aro et al., 2021; Skinner et al., 2016). Taylor y Parsons (2011) afirman que, en una sociedad basada en el conocimiento, el Compromiso Académico contribuye a mejorar las habilidades de todos los estudiantes para aprender a aprender y de esta manera transformarse en aprendices de por vida.

Si bien en el último tiempo ha habido una explosión de estudios acerca del Compromiso Académico, considerando los beneficios asociados con los estudiantes comprometidos y las implicancias que este constructo tiene para la educación en general, la necesidad de comprender los predictores potenciales o 'facilitadores' de este

constructo ha cobrado una gran relevancia (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020; Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2004, Harris, 2011; Reyes de Cozar, 2016).

En el marco de las investigaciones previas acerca de los factores psicológicos facilitadores, se ha identificado al Flujo (Flow) (Adil et al., 2019; Bresó et al., 2011; Ljubin-Golub et al., 2018; Mesurado et al., 2016, 2018; Moseley, 2018; Shernoff et al., 2003, 2014), la Autoeficacia Académica (Bresó et al., 2011; Hakanen et al., 2006; Lent et al., 2013, 2015, 2016; Maricuţoiu & Sulea, 2019; Martinez, Esteve et al., 2005; Mesurado et al., 2016; Ouweneel et al., 2013; Salanova et al., 2005, 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2013), el Eustrés (Mesurado et al., 2016; Moseley, 2018) y la Determinación (Grit) (Datu et al., 2016, 2018b; Hodge et al., 2018; Robinson, 2015) como predictores del Compromiso de los estudiantes y al Flujo como modulador de las influencias de la Autoeficacia y del Eustrés sobre el Compromiso Académico (Adil et al., 2019; Mesurado et al., 2016).

Tanto el Flujo, como la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación pueden considerarse recursos psicológicos positivos relevantes en el contexto educativo. A semejanza de lo que sucede con el Compromiso, la evidencia disponible muestra que cada una de estas variables se encuentra asociada de manera significativa con el rendimiento y el éxito de los estudiantes (Christopoulou et al., 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Daura et al., 2020; Duckworth et al., 2007; Eskreis-Winkler et al., 2014; Fernández-Martín et al., 2020; Honicke & Broadbent, 2016; Strayhorn, 2014; Talsma et al., 2018; Tang et al., 2019; Wu et al., 2021) y con su bienestar psicológico (Credé et al., 2017; Csikszentmihalyi et al., 1994; Datu, 2021; Datu et al., 2019, 2021; Daura et al., 2020; Duckworth et al., 2007; Fernández-Martín et al., 2020; Honicke & Broadbent, 2016; Li et al., 2018b; Talsma et al., 2018; Vainio & Daukantaite, 2016; Wu et al., 2021). Ahora bien, podemos preguntarnos qué se conoce hasta el momento, a nivel teórico y empírico, acerca de las relaciones predictivas entre estos constructos y el Compromiso Académico. A continuación, intentaremos responder a este interrogante.

Uno de los principales constructos asociados al Compromiso es el Flujo. Este consiste en una experiencia óptima, un estado de total implicancia en una actividad, en el cual las funciones de la persona operan en su máxima capacidad (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi et al., 2005; EFRN, 2014; Peifer et al., 2022). Dicho estado se caracteriza por una intensa concentración en la tarea, la sensación de estar absorto en ella, la percepción de metas claras, la pérdida de la conciencia de sí mismo mientras

dura la actividad, una sensación de control sobre el entorno y una percepción de balance entre el desafío y las habilidades del individuo (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi, 1977; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Peifer et al., 2022). Se trata de una experiencia tan placentera en sí misma que los individuos realizan la actividad por el puro motivo de hacerla, incluso aunque implique un gran costo para ellos (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi & Csikzentmihaly, 1998; Csikszentmihalyi et al., 1994; Cuadra & Florenzano, 2003; Mesurado et al., 2016; Peifer et al., 2022). Los estados de Flujo se pueden experimentar durante una variedad de actividades y en diferentes entornos, entre los cuales se incluye el académico (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1988; Peifer et al, 2022; Ullén et al. 2012). Por ejemplo, una investigación reciente comprobó que un gran porcentaje de estudiantes universitarios experimentan fluidez mientras aprenden (Bakker et al., 2017).

En diversos estudios previos se ha relacionado el concepto de Compromiso con el de Flujo. Se trata de experiencias similares, ya que ambos son estados cognitivo-afectivos, motivacionales, satisfactorios o placenteros. Sin embargo, se distinguen principalmente porque el Compromiso es un estado más general y persistente en el tiempo (Bakker, 2011; Salanova, Martínez et al., 2005; Schaufeli, Martinez et al., 2002), mientras que el Flujo es un estado mental fluctuante y asociado a actividades específicas (Bakker, 2011; Csikszentmihalyi et al., 2005). La evidencia disponible indica que el Flujo es un predictor significativo del Compromiso. En consecuencia, los estudiantes que experimentan estados de Flujo en sus actividades académicas tienen mayores probabilidades de presentar niveles elevados de Compromiso Académico (Adil et al., 2019; Bresó et al., 2011; Ljubin-Golub et al., 2018; Mesurado et al., 2016, 2018; Moseley, 2018; Shernoff et al., 2003, 2014).

En el marco de las investigaciones acerca de los factores psicológicos que promueven el Compromiso Académico y el Flujo, algunos estudios analizaron también el vínculo entre estos constructos y la Autoeficacia de los estudiantes y proponen a esta variable como un facilitador de ambos estados (Adil et al., 2019; Mesurado et al., 2016; Moseley, 2018). La Autoeficacia Académica hace referencia a las creencias o juicios de los alumnos con respecto a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para completar con éxito las tareas educativas (por ejemplo, la capacidad para adquirir conocimientos, poner en marcha estrategias de aprendizaje,

ejecutar habilidades, dominar materiales de estudio, realizar tareas académicas, etc.) (Schunk, 1989, 1991; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 1989).

Estas creencias influyen en los estados cognitivos y afectivos, en la motivación, en las elecciones y en el comportamiento de los estudiantes (Bandura, 1995, 2001; Han et al., 2021; Madewell & Shaughnessy, 2003; Oriol-Granado et al., 2017; Ozkal, 2019; Pajares, 2006; Salanova et al., 2010). Por tanto, teóricamente, es esperable que la confianza de los estudiantes en sus capacidades académicas constituya un predictor significativo del Compromiso, puesto que éste se define como un estado cognitivo-afectivo y motivacional (Oriol-Granado et al., 2017; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Reschly & Christenson, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Los resultados de las investigaciones avalan estas inferencias teóricas, ya que han evidenciado que la Autoeficacia predice de manera significativa el Compromiso Académico (Bresó et al., 2011; Flores et al., 2014; Hakanen et al., 2006; Lent et al., 2013, 2015, 2016; Maricuţoiu & Sulea, 2019; Martínez, Esteve et al., 2005; Mesurado et al., 2016; Navarro et al., 2019; Ouweneel et al., 2013; Salanova et al., 2005, 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2013). Algunos investigadores plantean que las creencias de Autoeficacia funcionan como motor del Compromiso Académico y este a su vez retroalimenta la Autoeficacia, generando un 'círculo virtuoso' que tiende a repetirse, dado que estas creencias actúan como un mecanismo automotivador que conduce a la persona a estar más comprometida con la tarea, lo cual, a su vez, incrementa las creencias de Autoeficacia y así sucesivamente (Salanova et al., 2005, 2011).

Asimismo, dado que la Autoeficacia consiste en una evaluación de los individuos acerca de sus capacidades (Bandura, 1986), influye de manera directa en el juicio de estos sobre el equilibrio entre los desafíos de una determinada tarea o situación y sus propias habilidades. Esta percepción de balance entre desafío y habilidad es una condición para vivenciar estados de fluidez (Csikszentmihalyi, 1975). En consecuencia, teóricamente, es posible conjeturar que la Autoeficacia Académica ejerce un efecto significativo en las posibilidades de los estudiantes de experimentar estados de Flujo (Peifer et al., 2020; Rodríguez-Sánchez et al., 2011). Estas conjeturas también han hallado sustento en la evidencia empírica, puesto que diversos estudios han demostrado que la Autoeficacia Académica predice de manera significativa el Flujo de los estudiantes. De este modo, los universitarios que presentan elevada autoconfianza en sus capacidades tienden a percibir un balance entre los niveles de reto y habilidades y a

experimentar Flujo con mayor frecuencia, en comparación con los estudiantes con baja Autoeficacia (Cho et al., 2020; Joo et al., 2015; Kim, 2020; Mao et al., 2020; Mesurado et al., 2016; Pantu, 2021; Peifer et al., 2022; Rodríguez Sánchez et al., 2011; Salanova et al., 2006, 2014; Wu et al., 2021). Además, es importante señalar que algunas investigaciones revelaron que el Flujo modula la influencia de la Autoeficacia sobre el Compromiso de los estudiantes (Adil et al., 2019; Mesurado et al., 2016).

Según la teoría, la Autoeficacia también guarda una estrecha relación con los comportamientos de los individuos ante las situaciones estresantes (Bandura, 1999; Lazarus & Folkman, 1986; Varghese et al., 2015). Asimismo, la evidencia empírica disponible sugiere que es probable que los estudiantes que poseen un elevado nivel de confianza en sus capacidades y en sus posibilidades de logro, presenten Eustrés, es decir, que interpreten las demandas y los estresores propios de la vida universitaria como desafíos y los afronten de manera exitosa (Chemers et al., 2001; Lazarus & Folkman, 1986; Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011; O'Sullivan, 2011; Ramos-Sanchez & Nichols, 2007; Varghese et al., 2015). Recíprocamente, es muy plausible que experimentar Eustrés incremente en los estudiantes sus sentimientos de eficacia personal (Varghese et al., 2015).

El Eustrés no ha sido muy estudiado en el ámbito científico (Bienertova-Vasku et al., 2020; Kupriyanov & Zhdanov, 2014) y la mayoría de las investigaciones acerca de esta variable se han realizado en el contexto laboral (Cavanaugh et al., 2000; Oksman et al., 2016; Simmons & Nelson, 2001). Además, son muy pocos los estudios acerca de este constructo en estudiantes universitarios (Gibbons et al., 2008; Mesurado et al., 2016; O'Sullivan, 2011). No obstante, la literatura y los datos empíricos señalan que el hecho de que los alumnos presenten una buena Autoeficacia y tiendan a experimentar Eustrés académico (Chemers et al., 2001; Lazarus & Folkman, 1986; Moseley, 2018; O'Sullivan, 2011; Ramos-Sanchez & Nichols, 2007; Varghese et al., 2015), fomenta en ellos la experiencia de estados de Flujo y, a través de éstos, su Compromiso Académico (Mesurado et al., 2016). Esto es así porque la percepción de un equilibrio entre las demandas y las habilidades del individuo constituye un rasgo esencial del Eustrés y es lo que permite evaluar las situaciones estresantes como desafíos (Lazarus & Folkman, 1986; Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011; O'Sullivan, 2011; Peifer et al., 2022). A su vez, que los individuos se sientan desafiados apropiadamente por una situación es

una condición indispensable para fluir (Bourgeois, 2018; Csikszentmihalyi, 2014; Mesurado et al., 2016; Peifer et al., 2014).

Nelson y Simmons (2011) desarrollaron el modelo holístico del Eustrés e identificaron 'indicadores' de esta variable y algunos de éstos, como el afecto positivo, el significado, la satisfacción, el compromiso y el vigor, se han vinculado teóricamente con los tres componentes del Compromiso Académico: Vigor, Dedicación y Absorción (Moseley, 2018). Además, los referentes de esta perspectiva teórica proponen que los individuos que experimentan frecuentemente Eustrés están comprometidos, es decir, encuentran su trabajo significativo, experimentan vigor, se involucran en sus tareas con entusiasmo y disfrutan de su realización (Hargrove et al., 2013; Nelson & Simmons, 2011). Algunos hallazgos empíricos avalan este vínculo, dado que refieren una asociación positiva significativa entre el Eustrés y los tres componentes del Compromiso Académico en estudiantes de nivel secundario (Moseley, 2018) y universitario (Mesurado et al., 2016).

Entre los antecedentes que han examinado la relación del Compromiso Académico de los estudiantes de nivel superior con algunos de los recursos psicológicos que lo promueven, consideramos importante mencionar el estudio trasnacional desarrollado por Mesurado et al. (2016), dado que ha sentado las bases para el presente trabajo. En dicha investigación, de corte transversal, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar los vínculos predictivos que la Autoeficacia, el Eustrés y el Flujo mantenían con el Compromiso de los estudiantes universitarios procedentes de dos países distintos: Argentina y Filipinas. Los resultados revelaron, en primer lugar, la existencia de asociaciones significativas positivas entre todas las variables estudiadas. Además, evidenciaron que la Autoeficacia Académica tenía un efecto significativo positivo sobre el Flujo y sobre el Compromiso Académico, que el Eustrés presentaba un efecto positivo significativo sobre la experiencia de Flujo, pero no estaba asociado directamente con el Compromiso y que, a su vez, el estado de Flujo promovía el Compromiso Académico y modulaba la influencia de la Autoeficacia y del Eustrés sobre éste. Finalmente, el estudio permitió comprobar la invariancia del modelo en los dos países.

Otro antecedente relevante es el estudio transversal, realizado por Moseley (2018), cuyos resultados indicaron asociaciones significativas positivas entre el Compromiso Académico, el Flujo, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la

Determinación. Aunque, en este caso, se trabajó con una muestra conformada por estudiantes de nivel secundario que seguían planes de estudio acelerados.

Moseley (2018) incluyó en su investigación un constructo llamado 'Grit' (Duckworth et al., 2007), al cual nos referimos en este trabajo con el término 'Determinación' (Daura et al., 2020). En los últimos años, esta variable, que se define como la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007), ha atraído la atención de los estudiosos en Psicología de la Educación y ha inspirado numerosas investigaciones en el ámbito educativo (Credé et al., 2017; Christopoulou et al., 2018; Datu, 2021; Daura et al., 2020; Fernández-Martín et al., 2020). Los estudiantes determinados no se desvían de sus metas y objetivos a largo plazo, aun en ausencia de un feedback positivo, trabajan arduamente y persisten en el esfuerzo por alcanzarlos a pesar de las dificultades que se les presenten (Datu, 2021; Datu et al., 2016; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007; Khedmatian et al., 2020; Özhan, 2021).

La literatura disponible sugiere que la Determinación puede desempeñar un papel importante en el Compromiso de los estudiantes, promoviendo un nivel más profundo de Vigor, Dedicación y Absorción en el entorno académico (Hodge et al., 2018). Además, investigaciones recientes aportaron evidencias de la asociación positiva entre estas variables (Daura et al., 2020; Datu et al., 2016, 2018b; Fosnacht et al., 2019; Hodge et al., 2018; Muensk et al., 2017; Robinson, 2015; Tang et al., 2019; Tortul et al., 2020), como así también del poder predictor de la Determinación sobre el Compromiso Académico de los estudiantes (Datu et al., 2016, 2018b; Hodge et al., 2018; Robinson, 2015; Tang et al., 2019).

También es posible conjeturar la existencia de un vínculo positivo entre la Determinación y el Flujo considerando la evidencia teórica y empírica que avala una sólida asociación entre ciertos rasgos de personalidad similares a la Determinación, como la responsabilidad, la persistencia y la perseverancia y las experiencias de Flujo (Aponte & Millán, 2013; Crust & Swann, 2013; Khedmatian et al., 2022; Marty -Dugas & Smilek, 2018; Mesurado et al., 2018; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Smith et al., 2020; Tse et al., 2018). Además, los estudiantes determinados tienden a establecer metas claras a corto plazo relacionadas con sus metas a largo plazo, lo cual constituye una condición esencial para fluir (Miksza & Tan, 2015). Las escasas investigaciones realizadas hasta el momento avalan la asociación positiva entre estas variables y la

influencia de la Determinación sobre el Flujo (Hauge, 2022; Khedmatian et al., 2022; Miksza & Tan, 2015; Smith et al., 2020; Tan et al., 2021).

Por otra parte, la evidencia recabada en el estudio realizado por Datu et al. (2018b) muestra que la Determinación predice de manera indirecta el Compromiso Académico, a través de la 'regulación integrada' uno de los componentes de la motivación intrínseca, que se refiere al impulso para realizar actividades académicas porque estas son intrínsecamente satisfactorias. Según estos hallazgos, este tipo de motivación operaría como un mecanismo psicológico específico mediante el cual la Determinación puede generar niveles más elevados de Compromiso Académico en los estudiantes. Considerando que el Flujo se conceptualiza como un estado intrínsecamente motivante (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi & Csikzentmihaly, 1998; Csikszentmihalyi et al., 1994; Cuadra & Florenzano, 2003; Mesurado et al., 2016; Peifer et al., 2022), esta evidencia podría respaldar su rol mediador entre la Determinación y el Compromiso de los estudiantes universitarios.

En base a la evidencia aportada por Moseley (2018) y a otros aportes de tipo teórico y empírico, también puede inferirse una vinculación significativa y positiva de la Determinación con la Autoeficacia y el Eustrés de los estudiantes de nivel superior.

Considerando que, en la literatura, la Autoeficacia Académica se ha asociado con el esfuerzo que los estudiantes invierten en el aprendizaje y con la persistencia que desarrollan (Bandura et al., 1996; Linnenbrink & Pintrich 2003; Madewell & Shaughnessy, 2003; Mohammadyari, 2012; Pajares, 1996; Zimmerman, 2000), cabe esperar que esta variable se vincule de manera positiva con la Determinación. Los resultados de diversos estudios sustentan esta asociación (Alhadabi & Karpinski, 2020; Arjomand, 2020; Ciaccio, 2019; Daura et al., 2022; Ekinci & Koç, 2022; Jung & Jeong, 2018; Özhan, 2021; Schmidt et al., 2017; Wolters & Hussain, 2015).

Finalmente, a nivel teórico, Nelson y Simmons (2011) sostienen que los individuos con elevados niveles de 'resistencia' tienen más probabilidades de interpretar los factores estresantes como desafíos, en lugar de obstáculos, por lo cual, una mayor resistencia se asociaría con la presencia de Eustrés. En base a las similitudes conceptuales entre la Determinación y la resistencia, puede conjeturarse una relación positiva entre el Eustrés y la Determinación en los estudiantes (Moseley, 2018).

En el recorrido realizado hasta aquí, se puede visualizar, en primer lugar, que, entre los antecedentes citados, la gran mayoría analizaron la asociación y/o la influencia de una de estas variables, o bien de la combinación de algunas de ellas, sobre el Compromiso. Sin embargo, ningún estudio ha analizado en simultáneo ni en población de estudiantes universitarios argentinos las relaciones predictivas que la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo mantienen con el Compromiso Académico y el rol mediador del Flujo. La investigación de Moseley (2018), aunque incluyó todas las variables, solo analizó las correlaciones entre ellas en estudiantes de secundaria. Por su parte, el estudio de Mesurado et al. (2016), si bien se centró en universitarios de nuestro país y exploró las relaciones predictivas entre las variables, no incluyó en su modelo la Determinación.

En segundo lugar, la revisión de antecedentes permitió constatar que, si bien existen abundantes investigaciones previas sobre el Compromiso Académico y los factores asociados a él, son escasas las investigaciones efectuadas en el nivel educativo universitario. Específicamente, a nivel mundial, la mayoría de los estudios sobre el Compromiso publicados en la última década (2010-2020) se enfocaban en estudiantes de nivel secundario (Fredricks et al., 2004; Salmela Aro et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). En concordancia con este panorama general, en nuestro país, la gran mayoría de las investigaciones sobre el Compromiso se han centrado en los estudiantes de nivel primario y secundario (Arguedas Negrini, 2010, 2011; Dabenigno et al., 2010, 2011, 2012; Larripa, 2012; Rigo, 2013, 2016, 2019; Rigo & Donolo, 2014a, 2014b), mientras que las investigaciones realizadas en el nivel superior son muy recientes y escasas (Daura, 2015; 2016; Daura & Durand, 2018, 2020; Mesurado et al., 2016, 2018; Rigo, 2019).

En tercer y último lugar, la revisión realizada evidenció que los estudios acerca de los constructos incluidos en nuestro trabajo han adoptado predominantemente diseños de corte transversal, encontrándose muy pocas investigaciones de tipo longitudinal (Christopoulou et al., 2018; Fredricks et al., 2004; Phan & Ngu, 2014a; Salmela Aro et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Por otra parte, entre los estudios longitudinales realizados hasta el momento, ninguno abordó, en simultáneo, las trayectorias temporales de la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso y el nivel de predicción de unas sobre otras en el ámbito académico.

En la presente investigación, tomando como base las lagunas detectadas en el conocimiento vigente acerca del Compromiso Académico y sus facilitadores, nos planteamos algunos interrogantes y nos propusimos realizar una contribución significativa, abordando aspectos no estudiados hasta el momento en la población de estudio considerada.

De esta manera, en primer término, nos preguntamos ¿Cómo son las trayectorias temporales que siguen la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico?; ¿hasta qué punto exhiben continuidad o se modifican en los estudiantes a lo largo de tres años de carrera? y en caso de modificarse, ¿de qué manera lo hacen? La mayoría de las investigaciones acerca de las variables incluidas en nuestro trabajo han sido transversales y no existen teorías específicas acerca de su desarrollo temporal (Credé et al., 2017; Datu, 2021; Fernández- Gruenberg et al., 2019; Han et al., 2021; Martín et al., 2020; Muenks et al., 2017; Salmela Aro et al., 2021; Schunk & DiBenedetto, 2020; Stewart et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). En base a las escasas investigaciones longitudinales realizadas, cabría esperar que las variables se modifiquen a lo largo del tiempo. Sin embargo, dada la inexistencia de información en algunos casos y los resultados contradictorios evidenciados por los estudios en otros, no es posible conjeturar la dirección del cambio que adoptarían la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico (Cole & Beck, 2022; Cosgrove et al., 2016; Gruenberg et al., 2019; Llorens et al., 2007; Han et al., 2021; Maricuțoiu & Sulea, 2019; Ouweneel et al., 2011, 2013; Peña & Duckworth, 2018; Petri & Braun, 2022; Stewart et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013b, 2015b, 2021; West et al., 2016; Young Kyo, 2021).

En segundo lugar, nos cuestionamos ¿cómo es la relación de las variables incluidas en la investigación en cada uno de los tres tiempos estudiados? Y ¿cómo es la interacción entre estas variables medidas en distintos tiempos? ¿Existe una covariación entre ellas? En base a los resultados de los estudios previos que hemos reseñado en este apartado, creemos que es esperable hallar una asociación positiva significativa entre estos constructos en cada uno de los años de carrera universitaria y también entre los constructos medidos en tiempos distintos.

Y, por último, nos preguntamos ¿la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en un año) influyen de manera significativa en el Flujo (medido un año después) y en el Compromiso Académico (medido dos años más tarde)?

y, a su vez, ¿el Flujo (medido en el segundo año) es un facilitador del Compromiso Académico (medido en el tercero) en los estudiantes universitarios argentinos? ¿Desempeña el Flujo un rol modulador de los efectos de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en el Compromiso Académico de los alumnos? Teniendo en cuenta los hallazgos reportados por las investigaciones previas mencionadas, creemos que las evidencias empíricas brindarán soporte al modelo teórico que proponemos acerca de las interacciones longitudinales entre las variables.

1.3. Propósito de la investigación

En base a lo expuesto, en la presente investigación nos planteamos como propósito: a) profundizar en el conocimiento acerca de la trayectoria temporal longitudinal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, Argentina, durante el transcurso de tres años de sus carreras; b) analizar transversal y longitudinalmente las asociaciones entre estas variables durante el período de tiempo mencionado y c) examinar cómo interactúan longitudinalmente estos constructos a fin de establecer las contribuciones predictivas de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo en el Compromiso de los estudiantes entrerrianos.

1.4. Objetivos de investigación

La presente investigación se propuso los siguientes objetivos:

1.4.1. Objetivo general

Estudiar la trayectoria del Compromiso Académico en estudiantes universitarios e identificar variables predictoras.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos durante tres años de carrera.

2. Examinar la relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos en los tres tiempos estudiados.
3. Poner a prueba un modelo estructural longitudinal que propone que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) promueven el Flujo (medido en el Tiempo 2) y el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3). A su vez, el estado de Flujo (medido en el Tiempo 2) promueve el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos.

1.5. Hipótesis de Investigación

- *Hipótesis 1:*

  Los niveles de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación, Flujo y Compromiso Académico se modifican en los estudiantes universitarios en el transcurso de tres años de carrera.

- *Hipótesis 2:*

  Existen asociaciones estadísticamente significativas, positivas, transversales y longitudinales, entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios.

  - *Sub-hipótesis 2.1:* El Flujo presenta asociaciones estadísticamente significativas, de tipo directo o positivo, con la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios en cada uno de los tres tiempos analizados transversalmente. A mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación, mayor nivel de Flujo en cada Tiempo.

  - *Sub-hipótesis 2.2:* El Compromiso Académico presenta asociaciones estadísticamente significativas, de tipo directo o positivo, con la Autoeficacia Académica, el Eustrés la Determinación y el Flujo, en los estudiantes universitarios en cada uno de los tres tiempos analizados transversalmente. A mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo, mayor nivel de Compromiso Académico en cada Tiempo.

- *Sub-hipótesis 2.3*: El Flujo medido en el Tiempo 2 presenta asociaciones estadísticamente significativas, de tipo directo o positivo, con la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación medidos en el Tiempo 1 en los estudiantes universitarios. A mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1, mayor nivel de Flujo en el Tiempo 2

- *Sub-hipótesis 2.4:* El Compromiso Académico medido en el Tiempo 3 presenta asociaciones estadísticamente significativas, de tipo directo o positivo, con la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación medidos en el Tiempo 1 en los estudiantes universitarios y con el Flujo medido en el Tiempo 2. A mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1 y de Flujo en el Tiempo 2, mayor nivel de Compromiso Académico en el Tiempo 3.

- *Hipótesis 3:*

  La Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) predicen el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios evaluado dos años después (medido en el Tiempo 3) y el Flujo (medido en el Tiempo 2) cumple un rol mediador en esa relación predictiva.

1.6. Relevancia del estudio

Para finalizar la introducción, consideramos importante explicitar lo que se consideran como contribuciones de este estudio y su posible impacto.

De manera específica, dentro del importante y floreciente ámbito de estudios acerca del Compromiso Académico (Alrashidi et al., 2016; Reschly & Christenson, 2012; Salmela-Aro et al., 2021), creemos que nuestra investigación representa un aporte, tanto por la población abordada como por el enfoque teórico y por el diseño de investigación adoptado.

Si bien en el último tiempo ha habido una explosión de estudios acerca del Compromiso Académico, es importante puntualizar que la mayoría de ellos se han llevado a cabo en Estados Unidos y en Europa (Salmela-Aro et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a) y que el número de investigaciones que lo han abordado en Latinoamérica y en nuestro país es significativamente menor (Daura et al., 2020). Por

tanto, los conocimientos generados en nuestra investigación cuentan con una mayor validez ecológica para comprender el Compromiso de los estudiantes argentinos, su trayectoria temporal y su relación con algunos antecedentes psicológicos y, en consecuencia, para proponer intervenciones eficaces a partir de ellos.

Por otra parte, nuestro estudio se ha enfocado en estudiantes universitarios y esto reviste importancia porque existen menos estudios que hayan profundizado en el conocimiento del Compromiso Académico en esta población (Daura et al., 2020). De hecho, entre las investigaciones realizadas sobre el tema en el período comprendido entre el año 2010 y el 2020 (N=11.696), la mayoría (69.49 %; n=8.128) se enfocaron en el nivel de educación secundario (Salmela-Aro et al., 2021). Esto mismo puede afirmarse en relación con la Autoeficacia Académica, ya que el número de estudios realizados en población universitaria es perceptiblemente menor que los realizados en niveles educativos previos (Torre Puente, 2007).

También es importante mencionar que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento acerca del Compromiso Académico, se han centrado en el compromiso conductual y en su manifestación en el aula y es posible que esto se haya dado así porque resulta más fácil de definir y de medir que el compromiso psicológico (Salmela-Aro et al., 2021). Por el contrario, nuestra investigación está basada en el modelo de Compromiso Académico propuesto por Schaufeli, Salanova et al. (2002), cuyas dimensiones, el Vigor, la Dedicación y la Absorción, hacen referencia al 'compromiso psicológico' de los estudiantes más que a su comportamiento en el ámbito académico (Alrashidi et al., 2016; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Esta perspectiva pone el énfasis en la percepción de los estudiantes, en cómo piensan y sienten acerca de su Compromiso dentro del contexto de sus carreras académicas (Wilson et al., 2015). Cabe destacar que algunos autores conciben este enfoque como el más adecuado para estudiar el Compromiso de los jóvenes en el nivel universitario (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2013).

Además, la investigación realizada adoptó un diseño longitudinal para generar conocimientos nuevos acerca de cómo la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico se desarrollan en el tiempo durante su carrera universitaria. Esto es destacable y reviste importancia, en primer lugar, porque la mayoría de los estudios realizados hasta el momento acerca de estos

constructos han sido transversales (Christopoulou et al., 2018; Fredricks et al., 2004; Han et al., 2021; Honicke & Broadbent, 2016; Moseley, 2018; Phan & Ngu, 2014a; Salmela Aro et al., 2021; Stewart et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Young Kyo, 2021). Por otra parte, es relevante porque nuestro trabajo se inscribe dentro de las tendencias de investigación actuales a nivel internacional, que promueven este tipo de diseños en general y en el estudio del Compromiso Académico en particular (Salmela-Aro et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). En este sentido, se ha demostrado que los métodos longitudinales en el estudio del Compromiso presentan una mayor solidez que los estudios transversales frente a los efectos de la edad, la cohorte y la historia y conllevan un gran potencial para describir tendencias y para realizar inferencias de causalidad (Salmela Aro et al., 2021). Asimismo, en esta investigación se han aplicado procedimientos de análisis de datos novedosos para analizar las trayectorias temporales de las variables estudiadas, como los Modelos de Curva de Crecimiento Latente (Latent Growth Curve Models, LGCMs) (Salmela Aro et al., 2021). Por lo tanto, se considera que este trabajo no solo permite comprobar y enriquecer los hallazgos de investigaciones anteriores, sino que también sienta algunas bases metodológicas para el desarrollo de futuros estudios en nuestro país acerca de la trayectoria y de los factores que influyen en el Compromiso Académico de los universitarios.

Por otra parte, debe destacarse que nuestro estudio adoptó un diseño causal, y se propuso profundizar acerca de la relación predictiva entre el Compromiso Académico de los universitarios y otros recursos psicológicos (Autoeficacia, Eustrés, Determinación y Flujo) que son considerados antecedentes o 'facilitadores' del mismo. Esto reviste importancia porque la mayoría de las investigaciones previas han examinado asociaciones concurrentes en lugar de predictivas (Ladd & Dinella, 2009) y diversos autores han señalado la necesidad de generar estudios que permitan comprender los factores psicológicos que influyen en el Compromiso Académico (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020; Fredricks et al., 2004; Reyes de Cozar, 2016). Alcanzar una mejor comprensión del Compromiso de los estudiantes universitarios, aumentar el conocimiento que poseemos acerca de las variables que influyen en él y de qué manera lo hacen, es decir, poder predecirlo, implica una gran contribución para comprender y optimizar la vida académica, como así también el rendimiento y el éxito de los estudiantes (Bosselut et al., 2019; Fall & Roberts, 2012; Tomás et al., 2020).

Asimismo, esto es destacable porque, a pesar del importante crecimiento que han experimentado las universidades a nivel mundial y también en nuestro país, se encuentran atravesadas por obstáculos preocupantes, como las dificultades en el rendimiento, las altas tasas de deserción de los estudiantes y las demoras en la finalización de sus estudios (García de Fanelli, 2014a, 2014b, 2015; Ministerio de Educación Argentina, 2020; Petric, 2019). Estos tienen un impacto negativo a nivel económico, social y personal (Humphries & Gaston, 2015). En este contexto, la preocupación por optimizar la calidad y los estándares educativos, a fin de mejorar la competencia de los estudiantes universitarios en el entorno global, se ha convertido en un objetivo prioritario y en una preocupación común entre los educadores, los investigadores y los responsables de formular políticas (Bae & Han, 2019; Brint et al., 2008; Hu & McCormick, 2012; Humphries & Gaston, 2015). Sin embargo, para generar propuestas de intervención eficaces, primero debe comprenderse mejor cómo se desarrollan las experiencias de aprendizaje de los universitarios y los factores que influyen en éstas. Existen sólidas evidencias de que, entre los constructos críticos relacionados con el aprendizaje y la vida escolar de los estudiantes universitarios, el Compromiso Académico, como así también la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación y el Flujo, son claves para explicar su desempeño y constituyen predictores significativos del rendimiento, la retención, el éxito y la graduación en este nivel educativo y además se ha comprobado su asociación negativa con la desconexión y la deserción de los estudiantes (Adams et al., 2020; Akyüz et al., 2016; Appleton et al., 2008; Beasley, 2020; Caraway et al., 2003; Christopoulou et al., 2018; Fredricks et al., 2004, 2016; Furlong & Christenson, 2008; Heddy & Sinatra, 2013; Jimerson et al., 2003; Johnson & Sinatra, 2012; Johnson et al., 2014; Kahu, 2013; Klem & Connell, 2004; Martínez et al., 2019; Moseley, 2018; Özhan, 2021; Salmela-Aro et al., 2021; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Sinatra et al., 2015; Skinner & Pitzer, 2012; Tytler & Osborne, 2012). Por tanto, al generar conocimientos acerca de estas variables en los universitarios argentinos, consideramos que este estudio proporciona importantes aportes teóricos y empíricos, que mejoran las posibilidades de intervención para abordar los desafíos mencionados y optimizar la calidad educativa universitaria.

Por otra parte, si bien se han incrementado significativamente las investigaciones en el nivel universitario, debido a la relevancia de la educación superior y al crecimiento que han experimentado las universidades en estos últimos tiempos

(Guadagni et al., 2020; Humphries & Gaston, 2015), es importante mencionar que existe una marcada superioridad de las investigaciones pedagógicas (Tight, 2019) y, por tanto, una mayor necesidad de desarrollar estudios desde otros campos disciplinares relacionados con este nivel de formación académica. En este sentido, se considera que nuestro trabajo constituye un aporte desde la psicología para la Educación Universitaria actual.

De manera específica, podemos afirmar que este estudio se encuentra alineado con la tendencia de los últimos años, en los cuales se han incrementado las investigaciones centradas en los recursos psicológicos o factores 'no cognitivos' que se asocian al éxito académico. El objetivo principal de estos trabajos consiste en identificar las variables que hacen que algunos estudiantes sobresalgan y tengan más éxito en comparación con otros de igual inteligencia. En este marco se han abordado una gran cantidad de constructos (Farrington et al., 2012), entre los cuales se incluyen la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico (Christopoulou et al., 2018; Duckworth & Yeager 2015; Duckworth et al., 2007; Farrington et al., 2012; Goleman, 2011; Heckman & Kautz, 2014; Talsma et al., 2018). Las investigaciones han hallado evidencias de que los alumnos que logran un alto rendimiento se caracterizan por una variedad de condiciones no cognitivas o motivacionales (Duckworth et al., 2007; Dweck et al., 2014) que contribuyen a los resultados académicos, más allá del nivel de inteligencia y del talento, y además tienen un impacto positivo en las relaciones sociales y el bienestar psicológico y físico (Bong, 2001; Christopoulou et al., 2018; Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth & Gross, 2014; Duckworth & Yeager, 2015; Robbins et al., 2004; Zajacova et al., 2005).

Asimismo, en el contexto universitario actual, desde una perspectiva cada vez más integradora, además de promover el desarrollo intelectual, académico y profesional de los estudiantes universitarios, se considera que debe atenderse a sus necesidades y a su bienestar personal, social y psicológico (Backhaus et al., 2020; Baron & Corbin, 2012; Bayram & Bilgel, 2008; Kiltz et al., 2020; de Broer, 2017; Kiltz et al., 2020; Martínez et al., 2019; Merhi Auar, 2021; Morales Vallejos, 2008; Torre Puente, 2007; Wong et al., 2006). En este sentido, la corriente de Educación Positiva, recientemente desarrollada dentro de la Psicología Positiva (Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), considera como objetivo prioritario de la educación el

abordaje de los factores que promueven los logros académicos y a la vez el bienestar psicológico de los estudiantes (Seligman et al., 2009; Seligman & Adler, 2018). Por tanto, considerando que la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico constituyen recursos psicológicos asociados de manera positiva con el bienestar, la calidad de vida, la salud mental y el desarrollo positivo de los estudiantes universitarios (Adams et al., 2020; Akyüz et al., 2016; Alrashidi et al., 2016; Özhan, 2021; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Shernoff & Hoogstra, 2001; Sinatra et al., 2015; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a), creemos que este estudio reviste relevancia porque sus resultados pueden dar lugar a la generación de estrategias, herramientas y modelos predictivos que posibiliten a las universidades, a los docentes y a diversos profesionales un mejor abordaje y acompañamiento de las trayectorias académicas de los alumnos, sin descuidar la promoción de su desarrollo personal y su bienestar integral y contribuyendo a su florecimiento (Määttä & Uusiautti, 2016; Ouweneel et al., 2011).

Finalmente, debemos destacar que el Compromiso Académico y las demás variables abordadas en el presente trabajo de investigación se conciben como recursos psicológicos ‘positivos’, ‘abiertos al desarrollo’ y ‘maleables’, que responden a los cambios en las prácticas de los docentes y de las instituciones educativas, es decir, son susceptibles de intervención y mejora (Fredricks et al., 2016; Reschly & Christenson, 2012), y esta condición incrementa exponencialmente el impacto potencial de los nuevos conocimientos generados.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo tiene como finalidad presentar el encuadre conceptual y la revisión bibliográfica de los aspectos teóricos y empíricos vinculados con las principales variables que comprende el estudio. El mismo se ha organizado según la lógica del problema de investigación abordado y de sus conceptos más importantes. De esta manera, comienza con la presentación del desarrollo teórico acerca de las variables propuestas como independientes en la presente investigación: la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación; continúa con los aportes relativos a la variable mediadora: el Flujo y finaliza con la exposición de las contribuciones vinculadas a la variable dependiente: el Compromiso Académico. Se destina una sección por cada uno de estos cinco constructos. Dentro de cada sección, se desarrollan los siguientes aspectos relativos a cada variable: contexto de surgimiento, definición y conceptualización, cuestiones relativas a su evaluación, particularidades en el ámbito de educación superior y trayectoria temporal. Al final del capítulo, se destina una última sección a la exposición de la teoría y la evidencia empírica disponibles acerca de los vínculos entre todas las variables incluidas en el trabajo.

2.1. Autoeficacia Académica

En el marco de los estudios acerca de los factores psicológicos que promueven tanto el Flujo como el Compromiso de los estudiantes, la Autoeficacia Académica ha sido identificada como uno de los principales facilitadores.

2.1.1. Contexto de surgimiento y bases teóricas de la Autoeficacia

La noción de Autoeficacia surge en el marco de las investigaciones de Albert Bandura sobre el tratamiento psicológico de las fobias. En este contexto, Bandura descubre que gran parte del éxito terapéutico se encontraba en la posibilidad de generar en los pacientes la creencia de que controlaban la situación y en fortalecer esa sensación de dominio y de fe en sí mismos. Estos hallazgos hicieron que le otorgara cada vez más

centralidad e importancia al sujeto y, específicamente, a su intervención cognitiva en la explicación del cambio conductual (Garrido, 2000, 2004).

En el tercer capítulo del libro: *Social Learning Theory*, publicado en 1977, aparece la primera formulación de la teoría de la Autoeficacia. Allí, Bandura propone este constructo como un 'mecanismo común', como un 'proceso unificador' entre los diferentes procedimientos utilizados en terapia, que está en la base de cualquier tipo de intervención psicológica exitosa y que explica los cambios psicológicos en los pacientes independientemente del método de tratamiento empleado (Garrido, 2000, 2004; Prieto Navarro, 2016). En ese mismo año, Bandura escribe y publica, en la revista Psychological Review, el primer artículo donde expone de manera sistemática la teoría de la Autoeficacia: *Self-efficacy: Toward a unifiying theory of behavioral change*. La idea central de esta publicación consiste en que todas las estrategias resultan válidas para generar cambios en la conducta de una persona, dado que solo serán eficaces porque y en la medida en que provoquen en ella la 'sensación de ser capaz' de hacer algo nuevo (Garrido, 2000, 2004). Esta idea, acompañada más tarde de una teoría de la cognición social, alteró el panorama psicológico y permeó cada rincón del pensamiento de esta disciplina (Pajares, 2004).

En el período comprendido entre los años 1977 y 1982, Bandura se abocó a formular la teoría de la Autoeficacia, a desarrollar investigaciones para poner a prueba sus hipótesis y a responder a las objeciones que surgían en la comunidad científica. Gracias a la contundencia de los resultados de sus estudios y a la obtención de una pronta aceptación de sus postulados por parte de importantes corrientes psicológicas, la Autoeficacia se transformó en una teoría general, que cumple con los requisitos necesarios para calificarse como una teoría psicológica completa (Garrido, 2000; Prieto Navarro, 2016).

Durante los ochenta y comienzo de los noventa, Bandura se dedicó a aplicar la teoría de la Autoeficacia a distintos ámbitos del comportamiento humano como la clínica, la salud, las organizaciones, el deporte, la educación, etc. Hasta la actualidad, son numerosos los campos de aplicación que se han enriquecido con el estudio de esta variable y en los que continúa mostrando su utilidad (Garrido, 2000). Puede afirmarse que la Autoeficacia, componente principal de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (Barnett, 2014); es una construcción psicológica sólida que ha ejercido, y continúa ejerciendo, una profunda influencia en el pensamiento psicológico en todo el mundo

(Pajares, 2004). Además, este concepto tiene una relevancia especial tanto en la psicología teórica como en la práctica (Garrido, 2004).

En 1986, Bandura introdujo la Teoría Social Cognitiva en su libro *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Es importante destacar que esta teoría se diferencia de aquellas que acentúan el rol de los factores ambientales y de las que destacan la influencia de los componentes biológicos y evolutivos (Pajares, 2004) para explicar la conducta de las personas. Bandura propone un modelo de 'determinismo recíproco' y sostiene que el funcionamiento humano se explica por la interacción tríadica, recíproca y dinámica entre factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos), conductuales y ambientales (Pajares, 2004, 2006; Prieto Navarro, 2016; Stajkovic & Sergent, 2019). El grado de influencia de cada factor dependerá de las circunstancias, del tipo de actividad y del propio sujeto. En algunas oportunidades el peso más importante estará representado por la conducta y sus consecuencias, en otras por el contexto ambiental y en otras el mayor peso lo tendrán los factores personales (Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007). Por ejemplo, muchos estudiantes perciben la vida universitaria como más difícil y desafiante que los niveles educativos previos, porque implica otras normas de funcionamiento, mayores exigencias, un entorno menos estructurado que el de la escuela secundaria (factores ambientales) y esto puede influir en cómo se sienten acerca de sí mismos y en la percepción acerca de sus propias capacidades (factores personales), lo que, a su vez, puede afectar cómo estudian y su desempeño académico (factores de comportamiento). Así mismo, su desempeño temprano en la universidad puede afectar las subsiguientes creencias en sí mismos (Han et al., 2021).

Por este motivo, Bandura considera a la Autoeficacia en ciertas oportunidades como una causa y en otras como una consecuencia del comportamiento humano (Prieto Navarro, 2016). Las personas son, a la vez, productos y productores de sí mismos, de sus conductas y de sus entornos (Pajares, 2004; Prieto Navarro, 2016). Además, en esta naturaleza recíproca y dinámica de la interacción entre los determinantes del funcionamiento humano, radica el fundamento de que las intervenciones psicológicas (terapéuticas, de asesoramiento, etc.) y las estrategias para generar cambios y aumentar el bienestar de las personas puedan dirigirse a factores personales (emocionales, cognitivos o motivacionales), de comportamiento (competencias) o ambientales

(condiciones sociales en las que las personas viven y trabajan) (Pajares, 2004; Prieto Navarro, 2016).

Por otra parte, la teoría de Albert Bandura resalta el rol activo de los sujetos en su construcción personal y en su funcionamiento psicológico (Torre Puente, 2007). Desde esta teoría, más que como organismos reactivos formados y guiados por fuerzas ambientales o movidos por impulsos internos ocultos, se considera a las personas como agentes, autoorganizadoras, proactivas, autorreflexivas y autorreguladoras (Pajares, 2004; Stajkovic & Sergent, 2019). En este sentido, un concepto central es el de 'agencia humana'. La Teoría Social Cognitiva postula que las personas son artífices de su propio desarrollo y mediante sus acciones tienen la capacidad de provocar que las cosas ocurran (Bandura, 2001; Prieto Navarro, 2016; Stajkovic & Sergent, 2019).

Según Bandura (1995; 1997), entre los elementos personales que afectan el comportamiento de las personas, las creencias de Autoeficacia, es decir, las autopercepciones que los individuos crean y desarrollan acerca de su capacidad, de lo que pueden y no pueden hacer, pueden considerarse como un factor clave y, a su vez, como el más influyente (Han et al., 2021; Madewell & Shaughnessy, 2003). Las creencias de Autoeficacia constituyen el mecanismo principal, central y dominante de la agencia personal, dado que los estados afectivos, la motivación y el comportamiento humano se basan en mayor medida en las creencias de las personas acerca de sus capacidades causales que en la información objetiva (Madewell & Shaughnessy, 2003). Las personas estarán motivadas para actuar en la medida en que se crean capaces. Por el contrario, si dudan de sus capacidades, es menos probable que se esfuercen para alcanzar su máximo potencial (Bandura, 2001; Han et al., 2021).

Esto se enmarca en la tradición psicológica que postula que las creencias de las personas acerca de sí mismas contribuyen a la formación de la lente mediante la cual perciben el mundo e interpretan sus experiencias, por lo cual, estas creencias ejercen una influencia enorme en sus comportamientos (Madewell & Shaughnessy, 2003). Puede afirmarse que la denominación 'social cognitiva' de la teoría propuesta por Bandura subraya el rol decisivo que, en este enfoque, desempeña la cognición en la capacidad de las personas para construir la realidad, autorregularse, codificar información, y efectuar comportamientos (Pajares, 2004).

2.1.2. Delimitación conceptual de la Autoeficacia

2.1.2.1. Definición de Autoeficacia

La Autoeficacia percibida fue definida por Bandura (1986, 1999, 2012) como los juicios de cada persona acerca de sus propias capacidades, en función de los cuales organiza y ejecuta sus acciones de manera que le permitan obtener el rendimiento deseado. También la ha definido como "las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir determinados logros" (Bandura, 2002, p.3). Por tanto, el concepto se refiere a las creencias de cada persona acerca de si es capaz o no de realizar un comportamiento determinado y lograr un nivel de realización adecuado u óptimo (Torre Puente, 2007). Se trata de una noción que resulta fácil de comprender. Se describe como un estado psicológico en el cual los individuos se juzgan a sí mismos capaces de ejecutar ciertas conductas en un nivel de dificultad determinado y en unas circunstancias específicas (Garrido, 2000).

La valoración de las personas sobre su propia capacidad para realizar determinadas acciones puede llevarse a cabo en diferentes niveles de profundidad, conciencia y precisión y se puede expresar con un mayor o menor nivel de estructuración y estabilidad. Esta posibilidad de experimentar diversos gradientes en la evaluación de la propia capacidad permite identificar la Autoeficacia percibida con términos diferentes como: juicios, creencias, sentimientos y opiniones, aunque los más utilizados son los dos primeros (Torre Puente, 2007).

Es importante destacar la diferencia que existe entre ser capaz (competencia) y juzgarse capaz de llevar a cabo un comportamiento (creencia de Autoeficacia). La Autoeficacia no significa que las personas crean que pueden ejecutar acciones que exceden sus posibilidades; simplemente implica que creen que pueden realizar el potencial que ya tienen (Stajkovic & Sergent, 2019). Un funcionamiento personal eficaz conlleva un equilibrio armónico entre la confianza en las propias capacidades y las habilidades y los conocimientos que las personas poseen (Madewell & Shaughnessy, 2003), dado que una Autoeficacia elevada no producirá desempeños competentes cuando los individuos carezcan de las habilidades requeridas (Schunk, 1991). La Autoeficacia por sí sola, es decir, en ausencia de las habilidades y los conocimientos necesarios para llevar a cabo una acción determinada, no puede garantizar resultados exitosos. No obstante, si se cuenta con dichos conocimientos y habilidades, se ha

comprobado que las creencias de eficacia personal resultan mejores predictores de los logros que las capacidades reales o los éxitos anteriores de las personas (Garrido, 2000; Prieto Navarro, 2016). Por el contrario, incluso cuando las personas han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarias para tener éxito, no pueden lograrlos si albergan dudas sobre su capacidad (Stajkovic & Sergent, 2019).

Las personas construyen y emplean estas creencias autorreferidas mediante un proceso bastante intuitivo y sencillo: en primer lugar, efectúan una conducta, luego interpretan sus resultados, seguidamente, basándose en esa interpretación, crean y desarrollan creencias sobre su capacidad para realizar conductas futuras en ámbitos similares y finalmente, actúan conforme a las creencias generadas (Madewell & Shaughnessy, 2003; Torre Puente, 2007).

Las creencias de Autoeficacia pueden presentar variaciones en 3 dimensiones: a) en magnitud, es decir, en función del grado de dificultad y complejidad de la tarea que el individuo se cree capaz de realizar; b) en generalidad, es decir, en función de la generalización del sentimiento de Autoeficacia a otros ámbitos de actividad y c) en fuerza o intensidad, es decir, en función del grado de firmeza o debilidad de las autopercepciones (Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007). Las personas pueden tener diferentes niveles de Autoeficacia en diversos ámbitos de funcionamiento y dominios. De esta manera, en entornos académicos, los estudiantes pueden tener mayor Autoeficacia en algunas materias que en otras (Han et al., 2021).

Algunos investigadores consideran la Autoeficacia en un sentido amplio, como un constructo global, y postulan la existencia de una ‘Autoeficacia general’, definiéndola como la creencia estable que tienen las personas acerca de su capacidad para desempeñarse en y gestionar de manera adecuada una amplia variedad de situaciones desafiantes de la vida cotidiana (Judge et al., 1998; Luszczynska et al., 2004, 2005; Schwarzer, 1999). Por el contrario, Bandura (1999, 2001, 2006), más que como un rasgo general, considera a la Autoeficacia como un conjunto diferenciado de creencias situacionales, referidas a distintos ámbitos de funcionamiento. Según este autor, la Autoeficacia es conceptualizada, y además debe evaluarse, en términos de juicios de capacidad específicos, particularizados. Estos juicios presentan variaciones según los ámbitos o dominios de actividad, según los niveles de demandas de desempeño en tareas dentro de un determinado dominio y bajo diversas circunstancias situacionales (Bandura, 1995, 1999). Las personas se comportan según sus creencias de

eficacia para cada dominio (Bandura, 1999). No obstante, en dominios con subhabilidades similares, con estrategias de autogestión genéricas o en situaciones de codesarrollo de competencias, puede darse cierto grado de transferencia de Autoeficacia (Bandura, 2006).

2.1.2.2.Distinción entre la Autoeficacia y otros constructos afines

Con la finalidad de contribuir a la delimitación teórica del constructo, es fundamental realizar una comparación y distinción entre la Autoeficacia y otros conceptos similares.

La Autoeficacia y el autoconcepto

La Autoeficacia y el autoconcepto operan como mecanismos habituales del comportamiento de las personas. Ambos actúan como mediadores en la influencia de otros factores en la acción, constituyen buenos predictores de la conducta y cuando se poseen en un determinado nivel, favorecen la calidad de vida de los individuos. En muchas oportunidades suele presentarse confusión entre estos dos constructos. A veces, se los considera sinónimos; en algunas ocasiones, se define al autoconcepto como una forma generalizada de Autoeficacia y en otras, se concibe a la Autoeficacia como un componente del autoconcepto. No obstante, conceptualmente, cada uno de ellos se refiere a distintos aspectos de las autopercepciones (Torre Puente, 2007).

El autoconcepto puede definirse como la representación que una persona posee de todo su autoconocimiento (Pajares & Schunk, 2005). Se lo considera como un constructo multifacético y jerárquico. Suele distinguirse entre el autoconcepto global (percepción de la totalidad del conocimiento sobre sí mismo) y el autoconcepto referido a diferentes dominios o áreas de la vida de las personas (académico, físico, laboral, social, etc.) (Torre Puente, 2007). Puede afirmarse que el autoconcepto constituye una visión compleja, una representación global que cada individuo va elaborando acerca del sí mismo y en cuya configuración influyen las experiencias personales y las percepciones acerca de la competencia personal, desarrolladas en base al feedback recibido por parte de otras personas y a la comparación social del propio desempeño (Bandura, 1999; Torre Puente, 2007). En cambio, la Autoeficacia se refiere a los juicios acerca de la propia capacidad para realizar determinadas acciones en pos del logro de

objetivos personales. A diferencia del autoconcepto, no implica juicios acerca de las cualidades personales, como los rasgos psicológicos o físicos (Zimmerman, 1999).

Habitualmente, el autoconcepto se evalúa en un nivel global, mientras que la Autoeficacia suele medirse en relación con una tarea determinada en un contexto específico (Bong & Skaalvik, 2003; Prieto Navarro, 2016). Concretamente, en el ámbito académico, en la evaluación del autoconcepto tienen un peso mayor la comparación social y las valoraciones de los otros significativos; en cambio, en la Autoeficacia Académica es más relevante el juicio personal referido a la posibilidad de alcanzar metas específicas sin necesidad de una comparación con la capacidad de otras personas (Bong & Skaalvik, 2003).

La Autoeficacia y la autoestima

En ocasiones las creencias de Autoeficacia y autoestima se utilizan como sinónimos. Puede afirmarse que son similares, dado que representan autoconcepciones fundamentales para lograr un funcionamiento eficaz, ambas son multidimensionales y actúan como mediadores de la influencia de otros constructos sobre el comportamiento de las personas (Madewell & Shaughnessy, 2003).

Sin embargo, se trata de conceptos diferentes (Bandura, 1986, 2006). La Autoeficacia hace referencia al juicio sobre la propia capacidad para ejecutar tareas o participar en una actividad, mientras que la autoestima consiste en una evaluación de uno mismo, que conlleva un sentimiento de valía personal. Pajares sostiene que la Autoeficacia es un juicio sobre la propia confianza; mientras que la autoestima es un juicio acerca del propio valor (Madewell & Shaughnessy, 2003). La autoestima depende de cómo una determinada cultura o sociedad valora los atributos en los que las personas sustentan sus sentimientos de valía personal, o bien, del grado de ajuste entre los criterios de valoración personales y el propio comportamiento. En cambio, la Autoeficacia depende fundamentalmente de la tarea específica, más allá de la valoración social o cultural de la misma (Bandura, 1986, 2006; Madewell & Shaughnessy, 2003; Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007).

Generalmente se conceptualiza a la autoestima como una percepción global y como una condición que excede la suma de ciertas competencias personales en un ámbito específico, en cambio, la Autoeficacia se caracteriza por su especificidad y por su mayor dependencia del contexto (Prieto Navarro, 2016). Al preguntarse por su

Autoeficacia las respuestas de las personas reflejan el grado (alto o bajo) de confianza que poseen para realizar una tarea concreta o tener éxito en una actividad específica; mientras que las respuestas a las preguntas sobre su autoestima evidencian cómo se sienten con respecto a sí mismos en esos ámbitos, cómo se ven a sí mismos, qué tan positiva o negativamente se valoran (Madewell & Shaughnessy, 2003).

Las expectativas de Autoeficacia y las expectativas de resultados

La mayoría de las definiciones de Autoeficacia destacan la relación que existe entre la eficacia percibida por las personas y la conducta futura. En las investigaciones se ha evidenciado una asociación positiva entre las creencias de Autoeficacia y el desempeño: niveles altos de Autoeficacia se relacionan de manera directa con el éxito, y con los resultados positivos (Bresó et al., 2004). En este marco, Bandura (2006), afirma que las creencias de Autoeficacia o las expectativas de eficacia personal y las expectativas de resultados desempeñan un rol importante en la motivación y en la predicción de la conducta humana, pero dan cuenta de fenómenos diferentes. Las expectativas de Autoeficacia se refieren a los juicios que emiten las personas acerca de su propia capacidad para realizar de manera exitosa una actividad, mientras que las expectativas de resultados consisten en los juicios acerca de las consecuencias más probables que producirá la ejecución de esa actividad, es decir, en la estimación de los resultados que producirá la realización de una conducta específica (Bandura, 1987; Prieto Navarro, 2016). Los resultados serían consecuencias de las acciones, no las acciones en sí mismas (Breso et al., 2004). Puede afirmarse que ambas comparten la condición de pensamiento anticipado o expectativas, pero se diferencian en el objeto al que se dirigen: el propio yo en el caso de las expectativas de Autoeficacia o las consecuencias de las conductas en el caso de las expectativas de resultados (Torre Puente, 2007).

La Autoeficacia y el locus de control

Otro de los conceptos que puede confundirse con la Autoeficacia y que Bandura (1987, 1999, 2006) se ha ocupado de diferenciar es el locus de control. La Autoeficacia consiste en la percepción de las personas acerca de su capacidad para realizar determinadas conductas o tareas, mientras que el locus o lugar de control hace referencia a las creencias de las personas acerca de cómo se determinan los resultados de sus acciones, cuál es su causa (Bandura, 2006). El locus de control se focaliza en el

vínculo causal entre las acciones y sus resultados, independientemente de la percepción de eficacia personal. Por ejemplo, una persona puede presentar creencias acerca de los resultados que se producirán como consecuencia de determinadas acciones y esto no tiene por qué asociarse con sus creencias acerca de su capacidad para llevar a cabo esas acciones (Prieto Navarro, 2016).

2.1.2.3.La Autoeficacia Académica

La teoría de la Autoeficacia ha estimulado numerosas investigaciones en diversos campos y esferas de funcionamiento, que han evidenciado su poder explicativo y predictivo, como así también su efectividad para orientar programas dirigidos al mejoramiento humano (Bandura, 1995). Si bien el desarrollo teórico de Bandura no puede incluirse entre las teorías de la educación, este autor ha destacado el carácter específico de las creencias de Autoeficacia y ha realizado importantes contribuciones que permiten comprender e interpretar el comportamiento de las personas en el ámbito educativo (Breso et al., 2004; Torre Puente, 2007). En este campo, se han establecido asociaciones significativas entre las creencias de eficacia personal, los cambios de conducta y los resultados. La Autoeficacia influye en la forma en que los individuos adquieren conocimientos y habilidades y en el uso que realizan de éstos (Madewell & Shaughnessy, 2003). Asimismo, se ha comprobado que esta variable es un excelente predictor del comportamiento de los estudiantes (Madewell & Shaughnessy, 2003), y es considerado por algunos expertos como el predictor más consistente de los resultados en psicología de la educación, en comparación con otras autoconvicciones motivacionales (Graham & Weiner, 1996).

La Autoeficacia Académica percibida se define como las creencias y los juicios de los estudiantes con respecto a su capacidad y eficacia para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para completar con éxito las tareas educativas. Entre las mismas pueden mencionarse: la capacidad para adquirir conocimientos, para poner en marcha las estrategias de aprendizaje, para ejecutar habilidades, para dominar los materiales de estudio, para realizar tareas académicas, etc. (Dorman et al., 2006; Elias & MacDonald, 2007; Fife et al., 2011; Schunk, 1989, 1991; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 1999). La Autoeficacia Académica también ha sido definida como las creencias de los alumnos en su capacidad para regular su propio aprendizaje y para dominar los temas académicos (Bandura, 1999) y como los juicios de los estudiantes

acerca de si son capaces de alcanzar con éxito las metas académicas designadas (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

2.1.3. Influencia de las creencias de Autoeficacia en la conducta personal.

Bandura (1995) afirma que la Autoeficacia mantiene una relación causal, de dependencia funcional, con el comportamiento de las personas. Sin embargo, esta relación no es directa, sino que se encuentra mediada por cuatro procesos psicológicos básicos que operan de manera conjunta: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Bandura, 1999). Todos ellos pueden considerarse esenciales en el funcionamiento académico.

La Autoeficacia y los procesos cognitivos

En primer lugar, las creencias de las personas sobre su propia capacidad afectan de diferentes formas los procesos cognitivos y, a través de ellos, la actuación personal (Bandura, 1999; Garrido, 2000 Salanova & Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2000, 2003, 2005; Schwarzer, 1992).

La Autoeficacia influye en un proceso cognitivo fundamental en el ámbito académico: el establecimiento de metas. Los estudiantes con Autoeficacia elevada, se proponen objetivos más desafiantes y presentan un mayor compromiso por alcanzarlos (Bandura, 1993, 1999; Luthans, 2002b). Además, influye en la predicción de sucesos y en la anticipación de escenarios (positivos o negativos) de actuación futuros. Quienes tienen alta Autoeficacia tienden a visualizar escenarios de éxito, que facilitan su concreción. Por el contrario, aquellos que presentan bajos niveles de eficacia personal tienden a anticipar resultados negativos y a visualizar escenarios de fracasos, que dificultan los logros (Bandura, 1993, 1999).

Asimismo, la Autoeficacia incide en el funcionamiento cognitivo superior y en la resolución de problemas. Cuando deben afrontarse demandas ambientales muy fuertes, fracasos o dificultades, quienes tienen un buen sentido de Autoeficacia se fijan y mantienen objetivos desafiantes, utilizan adecuadamente el pensamiento analítico y esto se traduce en logros. En oposición, aquellos que poseen baja Autoeficacia, ante ese tipo de escenarios, estrechan sus metas y aspiraciones, presentan un funcionamiento errático en su pensamiento analítico y la calidad de su ejecución se deteriora significativamente (Bandura, 1993, 1999).

La Autoeficacia y la motivación

En segundo lugar, la confianza de las personas en sus capacidades influye en su comportamiento, a través de la motivación, dado que determina las metas que se fijan, el esfuerzo que invierten, la perseverancia ante los obstáculos, la resistencia ante los fracasos, etc. (Bandura, 1999; Garrido, 2000; Salanova & Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2000, 2003, 2005; Schwarzer, 1992). Las personas con buenos niveles de Autoeficacia se motivan mediante el establecimiento de objetivos valiosos y desafiantes, orientan su conducta y generan incentivos para persistir hasta lograrlos y tienden a valorar positivamente su desempeño (Bandura, 1999; Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007).

Además, quienes poseen elevadas creencias de eficacia tienden a atribuir sus logros al esfuerzo personal y sus fracasos a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias adversas, esto hace que afronten las tareas difíciles y persistan a pesar de los posibles fracasos. Por el contrario, aquellos que se perciben con baja eficacia personal, suelen atribuir sus fracasos a su falta de habilidad, lo cual dificulta la utilización adecuada de los recursos que poseen (Bandura, 1999; Prieto Navarro, 2016; Stajkovic & Luthans, 1998; Torre Puente, 2007).

La Autoeficacia y los estados afectivos

En tercer lugar, las creencias de eficacia de las personas cumplen un rol fundamental y determinante en la autorregulación de los estados afectivos, influyendo en la naturaleza y en la intensidad de las experiencias emocionales mediante el ejercicio del control personal sobre los pensamientos, las acciones y los sentimientos (Bandura, 1999; Garrido, 2000; Prieto Navarro, 2016; Salanova & Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2000, 2003, 2005; Schwarzer, 1992; Torre Puente, 2007). De esta manera, los juicios de Autoeficacia influyen en la percepción de los individuos acerca de sus capacidades cognitivas para controlar los pensamientos rumiantes y perturbadores y de este modo regulan la activación de la ansiedad y la depresión (Bandura, 1999; Torre Puente, 2007).

Asimismo, ante ciertas circunstancias difíciles de la vida, las creencias de Autoeficacia influyen en la percepción y el procesamiento cognitivo de posibles amenazas y de la capacidad de manejo de los estresores por parte de las personas, incidiendo en el monto de estrés, depresión y motivación que experimentan. Cuando las

personas se perciben a sí mismas como capaces de manejar los estresores a los que se ven expuestas, se reduce la ansiedad y la evitación (Bandura, 1999; Torre Puente, 2007).

La Autoeficacia y los procesos de selección

En cuarto y último lugar, la Autoeficacia tiene un poderoso efecto en la configuración de las trayectorias vitales, moldea en cierta forma el curso de la vida de las personas, dado que influye en la elección de actividades y ambientes en los que participan. Las alternativas que eligen las personas les permiten desarrollar ciertas potencialidades y determinados estilos de vida. En este sentido, los sujetos se implican en actividades desafiantes y escogen entornos que se juzgan capaces de manejar; y evitan aquellos que valoran como desbordantes de su capacidad de manejo (Bandura, 1999).

Esto es particularmente importante en el ámbito académico universitario, donde los estudiantes se ven expuestos a muchísimas situaciones en las que deben decidir acerca de las acciones y entornos que los conducirán de una mejor manera al logro de sus objetivos, por ejemplo: carrera, universidad, materias, actitud en las clases, actividades extracurriculares, grupos de trabajo, etc. La Autoeficacia Académica se encuentra relacionada con las capacidades de los alumnos para identificar las oportunidades y los obstáculos del entorno. De esta manera, permite diferenciar entre los estudiantes que confían en su capacidad para controlar el entorno y en consecuencia perciben la tarea como un desafío, y aquellos que dudan de sus capacidades y se frustran y abandonan ante las primeras dificultades (Oriol-Granado et al., 2017; Pajares, 2006; Salanova et al., 2010; Torre Puente, 2007).

2.1.4. Fuentes de la Autoeficacia

Hasta aquí hemos visto en qué consiste la Autoeficacia y cómo influye en la vida de las personas. Ahora intentaremos describir cómo se generan, establecen y fortalecen las creencias de Autoeficacia y cuáles son sus principales fuentes de alimentación o deterioro (Salanova et al., 2005). Bandura (1999), afirma que la Autoeficacia es el resultado de un proceso complejo de autopersuación que emana del procesamiento cognitivo que las personas realizan de la información relacionada con su eficacia personal, proveniente de cuatro fuentes o formas de influencia fundamentales: los logros de ejecución o experiencias de éxito o dominio; las experiencias vicarias; la

persuasión social y los propios estados fisiológicos y emocionales (Bandura, 1984, 1987, 1997, 1999; Byars-Winston et al., 2017).

Los logros de ejecución

La primera fuente de Autoeficacia son los logros de ejecución, es decir, la información que proporcionan las experiencias previas de éxito o dominio en tareas específicas. Estas operan como indicadores de la capacidad de la persona para realizar exitosamente tareas análogas en el futuro (Torre Puente, 2007). Los logros personales constituyen la fuente más efectiva para crear y desarrollar fuertes creencias de Autoeficacia, ya que aportan pruebas contundentes acerca de si las personas cuentan con lo necesario para alcanzar sus metas y lograr el éxito (Bandura, 1999, 2002). En el ámbito educativo se ha comprobado también que las experiencias de dominio ejercen el impacto más significativo en la Autoeficacia Académica (Ainscough et al., 2016; Lent et al., 1996; Britner & Pajares, 2006; Usher & Pajares, 2006; van Dinther et al., 2011)

Esta fuente se relaciona con la manera en que los individuos interpretan sus experiencias pasadas de éxitos y fracasos (Prieto Navarro, 2007, 2016). Los éxitos contribuyen a la generación de robustas creencias de Autoeficacia, por el contrario, los fracasos las debilitan (Bandura, 1986; Salanova et al., 2005). Sin embargo, una vez que se ha desarrollado un fuerte sentido de eficacia, es posible que los fracasos tengan menos impacto (Bandura, 1986). Por otra parte, el sentimiento de eficacia personal es más fuerte y estable cuando la obtención de logros por parte del sujeto ha implicado la experiencia de superación de obstáculos a través del esfuerzo sostenido y perseverante que cuando se han experimentado frecuentemente éxitos fáciles e inmediatos (Bandura, 1997, 1999).

Por tanto, la Autoeficacia no se determina directa y linealmente por los resultados obtenidos, sino que sufrirá variaciones en función del nivel de dificultad de la tarea, del esfuerzo aplicado, de la ayuda exterior que se haya recibido para completar la tarea, del contexto y de las circunstancias en las que se desarrolle la acción, también de la trayectoria de éxitos y fracasos y del modo en que se organicen cognitivamente y se reconstruyan en la memoria esas experiencias reales (Bandura, 1997, 1999).

Las experiencias vicarias

La segunda fuente de Autoeficacia está constituida por las experiencias vicarias, obtenidas mediante la observación de comportamientos realizados por los modelos sociales (Bandura, 1999; Prieto Navarro, 2016). Observar a compañeros similares realizar una tarea transmite a los observadores la sensación de que ellos también son capaces de realizarla (Schunk, 1991).

La información vicaria es especialmente relevante cuando las personas cuentan con una escasa o limitada cantidad de experiencias y esto no les permite disponer de un conocimiento directo acerca de sus capacidades o cuando no cuentan con criterios objetivos para evaluar el nivel de adecuación de las actividades (Torre Puente, 2007). Asimismo, la influencia de la comparación social en las valoraciones que las personas realizan de su Autoeficacia es particularmente notable en los contextos educativos, en los que gran parte de las ejecuciones académicas están sujetas a la valoración comparativa y al modelado (Zimmerman, 1999).

En general, observar a personas semejantes lograr éxitos luego de un esfuerzo perseverante incrementa en el observador las creencias acerca de sus propias capacidades para realizar exitosamente actividades comparables. Por el contrario, observar a otras personas fracasar luego de un esfuerzo sostenido reduce la percepción de Autoeficacia y la motivación del observador (Bandura, 1999). Sin embargo, la influencia de la información aportada por las experiencias vicarias sobre las creencias de Autoeficacia no es tan fuerte como la de las experiencias directas y, además, se halla modulada por diversos factores, entre los que cobra especial relevancia la similitud del sujeto con los modelos observados (Bandura, 1999; Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007).

La persuasión social

La tercera forma de generar y fortalecer las creencias de Autoeficacia de las personas es la persuasión verbal, también denominada por Bandura persuasión social. Ésta hace referencia a las interacciones verbales, orales o escritas, que intentan comunicar al individuo informaciones importantes acerca de su capacidad y desempeño (Bandura, 1999; Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007). Los estudiantes con frecuencia reciben información persuasiva de que cuentan con las capacidades necesarias para realizar una tarea y esto es fundamental para que se comprometan y

participen activamente en el aprendizaje (Schunk, 1991; Wang & Zhang, 2020), especialmente en el ámbito universitario (Zhao et al., 2021).

El poder de la persuasión verbal positiva aislada presenta limitaciones para influir en las creencias de eficacia personal de los individuos, pero si es realista, es decir, si tiene sustento y se corresponde con las capacidades del individuo, puede favorecer un incremento en la Autoeficacia. Si no es realista, se desconfirmará mediante la obtención de resultados negativos a pesar del esfuerzo por parte del sujeto y esto llevará a una disminución de la Autoeficacia (Bandura, 1999; Prieto Navarro, 2016).

Resulta notable que mediante la persuasión verbal es más fácil debilitar las creencias de Autoeficacia que incrementarlas. Las personas que han recibido comunicaciones negativas en cuanto a su capacidad tienden a presentar conductas de evitación con respecto a actividades desafiantes y suelen abandonar tempranamente sus esfuerzos ante la presencia de obstáculos o dificultades. De esta manera se produce la confirmación conductual de la desconfianza en sus capacidades (Bandura, 1999).

Finalmente, puede afirmarse que el efecto de la persuasión verbal no es directo, sino que está mediatizado por diferentes factores. De este modo, la información valorativa brindada por un persuasor respetado y creíble, la que se focaliza en los logros y éxitos, así como la que se brinda de manera específica, en relación con los objetivos previamente fijados, incrementa las creencias de Autoeficacia de los sujetos (Torre Puente, 2007).

Los estados emocionales y fisiológicos

La última fuente con la que cuentan las personas para juzgar sus capacidades está representada por los estados emocionales y fisiológicos que experimentan (p. Ejemplo, los estados de ánimo, el humor, las reacciones de estrés y tensión, la fatiga, los dolores y las molestias, etc.). Estas experiencias proporcionan información a los individuos acerca de sus parámetros afectivos, biológicos y de activación y pueden influir en los juicios acerca de su capacidad para realizar determinadas tareas y alcanzar el éxito (Bandura, 1999; Torre Puente, 2007).

La influencia de los estados emocionales y fisiológicos sobre la Autoeficacia se encuentra mediada por factores cognitivos, como la valoración del nivel de activación experimentado, la percepción del origen de la activación y las tendencias interpretativas (Torre Puente, 2007). En consecuencia, pueden favorecer o debilitar los sentimientos

de eficacia personal en función de la interpretación que los individuos efectúen de su experiencia (Bandura, 1999). Por este motivo, la valoración que las personas realizan de sus reacciones físicas y emocionales es más importante que la intensidad real y absoluta con que se presentan las mismas (Bandura, 1999).

Esto último es válido para todas las fuentes descriptas, dado que, según Bandura (1997), debe establecerse una diferencia entre la información aportada por la experiencia y la que efectivamente se selecciona, pondera e integra en los juicios de Autoeficacia. La información proporcionada por las fuentes mencionadas en este apartado no ejerce su influencia de manera directa o automática en las creencias de eficacia personal, sino que lo hace a través del procesamiento cognitivo, por medio del cual se selecciona, valora e integra dicha información a los juicios y expectativas de Autoeficacia. La evaluación de la eficacia es un proceso inferencial mediante el cual las personas ponderan y combinan las contribuciones de factores personales y situacionales (Schunk, 1991). De este modo, la interpretación de la información aportada por las cuatro fuentes mencionadas se ve influenciada por diversos factores, entre los cuales se encuentran los personales, sociales y contextuales, por ejemplo: la percepción acerca de las capacidades y destrezas, los modelos de éxitos y fracasos, la dificultad percibida de las tareas, el monto de esfuerzo aplicado para realizarlas, la cantidad y el tipo de ayuda externa recibida, el número y patrón de éxitos y fracasos, las circunstancias en que realice la tarea, la similitud percibida con los modelos y la credibilidad del persuasor etc. (Bandura 1982, 1987, 1999; Schunk, 1991)

Por otra parte, se puede hablar de una cierta jerarquía entre las cuatro fuentes básicas de la Autoeficacia, dado que las mismas no revisten la misma importancia ni ejercen una influencia equivalente en la creación y el desarrollo de las creencias de eficacia personal y en la fuerza que estas adquieren. Generalmente, la mayor efectividad en la generación de un fuerte sentimiento de Autoeficacia proviene de los logros de ejecución, seguido de las experiencias vicarias, luego la persuasión verbal y por último los estados emocionales y fisiológicos. Sin embargo, este orden de importancia y el peso de las distintas fuentes puede verse alterado para una persona concreta en una situación específica (Bandura, 1999; Torre Puente, 2007). La importancia relativa de las cuatro fuentes en su influencia sobre la Autoeficacia puede variar según factores individuales y según el ámbito de estudio, variables moderadoras que afectan la relación de las fuentes con la Autoeficacia (Byars-Winston et al., 2017).

2.1.5. Evaluación de la Autoeficacia

Como hemos visto hasta ahora, la Autoeficacia es una creencia relativa a la autopercepción de capacidad de las personas para realizar una tarea específica dentro de un dominio determinado, que pueden variar según su magnitud, su generalidad y su intensidad. La utilización de cuestionarios de autoinformes es el método privilegiado para evaluar las creencias de eficacia personal. De hecho, Bandura (2006)) elaboró una Guía con recomendaciones para la construcción de escalas de Autoeficacia, en la cual propone que éstas deben evaluarse en el nivel óptimo de especificidad, adaptado a los dominios de la actividad, los niveles de demandas de la tarea dentro de un determinado dominio y las circunstancias ambientales. Esta postura se opone a las medidas generales que conciben a la Autoeficacia como una disposición global descontextualizada (Torre Puente, 2007). Del grado de especificidad depende el incremento del poder predictivo de la Autoeficacia, ya que las evaluaciones de Autoeficacia globales o definidas inapropiadamente debilitan los efectos (Bandura, 1987, 1997, 1999, 2006; Madewell & Shaughnessy, 2003).

Asimismo, para garantizar la validez de contenido, Bandura (2006) recomienda que los ítems reflejen el constructo con claridad y precisión y se redacten como juicios de capacidad, en términos de "puedo hacer". Las proposiciones no deben confundirse con: los juicios de intención ("quiero hacer"); los juicios acerca de la valía personal (autoestima); los juicios sobre el origen interno o externo de los resultados (locus de control) ni los juicios sobre los resultados previsibles de las acciones (expectativas de resultado).

En ámbitos de educación superior, la Autoeficacia se ha medido en diferentes niveles de especificidad y se ha observado que esto afecta su poder predictor con respecto a diferentes resultados académicos. En muchas investigaciones se han empleado medidas que permiten investigar el nivel de Autoeficacia Académica general de los estudiantes, es decir, su confianza en relación con el aprendizaje y el rendimiento en sentido amplio. En otros estudios, se ha medido la Autoeficacia en relación con áreas o tareas específicas, por ejemplo, en matemáticas. Las medidas específicas de Autoeficacia constituyen buenos predictores del desempeño de los estudiantes en materias concretas. También se ha medido la Autoeficacia con un enfoque alternativo, intermedio, que se enfoca en las pedirles a los estudiantes que evalúen sus capacidades

para desempeñarse en áreas disciplinariamente similares (p. Ej.: en materias cuantitativas o en materias humanísticas) (Han et al., 2021).

En nuestro trabajo, de manera convergente con la tendencia general en el abordaje de esta variable, aplicamos la técnica de autoinforme para medir la confianza de los estudiantes en sus capacidades académicas. Específicamente, administramos la Escala de Autoeficacia Académica desarrollada por O'Sullivan (2011), considerando que fue validada para su utilización en población de universitarios argentinos por Mesurado et al. (2016) y demostró buenas propiedades psicométricas.

2.1.6. La Autoeficacia Académica en el ámbito universitario

Aprender, desde la teoría social cognitiva, además de adquirir más y mejores conocimientos, implica que el estudiante desarrolle las capacidades necesarias para afrontar cognitiva, emocional y conductualmente, los desafíos que la vida le presenta. En este marco, las creencias de Autoeficacia positiva son las que impulsan el aprendizaje (Torre Puente, 2007). La valoración de sus propias capacidades académicas determina en gran parte el desempeño de los alumnos y lo que hacen con los conocimientos y las habilidades que aprenden. Esto explica que, en muchas ocasiones, se observe un nivel de desempeño académico notablemente diverso entre estudiantes con habilidades similares. Además, las percepciones no realistas de baja Autoeficacia pueden estar en la base y explicar, en mayor medida que la falta de capacidad o habilidad, las conductas académicas desadaptativas, la evitación de cursos y carreras y la disminución del interés y del rendimiento escolar (Madewell & Shaughnessy, 2003). Por otra parte, la confianza en sus capacidades académicas es fundamental para que los estudiantes se transformen en aprendices autodirigidos para toda la vida, más allá de las instancias formales de aprendizaje (Bandura, 1999; Madewell & Shaughnessy, 2003).

A continuación, expondremos sintéticamente los resultados de algunos estudios empíricos realizados en el ámbito universitario acerca de la Autoeficacia Académica y su importancia.

A nivel mundial, son numerosas las investigaciones que han evidenciado el vínculo entre las creencias de eficacia y el rendimiento académico (Bartimote-Aufflick et al., 2016; Chemers et al., 2001; Han et al., 2021; Paciello et al., 2016; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004; Wright et al., 2013; Zajacova et al., 2005). Por ejemplo, Honicke y Broadbent (2016), mediante una revisión que abarcó 12 años de

investigación, entre septiembre de 2003 y abril de 2015, comprobaron la existencia de una asociación moderada entre la Autoeficacia Académica y el rendimiento de los universitarios. También se ha demostrado que los estudiantes con niveles más elevados de Autoeficacia Académica utilizan de manera más eficiente las estrategias de aprendizaje, presentan mejor autorregulación y metacognición (Bartimote-Aufflick et al., 2020; Borkowski et al. 2000; Pintrich & Zusho 2002; Wright et al., 2013)

Además, muchas investigaciones demostraron que la Autoeficacia Académica no solo está asociada de manera positiva, sino que constituye un predictor poderoso y crucial del rendimiento de los estudiantes universitarios (Adams et al., 2020; Ainscough et al., 2016; Bartimote-Aufflick et al., 2020; Fernandez-Rio et al., 2017; Gutiérrez & Tomás, 2019; Han et al., 2021; Honicke & Broadbent, 2016; Klassen & Usher, 2010; Oriol-Granado et al., 2017; Özhan, 2021; Talsma et al., 2018; Virtanen et al., 2016; Wu et al., 2021). Esta influencia se da tanto de manera directa como indirecta, por lo cual puede afirmarse que la Autoeficacia juega un papel predictor y mediador en relación con los logros y el aprendizaje en este nivel educativo (Özhan, 2021; Talsma et al., 2018). En este sentido, es razonable afirmar que los estudiantes cuyo perfil incluye fuertes creencias en sus capacidades académicas, tienen más probabilidades de lograr un mayor éxito en la educación superior (Cassidy, 2012).

La Autoeficacia Académica también se asocia con una mejor adaptación de los estudiantes al ámbito universitario (Brady-Amoon & Fuertes, 2011; Ramos-Sanchez & Nichols, 2007) y con la retención académica en el nivel superior (Wright et al., 2013). En relación con ésto, se ha demostrado que la Autoeficacia predice la persistencia de los estudiantes (Larson et al., 2015; Richardson et al., 2012) y las intenciones de completar la carrera (Baier et al., 2016).

Por otra parte, los estudiantes universitarios con mayor Autoeficacia no solo se desempeñan mejor que aquellos que dudan de sus capacidades, sino que también reportan una mayor satisfacción académica (Wilcox & Nordstokke, 2019) y un mayor bienestar subjetivo (Mao et al., 2020). La Autoeficacia Académica, en el contexto educativo superior, se considera un factor determinante del desarrollo personal de los estudiantes universitarios (Honicke & Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018; Wu et al., 2021).

En numerosos trabajos se hallaron fuertes asociaciones entre la Autoeficacia Académica y la motivación y algunos de sus resultados en los estudiantes, como el

interés, las elecciones que realizan, las metas que establecen, el esfuerzo, la persistencia y la resiliencia (Ainscough et al., 2016; Bartimote-Aufflick et al., 2020; Komarraju & Nadler, 2013; van Dinther et al., 2011; Wright et al., 2013; Zimmerman, 2000). Se ha descubierto que los estudiantes con mayor Autoeficacia manejan de manera efectiva las tareas académicas difíciles (Achenreiner et al., 2019; Allari et al., 2020; Chemers et al., 2001; Domenech-Betoret et al., 2017; Putri & Prabawanto, 2019; Vogel & Human-Vogel, 2016; Zimmerman, 2000). Por el contrario, la falta de confianza en sus capacidades puede ser perjudicial para los estudiantes al reducir la motivación para persistir en el estudio o perseguir metas desafiantes (Boekaerts & Rozendaal, 2010).

Estos antecedentes ponen de manifiesto que tener en cuenta las creencias de Autoeficacia de los estudiantes es fundamental para el éxito de las estrategias académicas y las intervenciones educativas (Madewell & Shaughnessy, 2003).

2.1.7. Trayectoria de la Autoeficacia Académica

Si bien son numerosos los estudios que han examinado la Autoeficacia transversalmente, son limitadas las investigaciones que han analizado cómo las creencias de los estudiantes universitarios acerca de sus competencias académicas cambian con el tiempo (Han et al., 2021; Klassen & Usher, 2010; Schunk & DiBenedetto, 2020; Stewart et al., 2020). Los resultados de los principales estudios muestran diversas trayectorias posibles para esta variable, en ausencia de intervenciones.

La mayoría de las investigaciones comprobaron que la Autoeficacia de los universitarios se modifica de manera significativa a lo largo del tiempo. Aunque no hay coincidencia en los hallazgos con respecto al patrón de cambio.

Algunos estudios aportaron evidencia de que la Autoeficacia se incrementa con el tiempo. Por ejemplo, Dalgety y Coll (2006) mostraron que la Autoeficacia en química aumentaba en los estudiantes de Nueva Zelanda en tres momentos durante el primer año de universidad. En el Reino Unido, Cassidy (2012) reportó incrementos significativos en la Autoeficacia académica de estudiantes de salud desde el primer año hasta el final de la universidad, aunque trabajó con una muestra pequeña. Asimismo, Maricuțoiu y Sulea (2019) encontraron que la Autoeficacia general de los estudiantes universitarios rumanos aumentaba de un momento de medición a otro, en cinco oportunidades, durante un semestre. También durante un semestre, Ainscough et al. (2016)

demostraron que la Autoeficacia en biología mejoraba desde el principio hasta el final en estudiantes universitarios que cursaban su primer año de carrera. Por su parte, Cole y Beck (2022) identificaron dos tipos de trayectorias de crecimiento diferentes de la Autoeficacia, a lo largo de un año, en estudiantes universitarios estadounidenses: una predominante en la que la Autoeficacia inicial elevada se incrementaba de manera significativa con el tiempo y otra menos frecuente en la que niveles iniciales intermedios de Autoeficacia también se incrementaban, pero de manera no significativa. El mayor crecimiento en la Autoeficacia se producía en el primer semestre. Si bien no se enfocó en estudiantes universitarios, el estudio realizado por Young Kyo (2021), de manera análoga a lo ocurrido en nuestro trabajo, es uno de los pocos que examinó las características de desarrollo de la Autoeficacia durante un período de tres años. Específicamente, abordó la Autoeficacia en el aprendizaje de inglés como segunda lengua, en estudiantes de secundaria de Corea del Sur y comprobó que la Autoeficacia aumentaba ligeramente durante el período examinado.

Por su parte, Han et al. (2021) analizaron los cambios en las creencias de Autoeficacia cuantitativa y de humanidades y hallaron que ambas aumentaron durante el primer año de universidad. Sin embargo, señalaron la posibilidad de que las trayectorias de Autoeficacia de algunos estudiantes siguieran un patrón no lineal y propusieron medir esta variable en puntos de tiempo adicionales durante la carrera universitaria, porque esto permitiría explorar otros patrones de cambio (por ejemplo, cuadráticos) en esta variable. En esta línea, Johnson et al. (2014) investigaron las trayectorias de cambio en la Autoeficacia de los universitarios utilizando Modelos de Curvas de Crecimiento Latente. Sus resultados revelaron cambios en esta variable en el transcurso de un semestre y que el modelo de cambio cúbico era el que mostró mejor ajuste para explicar las fluctuaciones, dado que se observaba un aumento leve al comienzo, una mayor disminución a mitad del semestre y una disminución y un aumento al final del semestre. Por tanto, la Autoeficacia no presentó una disminución o aumento lineal a lo largo del semestre, sino disminuciones graduales y un rebote al final. Los autores hipotetizaron que antes de los exámenes finales y después de recibir feedback sobre exámenes y trabajos previos, los estudiantes se vuelven más seguros sobre lo que deben lograr para obtener los resultados deseados. Recientemente, Petri y Braun (2022) estudiaron las trayectorias de Autoeficacia, durante nueve meses, en universitarios que cursaban su primer año, midiendo esta variable en tres momentos.

Sus hallazgos evidenciaron que la curva de crecimiento de la Autoeficacia Académica presentaba una forma diferente en los estudiantes altamente propensos a la deserción en comparación con aquellos que no tenían la intención de abandonar sus estudios. Además, hallaron que las trayectorias de la Autoeficacia Académica presentaban un mayor potencial predictor para varios resultados académicos que una única evaluación, destacando la importancia de la evaluación longitudinal.

Al contrario de la mayoría de los estudios, que sustentaron una trayectoria de cambio en la Autoeficacia, una menor proporción de investigaciones mostraron un patrón de estabilidad temporal en esta variable. Por ejemplo, Stewart et al. (2020) no hallaron cambios significativos en la Autoeficacia entre el primero y el segundo año en estudiantes universitarios de ingeniería, por lo cual afirman que estas creencias se mantienen estables en los primeros años universitarios después de la matriculación de los estudiantes.

Finalmente, en una posición intermedia a las posturas opuestas de cambio o estabilidad, se encuentran algunos estudios que hallaron evidencia de heterogeneidad en el desarrollo de las creencias de Autoeficacia en alumnos de nivel superior. Por ejemplo, Larose et al. (2006) examinaron los cambios longitudinales en la Autoeficacia en estudiantes canadienses, a lo largo de la transición a la universidad y encontraron que la mitad no experimentaban modificaciones, mostrando estabilidad en sus creencias de eficacia elevadas, mientras que la otra mitad mostraba cambios significativos: en algunos casos disminuían y en otros se incrementaban. Por su parte, Ouweneel et al. (2013) analizaron los cambios naturales en los niveles de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios holandeses mediante un diseño longitudinal que abarcó un período corto de cuatro semanas. Sus resultados permitieron clasificar a los estudiantes en cuatro subgrupos según la evolución de sus creencias de Autoeficacia a lo largo del tiempo. Dos de esos grupos mostraron estabilidad en los niveles de Autoeficacia: en el primer caso los universitarios mantuvieron niveles bajos de Autoeficacia entre los dos Tiempos del estudio, mientras que en el segundo caso mantuvieron niveles de Autoeficacia altos. Por el contrario, los dos grupos restantes evidenciaron cambios significativos en la Autoeficacia: en un caso se observaron aumentos significativos entre el primero y el segundo Tiempo, mientras que en el otro los estudiantes mostraron una disminución en su Autoeficacia entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2.

Luego de la revisión, puede afirmarse que los trabajos son muy diversos en cuanto al nivel de especificidad con que se midieron las creencias de Autoeficacia, a los países en que se efectuaron, a las carreras y años que cursaban los estudiantes, a la cantidad de evaluaciones efectuadas y al período de tiempo que abarcaron, oscilando entre algunas semanas y varios años. A su vez, los resultados muestran una diversidad de trayectorias posibles y evidencian la necesidad de continuar profundizando en el conocimiento acerca del desarrollo de la Autoeficacia en los universitarios.

2.2. Eustrés Académico

Según la literatura y la evidencia empírica disponible, los estudiantes caracterizados por elevados niveles de Autoeficacia Académica son propensos a experimentar Eustrés. Este constructo, además, ha sido identificado como un predictor significativo del Flujo, y a través de éste, del Compromiso Académico.

2.2.1. Contexto de surgimiento y bases teóricas del Eustrés

Para definir el Eustrés, en primer lugar, tenemos que hacer mención del término genérico ‘estrés’ (stress). Esta expresión se utilizó originalmente a fines del siglo XVII, en una rama de la física denominada mecánica de materiales, para referirse a las propiedades que permiten a los cuerpos sólidos resistir a la acción de fuerzas externas. En este ámbito, estrés significa tensión, esfuerzo, presión, fuerza y enfatiza que la reacción de los cuerpos depende no solo de las fuerzas exteriores, sino también de las características internas del material (resistencia, rigidez y elasticidad) (Fierro-Santillán et al., 2019; Lazarus, 2000).

A principios de 1930, Walter Cannon tomó este concepto en el campo de la biología y lo definió como una alteración de la homeostasis frente a condiciones de frío, falta de oxígeno, descenso de la glucemia, entre otras (Lazarus & Folkman, 1986).

Años más tarde, Hans Selye, desde la fisiología, adoptó el término estrés para referirse a la respuesta no específica de un organismo ante una amplia gama de factores ambientales, incluidos los físicos, químicos y biológicos (Bienertova-Vasku et al., 2020). Fue este autor quien distinguió dos tipos o variantes de estrés: el ‘distrés’ (estrés negativo) y el ‘Eustrés’ (estrés positivo) (Selye, 1977).

A partir de sus primeros desarrollos, el estrés ha sido abordado desde múltiples y diversas disciplinas: biológicas, médicas, psicológicas, etc., con enfoques teóricos diferentes y con la aplicación de variadas tecnologías (Berrío García & Mazo Zea, 2011). Esta aplicación en distintos contextos hace que en la actualidad no resulte fácil brindar una explicación simple acerca de este término. La interpretación de su significado depende, en gran medida, del campo específico desde el cual se lo aborde y esto muchas veces genera confusión (Bienertova-Vasku et al., 2020; Cohen et al., 1995; McNamara, 2000; Moseley, 2018; Szabo et al., 2012).

En el ámbito psicológico, el interés por el estrés se evidenció a partir de la Segunda Guerra Mundial y, en los inicios, prevaleció la conceptualización provista por Selye, considerándolo como una respuesta frente a un estímulo y como un proceso. En la actualidad, coexisten diversas definiciones psicológicas del estrés, en las cuales, dependiendo del enfoque, se lo considera como: reacción, estado, proceso o transacción (Bienertova-Vasku et al., 2020; Fierro-Santillán et al., 2019).

Dentro de las orientaciones psicológicas y psicosociales, las tendencias mediacionales o transaccionales han impulsado una perspectiva interactiva del estrés, otorgando un rol decisivo al sujeto y a sus funciones cognitivas en el proceso. Estos modelos proponen que el estrés se origina en la relación entre los factores estresantes y la evaluación cognitiva que los individuos realizan acerca de su capacidad para manejarlos (Berrío García & Mazo Zea, 2011; Bienertova-Vasku et al., 2020; Gardner & Fletcher, 2009; Moseley, 2018).

Es importante mencionar que el estrés está presente en todos los ámbitos en los que se desempeñan las personas (Berrío García & Mazo Zea, 2011). En efecto, Selye, (1976) afirmaba que este fenómeno es producido por cualquier estímulo, agradable o desagradable, que acelere la intensidad de la vida. En el siglo XX se empezaron a realizar innumerables investigaciones acerca del estrés aplicadas a los diversos contextos en que se produce (Berrío García & Mazo Zea, 2011). Recientemente, a partir de la década de 1980, se comenzó a abordar el ‘estrés académico’, es decir, aquél que se origina en el contexto educativo y que ha sido definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una reacción de activación fisiológica, emocional, conductual y cognitiva ante estímulos y eventos académicos (Barraza, 2005, 2007; Berrío García & Mazo Zea, 2011; Fierro-Santillán et al., 2019).

En nuestro trabajo retomamos la conceptualización inicial del estrés no direccional, como una respuesta que puede interpretarse positiva o negativamente (Selye, 1976). De manera específica, nos enfocamos en el Eustrés, es decir, en la respuesta afectiva positiva al proceso de estrés (McGowan et al., 2006; Moseley, 2018). Además, lo estudiamos desde un enfoque psicológico transaccional (Lazarus & Folkman, 1986), centrándonos en el Eustrés académico 'percibido', es decir, en lo que piensan y sienten los estudiantes acerca del estrés en su vida universitaria y de su capacidad para manejarlo (Varghese et al., 2015). A continuación, intentaremos delimitar este concepto.

2.2.2. Delimitación conceptual de Eustrés

El fenómeno del estrés ha sido ampliamente abordado en la literatura científica, aunque el estudio del distrés se ha profundizado en mayor medida que el Eustrés. De hecho, una búsqueda del término "Eustrés" en Web of Science, a partir de febrero de 2020, generó 203 resultados, mientras que al buscar el término "distrés" se encontraron más de 16.000 elementos (Bienertova-Vasku et al., 2020).

Asimismo, el concepto de 'estrés' se ha extendido más allá de su aplicación biológica inicial, se han diversificado las perspectivas de análisis y su empleo ha trascendido los ámbitos especializados, impregnando la vida cotidiana de las personas. Sin embargo, algunos autores hablan de una 'patologización del estrés' (García, 1998), debido a su identificación con el 'distrés' y al sesgo hacia lo negativo tanto en el estudio científico de este fenómeno como en el uso cotidiano del término. Esto no sorprende, si se consideran los costos y el impacto del distrés para los individuos, las organizaciones y las sociedades. No obstante, cada vez hay un mayor reconocimiento de los aspectos funcionales del estrés, los cuales dan cuenta de la adecuada activación y excitación que permiten a los individuos dar todo de sí, sobrellevar e incluso culminar situaciones aparentemente irresolubles de forma exitosa, resolver los conflictos y afrontar las crisis. Y cada vez se observa una mayor consideración de los resultados positivos con los que puede asociarse el estrés, como el crecimiento, los cambios personales positivos, la creación de sentido y la búsqueda de beneficios (Folkman & Moskowitz, 2004; Gardner & Fletcher, 2009; Kupriyanov & Zhdanov, 2014; Nelson & Simmons, 2003a, 2003b; Quick et al., 1990; Somerfield & McCrae, 2000; Tedeschi & Calhoun, 2004).

A continuación, presentaremos cuatro enfoques diferentes y complementarios en la conceptualización del Eustrés.

2.2.2.1.La propuesta de Selye

Quien introdujo el término ‘Eustrés’ fue Hans Selye (1976), en el marco de sus investigaciones sobre el estrés, al que definió como "la respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier demanda que se le haga" (Selye, 1976, p. 137). Este autor aseguraba que el estrés no es simplemente tensión nerviosa y no es algo que deba evitarse: de hecho, no se puede evitar, porque la completa liberación del estrés es la muerte (Selye, 1977).

Selye (1977) sostenía que el efecto estresante depende de la intensidad de la demanda, por lo cual es irrelevante si el estímulo que lo desencadena es agradable o desagradable. De esta manera, las actividades normales de la vida cotidiana, como la participación en un evento deportivo o una expresión de afecto intensa, pueden producir un estrés considerable sin causar daño. En el proceso de estrés, los ‘estresores’ (estímulos o agentes que desencadenan estrés) producen una reacción o respuesta general inespecífica que aumenta la necesidad de reajuste y exige la adaptación a un problema, más allá de la naturaleza de éste. De este modo, la tristeza y la alegría producen resultados específicos diferentes, pero ambas requieren adaptación y su efecto estresante (no específico) puede ser el mismo.

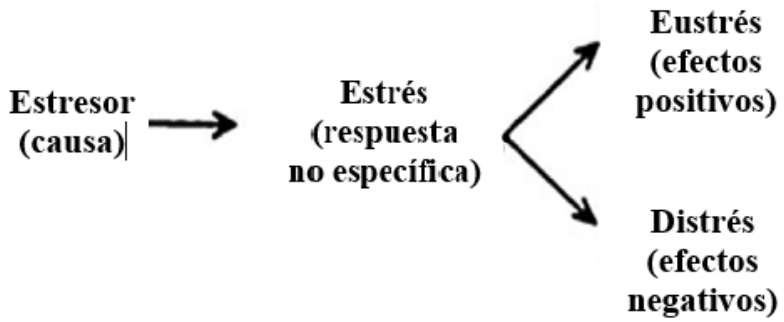
Desde estos planteos iniciales, se clasificó el estrés en dos tipos o variantes: distrés y Eustrés. El término 'Eustrés' (buen estrés – estrés positivo) fue acuñado para denotar la respuesta positiva ante el estrés en contraste con el ‘distrés’ (mal estrés – angustia – estrés negativo), que representa la respuesta negativa (Kupriyanov & Zhdanov, 2014; McGowan et al., 2006; Selye, 1977).

Tanto durante el distrés como durante el Eustrés el cuerpo experimenta las mismas respuestas inespecíficas a los diversos estímulos positivos o negativos que actúan sobre él. De esta manera, lo que determina la adaptación exitosa al cambio es la forma de interpretar dichos estímulos y eso explica que el Eustrés cause mucho menos daño que el distrés (Selye, 1956, 1977). Sin embargo, el estrés generalmente es considerado por las personas de manera negativa, como un enemigo y como la fuente de muchas dificultades porque no entienden que, aunque a veces es excesivo y perjudicial, este proceso constituye una respuesta normal y útil del cuerpo y genera beneficios (Selye, 1977).

Es importante destacar que, en esta concepción, distrés y Eustrés, más que representar extremos opuestos de un continuo, representan dos constructos diferentes (Edwards & Cooper, 1988), tanto en el nivel del proceso como del resultado. Esto queda evidenciado en el siguiente diagrama que ilustra la conceptualización de Selye (Simmons, 2000) (ver Figura 1).

Figura 1.

Concepto de estrés de Selye



Nota: Fuente: Simmons (2000, p. 15)

Puede afirmarse que el estrés es individual, subjetivo y se ve afectado tanto por factores situacionales como por diferencias individuales (Gardner & Fletcher, 2009). Hans Selye plantea que no todas las reacciones de estrés son equivalentes, y que las diferencias observadas dependen, por un lado, de la intensidad variable de los factores estresantes en sí mismos, y por otro, de diferencias en la percepción del sujeto y en la respuesta fisiológica (Bienertova-Vasku et al., 2020). En este sentido, el estrés tiene matices de significados diferentes para distintas personas. Los individuos cuando están bajo estrés, ante las mismas o similares situaciones, reaccionan de maneras diversas, conforme a su singularidad y a los condicionamientos endógenos y exógenos que poseen. Por ello, Selye (1977) afirma que, en la producción del estrés lo que importa "no es tanto lo que te sucede sino la forma en que te lo tomas" (p. 40).

La Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, 2002) se ha mantenido fiel a la conceptualización no direccional de estrés propuesta por

Selye (Moseley, 2018) y define este fenómeno como el patrón de respuestas específicas e inespecíficas que un organismo realiza ante eventos que alteran su equilibrio y ponen a prueba o exceden su capacidad para afrontarlos (Gerrig & Zimbardo, 2002).

Otros investigadores, siguiendo la línea marcada por Selye, también han sugerido que el estrés no es intrínsecamente desadaptativo (Lazarus, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Tedeschi & Calhoun, 2004) y, si bien definen el Eustrés de diversas maneras, lo consideran una forma de estrés tras la cual aumenta la capacidad de adaptación de las personas (Kupriyanov & Zhdanov, 2014).

2.2.2.2.El modelo transaccional cognitivo del estrés

Una de las conceptualizaciones acerca del estrés que ha logrado mayor consenso e impacto en el ámbito de la psicología y que consideramos como el más pertinente para nuestro estudio, es el modelo cognitivo-transaccional, desarrollado por Richard Lazarus y sus colegas (Lazarus, 1966, 1999; Lazarus & Folkman, 1984).

Este modelo define el estrés como resultado de la transacción entre la persona y el entorno, mediado por procesos cognitivo-conductuales y personales. El estrés se caracteriza por la interacción entre la valoración de las demandas y de la capacidad del individuo para afrontarlas (Gardner & Fletcher, 2009; McGowan, 2004; McGowan et al., 2006; Sulsky & Smith, 2005). En el momento de la evaluación cognitiva es cuando una persona determina la direccionalidad del estrés: la conceptualización negativa y su reacción consecuente es lo que se conoce como distrés o angustia, mientras que la interpretación positiva y la respuesta correspondiente, se denomina Eustrés (Moseley, 2018). Para Lazarus (1993) el Eustrés se asocia con emociones positivas y con un estado físico saludable. Por el contrario, el distrés se relaciona con emociones negativas y deficiencias físicas. Uno de los principales atractivos de este enfoque es su universalidad, dado que puede aplicarse a una gran variedad de factores estresantes, de diverso tipo, contexto y gravedad (Gardner & Fletcher, 2009; Sulsky & Smith, 2005).

El modelo transaccional identifica tres procesos cognitivos que median la relación entre las demandas y los resultados: evaluación primaria, evaluación secundaria y reevaluación (Lazarus, 1966, 1999; Lazarus & Folkman, 1984). El proceso comienza con la percepción de demandas físicas y/o psicológicas, que pueden clasificarse en diversas categorías. Que una situación exigente provoque o no estrés, va

a depender de cómo se evalúe la demanda y cómo se gestione (Gardner & O'Driscoll, 2007).

La *evaluación primaria* hace referencia a la valoración de la relevancia y las posibles consecuencias de una demanda (Lazarus, 1999). Por medio de ella, las personas determinan si vale la pena prestar atención al factor potencialmente estresante (Moseley, 2018). En primer lugar, las demandas pueden evaluarse como 'irrelevantes', cuando no revisten importancia para el individuo y no inician el proceso de estrés porque no representan una amenaza potencial que superar (Lazarus, 1999). También pueden ser evaluadas como 'relevantes pero benignas o positivas', cuando se anticipa que las consecuencias permitirán preservar o aumentar el bienestar. Finalmente, se pueden valorar como 'relevantes y estresantes', cuando representan una amenaza potencial para las metas, creencias o expectativas del individuo (Lazarus, 1966, 1999).

Si una demanda se evalúa como 'relevante y estresante', se lleva a cabo una evaluación adicional, orientada a determinar si es dañina, amenazante o desafiante. Las demandas se consideran 'dañinas' cuando han implicado para la persona experiencias de pérdidas o daños pasados, ya sea físicos o psíquicos. Se evalúan como 'amenazantes' cuando conllevan la anticipación de daños o pérdidas futuras y se considera que exceden la capacidad del individuo para afrontarlas. En cambio, las demandas son valoradas como 'desafíos' cuando el individuo considera que cuenta con recursos suficientes para afrontarlas y anticipa resultados positivos, incluso en circunstancias difíciles. Una demanda valorada como desafío es percibida como una oportunidad de reconocimiento, elogio, aprendizaje y crecimiento personal y promueve emociones placenteras (excitación y regocijo) (Gardner & Fletcher, 2009; Lazarus & Folkman, 1984; Simmons & Nelson, 2001; Skinner & Brewer, 2002).

La *evaluación secundaria* implica la identificación y la evaluación de alternativas para hacer frente a las demandas. Se orienta a determinar qué se puede hacer, en respuesta a una situación evaluada como amenaza o desafío (Lazarus & Folkman, 1984). Esta valoración de los recursos y comportamientos de afrontamiento, de su potencial eficacia y de las consecuencias de aplicación influye en las estrategias que se ponen en marcha (Gardner & Fletcher, 2009; Folkman & Moskowitz, 2004; Lowe & Bennett, 2003). El afrontamiento hace referencia a los pensamientos y comportamientos que las personas utilizan para manejar las demandas internas y externas de situaciones que evalúan como estresantes (Folkman & Moskowitz, 2004).

Lazarus y Folkman (1984) propusieron dos formas de afrontamiento: uno centrado en el problema, que implica llevar a cabo acciones para abordar el problema o elaborar un plan de acción y luego ejecutarlo; y otro centrado en la emoción, que implica evitar las emociones negativas, por ejemplo, buscando distracciones o gratificaciones. Con el tiempo, estas categorías se han diversificado. Las estrategias de afrontamiento no son inherentemente buenas o malas; su utilidad depende del contexto en el que se utilicen y uno de los factores asociados con el afrontamiento eficaz es la capacidad de utilizar una variedad de estrategias de forma adecuada (Folkman & Moskowitz, 2004).

Las demandas evaluadas como amenazas suelen producir un afrontamiento centrado en la emoción, en la evitación o en la búsqueda de ayuda, mientras que las demandas evaluadas como desafíos, en las que se dispone de los recursos apropiados y suficientes, tienen más probabilidades de provocar un afrontamiento centrado en la tarea o en el problema (Gardner & Fletcher, 2009; Lowe & Bennett, 2003). Algunas investigaciones encontraron que la valoración de una demanda como un desafío y la utilización de estrategias de afrontamiento centradas en tareas se asociaban positivamente con el Eustrés (McGowan et al., 2006; Moseley, 2018). En este marco, los autores afirman que el Eustrés surge de la gestión efectiva del proceso de estrés (Simmons et al., 2003).

En el proceso de evaluación secundaria es donde ocurre la interpretación de un factor estresante como un desafío o un obstáculo. De esta manera, el Eustrés se produce cuando las personas valoran que poseen los recursos adecuados para manejar la demanda o estresor, es decir, cuando se da un equilibrio entre las demandas y los recursos percibidos. Por el contrario, cuando los sujetos evalúan la demanda como desbordante de sus recursos, se genera el distrés o angustia (Moseley, 2018).

Finalmente, el proceso de *reevaluación cognitiva* se pone en marcha una vez que se han realizado los intentos iniciales de afrontamiento y se vuelve a evaluar la demanda. Si todavía se considera que ésta es relevante y estresante, se puede emprender una mayor adaptación (Gardner & Fletcher, 2009).

Es importante mencionar que los factores situacionales y personales se articulan e interaccionan recíprocamente para influir en la evaluación cognitiva. Entre los factores situacionales, los más influyentes son: la novedad de la situación, la predictibilidad o anticipación de un posible daño, la incertidumbre, la inminencia, la duración de la exposición ante el estímulo y la ambigüedad (Lazarus & Folkman, 1986;

Le Fevre et al., 2006). Por otra parte, entre los factores personales más influyentes en este proceso se hallan los compromisos y las creencias. Los compromisos incluyen los aspectos importantes para la persona (valores, objetivos), que determinan sus decisiones. Cuanto mayor es el compromiso involucrado en una situación, mayor es la vulnerabilidad al estrés psicológico en lo que respecta a este. La intensidad de un compromiso también puede motivar la conducta e impulsar a la persona a afrontar la demanda. Por su parte, las creencias representan configuraciones cognitivas individuales o culturalmente compartidas. Estas influyen en la evaluación cognitiva, determinando la manera de percibir y significar las demandas. Entre ellas, se destacan por su influencia en la evaluación cognitiva las creencias sobre el control personal, que involucran sentimientos de dominio o de confianza. Cuando las demandas son evaluadas como controlables por el individuo, el estrés se reduce (Lazarus & Folkman, 1986).

Los postulados del modelo transaccional-cognitivo evidencian que la relación que las personas mantienen con el entorno y con los factores estresantes, específicamente la manera como los perciben y evalúan juega un papel decisivo en el tipo y el nivel de estrés que experimentan y en las actitudes que adoptan (Lazarus, 1990; O'Sullivan, 2011). Por tanto, la naturaleza angustiante o eustresante de cualquier estímulo particular depende de la interpretación que los individuos realizan de éste y de la forma en que reaccionan ante él. Se ha descubierto que el Eustrés es principalmente el resultado de una percepción positiva de los factores estresantes y esto influye en las actitudes de las personas (Le Fevre et al., 2003; O'Sullivan, 2011).

2.2.2.3.El modelo holístico del estrés

Por su parte, Nelson y Simmons (2003a, 2003b), desarrollaron un modelo holístico del estrés, concibiéndolo como un proceso que puede generar respuestas positivas (Eustrés) y negativas (distrés o angustia). Estos autores sostienen que los eventos estresantes pueden percibirse no solo como amenazas, sino también como desafiantes o positivos. Sus postulados parten de la base de que la reacción positiva o negativa de los individuos ante los factores estresantes está determinada por su interpretación de éstos (Quick et al., 2003; Nelson & Simmons; 2003a, 2003b; Simmons, 2000; Simmons & Nelson, 2001; Simmons et al., 2001). Además, estos

autores sostienen que podemos responder, simultáneamente, a un factor estresante tanto con Eustrés como con distrés (Nelson & Simmons, 2011).

Desde este enfoque, el Eustrés se define como una forma de estrés que refleja tanto una interpretación como una respuesta positiva al estrés (Nelson & Simmons, 2011). Uno de los aportes principales que realizan Nelson y Simmons (2011) es que las diferencias individuales influyen directamente en la valoración de un evento como estresante. En este sentido, proponen que ciertas características personales, entre las que incluyen el optimismo, la resistencia, el locus de control, la autosuficiencia y el sentido de coherencia, pueden contribuir a que los individuos interpreten la respuesta física del estrés como Eustrés (Moseley, 2018).

Por otra parte, estos autores se centran en los estados afectivos y afirman que el Eustrés se puede conceptualizar mejor identificándolo como aspectos positivos de la propia respuesta al estrés. En este modelo, se considera que las demandas o los factores estresantes son inherentemente neutrales, mientras que la respuesta ante ellos tiene una valencia positiva o negativa que depende del grado de atracción o aversión que experimente un individuo. El Eustrés es considerado como una respuesta psicológica positiva a un estresor, como lo indica la presencia de estados psicológicos positivos, por ejemplo: la esperanza, el significado, la manejabilidad, la satisfacción, el compromiso y el afecto positivo. En cambio, el distrés o angustia representa una respuesta psicológica negativa a un factor estresante, como lo indica la presencia de estados psicológicos negativos, por ejemplo: la ira, la frustración, el agotamiento, la ansiedad y el afecto negativo (Quick et al., 2003; Nelson & Simmons; 2003a, 2003b; Simmons, 2000; Simmons & Nelson, 2001; Simmons et al., 2001).

A diferencia del enfoque de Lazarus y Folkman (1986), en el modelo holístico del estrés, sólo cuando las personas evalúan una situación como negativa (distrés o angustia), tienden a utilizar estrategias de afrontamiento, en cambio, cuando la evalúan de manera positiva (Eustrés), no aplican estrategias de afrontamiento, sino que 'saborean' esa experiencia, es decir, atienden, aprecian y mejoran las experiencias positivas en sus vidas (Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011).

2.2.2.4.Enfoque del estrés basado en la Ley de Yerkes-Dodson

En algunos desarrollos teóricos, la conceptualización de estrés de Seyle (1976) se ha vinculado con la Ley de Yerkes-Dodson. Esta ley fue establecida en 1908 por dos

psicólogos experimentales que investigaban el aumento de los niveles de excitación en las ratas al completar laberintos. Estos científicos descubrieron que las ratas mostraban un mejor desempeño en el laberinto cuando recibían una descarga eléctrica leve, mientras que su desempeño disminuía notablemente cuando el impacto se tornaba demasiado fuerte. Ante estas evidencias, los investigadores concluyeron que el nivel de excitación y el rendimiento no están asociados de manera lineal, sino en forma de U invertida, es decir que, a medida que aumenta el nivel de excitación, también lo hace el rendimiento, pero solo hasta cierto punto. Cuando se ha logrado el punto de inflexión, al aumentar el nivel de excitación, el rendimiento disminuye (Kupriyanov & Zhdanov, 2014; Le Fevre et al., 2003; Moseley, 2018; O'Sullivan, 2011).

Cuando se aplica la ley de Yerkes-Dodson, el Eustrés se interpreta como un nivel ideal de estrés, que se asocia con resultados positivos y con un rendimiento óptimo. Una vez alcanzado el pico ideal, con el aumento de la intensidad del estrés, la productividad disminuye. Si bien la cantidad óptima de estrés no está definida en la literatura, esta conceptualización sugiere que el Eustrés se asocia con una intensidad moderada, mientras que la angustia se asocia con una intensidad alta (Kupriyanov & Zhdanov, 2014; Le Fevre et al., 2003; Moseley, 2018; O'Sullivan, 2011).

Sin embargo, la aplicación de esta ley al estudio del estrés ha generado algunos debates. Ciertos autores plantean que la ley de Yerkes-Dodson no se ajusta de manera precisa a la conceptualización original propuesta por Selye (1976), en la cual se concibe el Eustrés como una respuesta positiva al estrés debido a la interpretación realizada por el individuo, no sólo a la intensidad del factor estresante (Le Fevre et al., 2003, 2006; Moseley, 2018).

2.2.2.5. Puntualizaciones importantes en la conceptualización del Eustrés

El alcance de la literatura sobre el Eustrés es limitado y no se dispone de una definición universalmente aceptada de este constructo, pero pueden identificarse algunos puntos en común y también algunas discrepancias en las diferentes propuestas teóricas (Moseley, 2018).

Un punto en el que se observa coincidencia entre los diferentes autores es en que el Eustrés y el distrés son constructos diferentes, no representan extremos opuestos de un continuo y ambos pueden presentarse de manera simultánea ante las mismas situaciones. Además, manipular alguno de ellos, incrementando o disminuyendo su

intensidad, no repercute directamente en los niveles del otro. La respuesta al estrés es compleja y se cree que la mayoría de las veces coexisten en ella una combinación de componentes negativos y positivos (Edwards & Cooper, 1988; Kupriyanov & Zhdanov, 2014; Le Fevre et al., 2006; Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011; O'Sullivan, 2011).

Por otra parte, existe una diferencia entre las diversas propuestas teóricas con respecto a si el Eustrés es provocado por la interpretación que el individuo realiza del factor estresante o bien por la intensidad del estrés experimentado. El debate se da entre los autores que priorizan la 'interpretación' versus los que priorizan la 'cantidad' como factor explicativo. El avance actual de la literatura no permite concluir de manera definitiva si el Eustrés es provocado por una combinación de los dos conceptos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones previas respaldan el punto de vista interpretativo del Eustrés (Cavanaugh et al., 2000; Kupriyanov & Zhdanov, 2014; Le Fevre et al., 2006; Moseley, 2018; Oksman et al., 2016; Selye, 1977; ven der Klink et al., 2001). En este estudio consideraremos el Eustrés en este último sentido, es decir, como la interpretación positiva del factor estresante y no como el nivel óptimo de estrés fisiológico experimentado.

Los hallazgos de investigaciones previas sugieren que el Eustrés puede ser considerado como un 'proceso' de respuesta positiva ante el estrés y también como un 'producto', es decir, como el resultado saludable, positivo y constructivo de la respuesta ante los eventos estresantes (Quick et al. 1997; O'Sullivan, 2011). En el ámbito académico, el Eustrés como respuesta positiva al estrés podría incluir completar las tareas asignadas por los profesores y estudiar para los exámenes, mientras que el resultado del Eustrés podría incluir la finalización exitosa de las tareas académicas y la aprobación de los exámenes. Estos comportamientos son representativos de la respuesta positiva y del resultado del Eustrés (O'Sullivan, 2011).

El Eustrés está relacionado con reacciones psicológicas y fisiológicas positivas y puede definirse como una respuesta positiva a un factor estresante. Los individuos 'eustresados' no ven obstaculizada su productividad por pensamientos o sentimientos negativos y, a nivel comportamental, pueden describirse como motivados, comprometidos y adecuadamente desafiados por la tarea (Moseley, 2018).

2.2.3. Evaluación del Eustrés

En concordancia con las dificultades para delimitar conceptualmente el Eustrés, también se observan ciertos déficits en los instrumentos disponibles para medir esta variable de manera clara y precisa (O'Sullivan, 2011).

En las investigaciones desarrolladas hasta el momento, el Eustrés se ha abordado, en primer lugar, a través de métodos cualitativos, como las entrevistas semiestructuradas, para analizar grupos de personas que se caracterizan por experimentar niveles de estrés elevados (Gibbons et al., 2008; Moseley, 2018; Oksman et al., 2016). De manera complementaria, esta variable se ha estudiado mediante el registro de indicadores fisiológicos, como la presión arterial y la frecuencia cardíaca. Estos datos permiten determinar si el cuerpo está en modo de estrés o en modo de recuperación, pero no permiten diferenciar entre estrés positivo y negativo. Por ello, el registro se complementa con la aplicación de entrevistas semiestructuradas para determinar los resultados (Bhat et al., 2011; Moseley, 2018; Oksman et al., 2016).

En segundo lugar, el Eustrés ha sido evaluado a través de métodos cuantitativos. Este enfoque representa el paradigma de investigación predominante, se caracteriza por la aplicación de medidas de autoinformes y presenta dos variantes: medición indirecta y directa (Moseley, 2018).

La medición indirecta se refiere a la evaluación del Eustrés a través de otros constructos (Little et al., 2007; Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011; Simmons & Nelson, 2001). Por ejemplo, Nelson y Simmons (2011) afirman que el Eustrés es una respuesta psicológica positiva a un estresor, y la presencia de estados psicológicos positivos, como la esperanza, el afecto positivo, el vigor, el significado, la manejabilidad, la satisfacción y el compromiso, constituyen indicadores de este. Por este motivo, en sus investigaciones midieron el Eustrés administrando cuestionarios de autoinforme para cada uno de esos estados. Este tipo de medición resulta cuestionable, en cuanto a su validez y confiabilidad (Moseley, 2018).

Finalmente, el Eustrés se ha medido de manera directa a través de escalas de autoinforme (Gibbons et al., 2009; O'Sullivan, 2011; Rodriguez et al., 2013). Entre ellas, puede mencionarse el Índice de Fuentes de Estrés en Estudiantes de Enfermería (ISSN), desarrollado por Gibbons et al. (2009) para explorar los estresores que se asocian con el distrés y/o con el Eustrés en esta población. Por su parte, Rodríguez,

Kozusnik, y Pelro (2013) crearon la Escala de Valoración Eustress-Distress de Valencia (VEDAS) destinada a evaluar el estrés en adultos en un contexto laboral. Finalmente, O'Sullivan (2011) diseñó un cuestionario de autoinforme llamado Eustress Scale (ES) para medir el Eustrés en estudiantes universitarios y obtuvo propiedades psicométricas adecuadas. Es importante aclarar que las medidas de autoinforme permiten evaluar el 'estrés percibido', es decir, los sentimientos y pensamientos de los individuos acerca del estrés y de su capacidad para manejarlo (Varghese et al., 2015).

Independientemente del tipo de métodos empleados para medir el Eustrés, es importante mencionar que existen algunos debates acerca de si esta variable debe medirse como un rasgo, es decir, como un comportamiento estable relacionado con características arraigadas en las personas, o bien como un estado relacionado con una situación específica (Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011). Desde el modelo holístico (Nelson & Simmons, 2003, 2011; Simmons & Nelson, 2001), se promueve la medición del Eustrés como un estado. Por el contrario, desde el modelo transaccional (Lazarus & Folkman, 1984), se apoya la perspectiva del Eustrés como un rasgo, es decir, como un conjunto estable de habilidades para afrontar las demandas específicas, y como una forma predecible de interpretar las situaciones (Moseley, 2018).

En el presente estudio, siguiendo la tendencia predominante en la investigación de este fenómeno, se midió el Eustrés como un rasgo, mediante un método cuantitativo y directo, aplicando la técnica de autoinforme. Específicamente, se administró una adaptación de la escala desarrollada por O'Sullivan (2011) para evaluar el Eustrés en el ámbito académico, que fue validada por Mesurado et al. (2016) para su aplicación en estudiantes universitarios argentinos y evidenció buenas propiedades psicométricas.

2.2.4. Antecedentes y correlatos del Eustrés

Son escasas las investigaciones acerca del Eustrés y sus antecedentes y correlatos (Moseley, 2018). Con respecto a sus precursores, se han identificado ciertas características individuales, como la resistencia, el optimismo, el locus de control, la autosuficiencia y el sentido de coherencia (Nelson & Simmons, 2011). Además, se ha demostrado que la utilización de estrategias de afrontamiento centradas en tareas promueve el Eustrés (McGowan et al., 2006).

En cuanto a los correlatos, los conocimientos generados hasta el momento muestran que, cuando el estrés se gestiona adecuadamente, puede producir respuestas y

resultados positivos (Bienertova-Vasku et al., 2020; Nelson & Simmons, 2003; Varghese et al., 2015). El Eustrés se ha asociado de manera directa con una diversidad de resultados beneficiosos y deseables psíquica, cognitiva y emocionalmente (Cavanaugh et al., 2000; Hargrove et al., 2013; Jamieson et al., 2012; Moseley, 2018; Little et al., 2007; O'Sullivan, 2011; Quiñones et al., 2017; Simmons & Nelson, 2001). Desde la psicología se percibe este constructo como algo ligado intrínsecamente a la percepción positiva y a la cognición mejorada y desde la biomedicina generalmente se lo asocia con una mejor salud y una mayor supervivencia y longevidad (Bienertova-Vasku et al., 2020; Hargrove et al., 2013; McGowan et al., 2006; Simmons & Nelson, 2001).

Investigaciones previas han demostrado que el Eustrés induce a las personas a 'saborear' (savoring), es decir, a atender y apreciar experiencias positivas (Bryant & Veroff, 2007). Así mismo, se han encontrado relaciones significativas entre el Eustrés y algunos constructos de la psicología positiva, como el significado y la esperanza (Edwards & Cooper, 1988; Nelson & Simmons, 2004).

Además, el Eustrés se caracteriza por un predominio de las emociones positivas en lugar de las negativas, tiende a producir crecimiento y a generar cambios personales positivos: resulta energizante, estimulante, incrementa el nivel de conocimiento, como así también el desempeño cognitivo y superior y contribuye al desarrollo integral de los individuos a medida que se amplían sus capacidades y se obtienen nuevos logros (Folkman & Moskowitz, 2004; Kiltz et al.,2020; Quick et al., 1990; Selye, 1930; Simmons & Nelson, 2001; Somerfield & McCrae, 2000; Varghese et al., 2015).

Por otra parte, se ha evidenciado que el Eustrés presenta asociaciones positivas con algunos indicadores de éxito emocional, laboral, deportivo y académico (Cavanaugh et al., 2000; Hargrove et al., 2013, 2015; Jamieson et al., 2012; Moseley, 2018; O'Sullivan, 2011).

2.2.5. El Eustrés en el ámbito universitario

Las teorizaciones acerca del estrés académico son relativamente recientes (Barraza, 2005, 2007; Berrío García & Mazo Zea, 2011; Fierro-Santillán et al., 2019) y, también en este contexto, existe una predominancia de investigaciones acerca del estrés negativo o distrés en comparación con el Eustrés (Bienertova-Vasku et al., 2020). Son numerosas las investigaciones que han aportado evidencias de que el distrés afecta

negativamente el bienestar, la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes (Bourgeois, 2018; Cotton et al., 2002). Por el contrario, son muy escasos los estudios que han abordado el Eustrés en el ámbito académico y, específicamente, en estudiantes universitarios (Gibbons et al., 2008; Mesurado et al., 2016; O'Sullivan, 2011). La mayoría de las investigaciones acerca del Eustrés se han realizado en entornos laborales y ocupacionales (Cavanaugh et al., 2000; Hargrove et al., 2013; Moseley, 2018; Oksman et al., 2016; Simmons & Nelson, 2001).

El estrés está presente en todos los contextos y actividades en los cuales se desenvuelven las personas y el ámbito académico no es una excepción. Una gran cantidad de evidencia ha señalado que los estudiantes universitarios pueden experimentar elevados niveles de estrés en el entorno académico (Kiltz et al., 2020; Varghese et al., 2015).

De acuerdo con la literatura disponible, entre los principales estresores o factores que pueden generar estrés en esta población pueden mencionarse los siguientes: la adaptación a la vida y a las instituciones universitarias, la carga de cursado, la carrera elegida, los programas de estudios con elevada orientación teórica, los horarios universitarios, las exigencias de trabajo académico excesivo o desequilibrado, los exámenes, los ambientes de clase no propicios y ciertas metodologías de enseñanza. Además, la gestión del tiempo por parte de los estudiantes, sus propias expectativas y sus metas personales pueden originar estrés. También las expectativas de los profesores y las relaciones con ellos, por ejemplo: las interacciones no saludables, la presencia de actitudes indiferentes hacia los alumnos, el énfasis excesivo en las debilidades en lugar de las fortalezas. Asimismo, pueden desencadenar estrés las interacciones sociales con los pares, la falta de apoyo entre compañeros, las elevadas expectativas de los padres y la presencia de problemas financieros (Ang & Huan, 2006; Beck et al., 2003; Kunkel, 2008; Masih & Gulrez, 2006; Misra & McKean, 2000; Monk, 2004; Murff, 2005; Varghese et al., 2015; Wilks, 2008).

Para tener éxito en el entorno universitario, los estudiantes deben ser capaces de hacer frente de manera efectiva a las demandas académicas. Puede afirmarse que son numerosas las demandas que enfrentan en su esfuerzo por lograr la excelencia y cumplir sus metas educativas. Sin embargo, el estrés difiere entre los estudiantes en función de la manera en que perciben los factores estresantes. Cuando los eventos son percibidos de manera negativa, pueden producir un impacto adverso en la motivación y en el

desempeño académicos, así como en la salud general de los alumnos (Varghese et al., 2015). Por el contrario, cuando el estrés se percibe de manera positiva puede presentar efectos beneficiosos y propiciar sus logros (Behere et al., 2011; Cavanaugh et al., 2000; Hargrove et al., 2013; Varghese et al., 2015). En este sentido, debido a las ventajas potenciales que pueden derivarse de percibir los factores estresantes bajo una luz positiva, resulta importante investigar el Eustrés en los estudiantes universitarios.

Entre las investigaciones previas que abordaron el Eustrés en esta población, podemos mencionar el trabajo de Gibbons et al. (2008), quienes examinaron esta variable siguiendo una metodología cualitativa. Los investigadores aplicaron la técnica de grupos focales en una muestra de estudiantes de enfermería del Reino Unido, que presentaban niveles elevados de estrés académico. Sus resultados mostraron que el Eustrés se asociaba con el aprendizaje experiencial y con la interacción con los pacientes. Por otra parte, el apoyo social percibido por los estudiantes, especialmente de parte de sus compañeros moderaba la relación entre los estresores y la percepción positiva de éstos. Finalmente, el Eustrés se asociaba de manera positiva con la tutoría de un instructor empático, que brindaba orientación para manejar las demandas académicas.

Por su parte, O'Sullivan (2011) llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo en estudiantes universitarios. Sus hallazgos evidenciaron que el Eustrés se asociaba positivamente con la esperanza, la Autoeficacia y la satisfacción con la vida. Además, el Eustrés surgió como un predictor clave de la satisfacción con la vida de los estudiantes.

Finalmente, en un estudio cualitativo reciente acerca del bienestar académico en estudiantes universitarios de Alemania y de los Países Bajos, Kiltz et al. (2020), por medio de entrevistas semiestructuradas a 10 docentes y 6 alumnos, hallaron que los estudiantes universitarios identificaban numerosas responsabilidades y demandas académicas que les generaban estrés, aunque las mismas no siempre eran percibidas de manera negativa. Los autores propusieron la denominación ‘estrés funcional’ para referirse al estrés percibido bajo una luz positiva, como una oportunidad para desarrollar una mayor autoconfianza y nuevas competencias. Este se asociaba con la experiencia de éxito académico, a pesar de que los estudiantes se sintieran estresados. Los autores afirman que experimentar el estrés como un ‘desafío’ puede fomentar el Flujo, la creatividad, la innovación y el crecimiento personal. Tanto los alumnos como los

docentes caracterizaron el estrés positivo como una oportunidad de 'crecimiento personal' para los estudiantes universitarios, porque les permitía aprender, utilizar su potencial, desarrollar competencias, madurar, y saber actuar de manera eficiente y responsable a pesar de estar estresados. Además, los docentes y estudiantes consideraban que el estrés positivo les permitía a los alumnos volverse cada vez más resistentes al estrés y realizar un mayor uso de estrategias de afrontamiento, generando en ellos un 'crecimiento de la resiliencia'. Este crecimiento interno se daba no solo 'a pesar de' sino también 'debido a' haber experimentado y afrontado situaciones estresantes.

2.2.6. Trayectoria del Eustrés Académico

No se han encontrado investigaciones específicas que hayan abordado la evolución temporal del Eustrés. Sin embargo, como antecedente, puede citarse el estudio realizado por Moseley (2018), quien comparó el nivel de Eustrés entre estudiantes de secundaria) de diferentes cursos y halló diferencias significativas. Concretamente, sus resultados mostraron que los estudiantes de los grados superiores tenían niveles más altos de Eustrés que los de cursos inferiores.

2.3. Determinación (Grit)

El Eustrés se ha asociado con la Determinación de los estudiantes. Este constructo, según la literatura y la evidencia teórica disponible, constituye un facilitador del Flujo y del Compromiso Académico y se asocia de manera positiva con la Autoeficacia Académica.

2.3.1. Contexto de surgimiento del concepto de Determinación

El término 'Grit' fue acuñado por Duckworth (2016; Duckworth et al., 2007) para referirse a la capacidad de los individuos de perseguir metas que requieren mucho tiempo para lograrse (Datu, 2021; Datu et al., 2016), como por ejemplo una carrera universitaria. Se trata de un neologismo que se ha traducido al castellano de diversas maneras: como tenacidad, valor, coraje, persistencia, firmeza, etc. (Daura et al., 2020). En este trabajo decidimos emplear el término 'Determinación' para referirnos al mismo.

Este concepto surgió en el marco de las investigaciones acerca de los predictores 'no cognitivos' del desempeño, la productividad y el éxito en el ámbito académico, laboral y en otros dominios de la vida (Christopoulou et al., 2018; Duckworth & Yeager, 2015; García, 2016; Robbins et al., 2006; Sturman & Zappala-Piemme, 2017). En los últimos diez años, los estudios acerca de la Determinación han experimentado un crecimiento exponencial (Fernández-Martín et al., 2020) y puede afirmarse que, en el campo educativo, esta variable ha sido ampliamente investigada y, en general, ha sido recibida con entusiasmo por los profesionales (Credé, 2018).

Dicho interés puede atribuirse, en gran parte, a que la Determinación permite explicar por qué algunas personas se desempeñan mejor de lo que podrían predecir su nivel cognitivo y sus puntajes en las pruebas de habilidad (Credé et al., 2017) y a la cuantiosa evidencia empírica que demuestra el poder de este factor no cognitivo para facilitar y predecir un rendimiento óptimo, resultados exitosos (Christopoulou et al., 2018; Datu, 2021; Duckworth et al., 2007; Eskreis-Winkler et al., 2014; Strayhorn, 2014) y bienestar psicológico (Datu, 2021; Datu et al., 2019; Li et al., 2018b; Vainio & Daukantaite, 2016). Además, este constructo permite capturar la variabilidad comúnmente observada entre las personas cuando persiguen objetivos importantes a largo plazo y en su forma de responder ante la adversidad o el fracaso que surgen en este proceso. Es así como, mientras algunos individuos abandonan sus metas cuando se enfrentan con dificultades o desafíos importantes, otros se mantienen firmes y resistentes en la búsqueda de sus objetivos, a veces durante años o décadas (Arco-Tirado et al., 2018; Christopoulou et al., 2018).

2.3.2. Delimitación conceptual de la Determinación

La Determinación se define como la pasión y la perseverancia, a nivel de rasgo, en la consecución de objetivos a largo plazo (Duckworth et al., 2007). Según Duckworth, esta variable no solo se refiere a la condición de ser resiliente frente al fracaso, sino también a tener compromisos profundos y permanecer leales a ellos durante muchos años (Credé et al., 2017).

Específicamente, la Determinación académica se define como la capacidad de trabajar arduamente, manteniendo el esfuerzo y el interés en las metas educativas durante períodos de tiempo prolongados, enfrentando desafíos, a pesar de la adversidad, el fracaso y las mesetas en el progreso. Esta variable implica el deseo de lograr objetivos

educativos a largo plazo y la constancia para hacerlo, y se manifiesta como un trabajo preciso, decidido y entusiasta frente a los desafíos. En otras palabras, la Determinación consiste en la capacidad de mantenerse en el camino a pesar de las dificultades que se puedan experimentar (Khedmatian et al., 2020; Özhan, 2021).

Un elemento central del concepto de Determinación consiste en la extensión temporal, es decir, en la capacidad de las personas para mantenerse focalizadas en las metas que se han fijado, sin descuidarlas por situaciones emergentes o por nuevos proyectos que reclamen su atención y para persistir en el esfuerzo hasta alcanzarlas (Chaustre Jota, 2019)

Las investigaciones realizadas desde los inicios hasta los últimos tiempos han adoptado una conceptualización de la Determinación a nivel de rasgo, que enfatiza su estabilidad relativa independientemente de los factores contextuales (Denovan et al., 2022; Datu, 2021; Duckworth & Eskreis-Winkler, 2015). Sin embargo, algunos autores sugieren que se necesita más investigación para comprender la naturaleza compleja de esta variable (Datu, 2021).

La Determinación fue operacionalizada por Duckworth et al. (2007) como un constructo de orden superior compuesto por dos facetas o dimensiones de orden inferior, interrelacionadas entre sí, a las que denominó ‘Consistencia de Interés’ y ‘Perseverancia en el Esfuerzo’ (Credé et al., 2017; Datu, 2021, Datu et al., 2016; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007).

La Consistencia de Interés se define como la propensión de los individuos a mantenerse enfocados en ciertos objetivos durante un largo período de tiempo (Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007). El interés actúa como punto de partida motivacional que da sentido a la meta y que alimenta el optimismo de la persona en su consecución. Es importante comprender que el interés está asociado con el significado detrás de la meta a largo plazo, más que con el placer en términos de gratificación inmediata a corto plazo. Resulta imprescindible que un objetivo distal en el tiempo tenga un significado personal para que una persona demuestre pasión por alcanzarlo, se mantenga enfocada en él y supere los inevitables reveses y desafíos que surgirán en este proceso. Este significado es el que posibilita que la experiencia de perseguir una meta pueda volverse satisfactoria y fomente el bienestar (Christopoulou et al., 2018; Pérez, 2015; Von Culin et al., 2014). Además, el significado asociado a la meta genera optimismo, ya que permite al individuo crecer, mejorar, reconocer y

corregir errores y ser capaz de superar la negatividad para lograr un objetivo lejano en el tiempo (Christopoulou et al., 2018; Pérez, 2015).

Por su parte, la Perseverancia en el Esfuerzo, consiste en la tendencia a trabajar duro, a persistir o mantener el esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos a largo plazo, y a resistir a pesar de los desafíos o dificultades asociados a su consecución (Credé et al., 2017; Datu, 2021, Datu et al., 2016; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007). Además de ser significativa, una meta distal debe considerarse atractiva y suponer un desafío, ya que esta condición fomenta el sostenimiento del esfuerzo y en ella se arraiga la persistencia para seguir avanzando frente a las dificultades (Christopoulou et al., 2018; Pérez, 2015; Von Culin et al., 2014).

Según la teoría, ambas dimensiones son ingredientes fundamentales del éxito y operan en conjunto para influir en la actitud y en el comportamiento de las personas hacia los objetivos a largo plazo (Christopoulou et al., 2018; Fosnacht et al., 2019). La Consistencia de Interés es esencial para comprometerse en la práctica necesaria para alcanzar el dominio y la Perseverancia en el Esfuerzo contribuye al logro a pesar de los contratiempos (Christopoulou et al., 2018; Credé et al., 2017).

Estudios recientes (Credé et al., 2017; Datu, 2021) han cuestionado la validez teórica del modelo de Determinación de dos factores postulado originalmente (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). En un metaanálisis, Credé et al. (2017) hallaron que la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo presentaba una validez de criterio significativamente más sólida y era un predictor más robusto de los resultados del rendimiento que la dimensión Consistencia de Interés. Además, la Perseverancia en el Esfuerzo presentaba asociaciones significativas con varios indicadores de funcionamiento positivo de los estudiantes (como el ajuste académico y el Compromiso), mientras que la Consistencia de Interés mostraba un poder predictivo limitado en la configuración de resultados significativos (Bowman et al., 2015; Datu, 2021; Datu et al., 2016; Sturman, & Zappala-Piemme, 2017).

Por este motivo, en la actualidad, algunos autores (Datu, 2021; Datu et al., 2017a, 2018a; Jachimowicz et al., 2018) están trabajando en el diseño de conceptualizaciones y medidas alternativas que permitan mejorar la validez teórica y empírica de la Determinación. Por ejemplo, Jachimowicz et al. (2018) propone refinar la dimensión Consistencia de Interés, combinándola con la Perseverancia y redefiniéndola como un fuerte sentimiento hacia un valor personalmente importante que

motiva las intenciones y los comportamientos para expresarlo. No obstante, investigaciones recientes han señalado cuestiones teóricas y de medición sobre la validez de esta propuesta (Credé, 2019; Datu, 2021).

Por su parte, Datu et al. (2017a, 2018a) proponen un 'modelo triárquico' de la Determinación, que, a semejanza del modelo original (Duckworth et al., 2007), enfatiza la importancia de la Perseverancia en el Esfuerzo y de la Consistencia de Interés para el logro de objetivos distales. Sin embargo, este modelo revisado propone incorporar una tercera dimensión: la 'Adaptabilidad a las Situaciones', definida como la capacidad de calibrar constantemente los propios intereses y acciones en función de factores contextuales. Hasta el momento solo se ha hallado evidencia preliminar para este modelo en estudiantes de secundaria (Datu, 2021).

Puede afirmarse que ambos modelos alternativos se encuentran en fase embrionaria y hasta el momento no han aportado evidencia concluyente acerca de su validez, por lo cual los teóricos señalan que se necesita más investigación para desentrañar la naturaleza de la Determinación (Datu, 2021).

2.3.2.1.Distinción entre la Determinación y otros constructos afines

Para comprender mejor la Determinación, es importante analizar su conexión y las diferencias conceptuales que presenta con otros constructos psicológicos relevantes, como la escrupulosidad, el autocontrol, la resistencia, la resiliencia y la fortaleza mental (Chaustre Jota, 2019; Duckworth et al., 2007; Datu, 2021).

Determinación y escrupulosidad

Algunos autores afirman que, dentro del modelo de los Cinco Grandes rasgos de la personalidad, la Determinación se relaciona conceptualmente con el dominio de la escrupulosidad/conciencia y varias de sus facetas: orden, confiabilidad, autocontrol y laboriosidad (Duckworth & Eskreis-Winkler, 2015; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Rimfeld et al., 2016).

La Determinación y la escrupulosidad son similares en cierto sentido, pero su orientación y su naturaleza son diferentes (Liang, 2021). La escrupulosidad se caracteriza por la orientación al logro y la diligencia, mientras que la Determinación implica trabajar de manera constante en un objetivo determinado, aplicar esfuerzo y persistir en tareas difíciles durante un largo período de tiempo, aun en presencia de

dificultades y en ausencia de refuerzos positivos (Datu, 2021; Soto et al., 2016). Por lo tanto, a pesar de la similitud conceptual, puede afirmarse que ninguna de las facetas de la escrupulosidad captura completamente la combinación de pasión y perseverancia que caracteriza a la Determinación (Arco-Tirado et al., 2018; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021). La principal diferencia entre ambos constructos radica en el énfasis que cada uno realiza sobre el tiempo. La Determinación enfatiza la orientación hacia la meta, enfocándose en la adherencia a los objetivos y la resistencia a largo plazo, mientras que la escrupulosidad y sus facetas enfatizan la intensidad o la fuerza, pero a corto plazo, así como el cumplimiento de las normas prescritas por la sociedad (Arco-Tirado et al., 2018; Chaustre Jota, 2019; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Sartori et al., 2017).

Determinación y autocontrol

Por otra parte, la Determinación está estrechamente relacionada con el autocontrol (Duckworth, 2016), pero estas nociones presentan algunas diferencias importantes (Duckworth et al., 2007). El autocontrol hace referencia a la capacidad de inhibir de manera intencional ciertos comportamientos y retrasar las gratificaciones para lograr objetivos y maximizar los beneficios. A semejanza de la Determinación, supone que los individuos son capaces de dirigir su comportamiento hacia el logro de determinados resultados. Pero, si bien las personas que exhiben elevados niveles de autocontrol son capaces de regular su atención y de resistir las tentaciones, eso no necesariamente significa que sean determinadas y persistentes cuando se trata de lograr un objetivo particular en la vida. Además, en términos de emoción, el autocontrol no implica pasión, lo cual es una condición esencial en la Determinación (Duckworth, 2016). Por otra parte, en lo que respecta a la regulación de la orientación, el autocontrol se enfoca en una autosupervisión para evitar malas acciones, mientras que la Determinación también enfatiza la búsqueda y la realización activa de comportamientos positivos. Finalmente, en términos temporales, el autocontrol se relaciona más con el comportamiento cotidiano de las personas y con su capacidad para retrasar la gratificación en el corto plazo, mientras que la Determinación se centra en logros excepcionales a largo plazo (Chaustre Jota, 2019; Datu, 2021; Duckworth & Gross, 2014; Eskreis-Winkler et al., 2016; Kannangara et al., 2018; Liang, 2021; Muensk et al., 2017; Pérez, 2015; Postigo et al., 2021).

Determinación y resistencia

Otro de los conceptos con el que se ha relacionado a la Determinación es la 'resistencia' (hardiness), la cual se define como un patrón de habilidades o actitudes que proporcionan a las personas la motivación y el valor necesarios para desempeñarse en situaciones estresantes. Este constructo incluye tres componentes: apertura a los desafíos, sentimiento de control y compromiso con el trabajo. Su similitud con la Determinación radica en que ambas implican el compromiso y la persistencia en los individuos ante los obstáculos que se les presentan, para sobreponerse a éstos. Sin embargo, a diferencia de la resistencia, la Determinación no incluye necesariamente la apertura a los desafíos ni la necesidad de control que son propias de la primera. Por otra parte, el mantenimiento de los intereses en el tiempo por parte de las personas no constituye un elemento central de la resistencia (Chaustre Jota, 2019).

Determinación y resiliencia

También es importante distinguir la Determinación de la resiliencia. Ambas se han estudiado como factores que ayudan a un individuo a persistir en la búsqueda de sus objetivos, sin embargo, se trata de constructos diferentes. La resiliencia hace referencia a la capacidad de las personas para prosperar frente a la adversidad y para mantener o recuperar la salud mental, luego de experimentar eventos adversos. Este concepto tiene en común con la Determinación que resalta la capacidad de los individuos para superar las dificultades y sobreponerse a los obstáculos. Sin embargo, la resiliencia no solo se aplica a adversidades que se presentan en el cumplimiento de los objetivos personales a largo plazo, lo cual constituye un elemento central en la definición de la Determinación (Chaustre Jota, 2019; Denovan et al., 2022).

Determinación y fortaleza mental

Finalmente, la Determinación se ha relacionado con la fortaleza mental (mental toughness), que se define como la posesión de un recurso psicológico de naturaleza útil, flexible y eficiente para la promulgación y el mantenimiento de actividades dirigidas a objetivos. Por su parte, la Determinación describe la capacidad de mantener, a lo largo del tiempo, el esfuerzo y el interés en la consecución de objetivos, a pesar de encontrar adversidades. A pesar de compartir algunas propiedades, estas variables difieren en un aspecto importante, como lo es su disposición. La Determinación se considera un rasgo

de personalidad estable, mientras que los teóricos consideran a la fortaleza mental como un rasgo de personalidad flexible (maleable) (Denovan et al., 2022).

2.3.3. Factores asociados con la Determinación

El análisis de la Determinación como resultado ha sido escasamente abordado en la literatura, en comparación con el estudio de su poder predictivo, lo cual afecta el conocimiento actual acerca del desarrollo de esta variable (Fernández-Martín et al., 2020; Tang et al., 2019).

Según la evidencia disponible, la Determinación parece estar vinculada a factores sociodemográficos y personales. Con respecto a las variables sociodemográficas, la mayoría de los estudios han señalado que el sexo/género y la edad predicen el nivel de Determinación en los estudiantes de diversos niveles educativos (preparatoria, secundario y universitario) y en la población general. Específicamente, los resultados muestran que las mujeres tienden a informar un mayor nivel de Determinación que los varones y los estudiantes mayores presentan niveles de Determinación más elevados (Credé et al., 2017; Fernández-Martín et al., 2020; Kannangara et al., 2018). Esto es consistente con los planteos de Duckworth et al. (2007) acerca de que la Determinación aumenta con la edad. Una posible explicación sería que, de manera análoga a otros rasgos de personalidad, la Determinación se modifica a partir de las experiencias de las personas y cuanto mayor es su edad, más numerosas son las experiencias que acumulan y que les otorgan una mayor disposición al esfuerzo y a la constancia (Duckworth, 2016). Sin embargo, otros estudios han hallado resultados contradictorios, por lo cual no avalan el sexo/género y la edad como predictores de la Determinación (Credé et al., 2017; Fernández-Martín et al., 2020; Kannangara et al., 2018). Es importante aclarar que las investigaciones realizadas han sido de corte transversal, y no se han efectuado estudios longitudinales lo suficientemente prolongados como para establecer la existencia y la naturaleza de esta relación (Chaustre Jota, 2019).

Por otra parte, la evidencia acumulada no indica diferencias significativas en la Determinación en función de otros factores sociodemográficos, como la etnia o raza, el nivel socioeconómico, antecedentes religiosos, el nivel sociocultural, el estado civil ni el nivel educativo (Credé et al., 2017; Datu, 2021; Fernández-Martín et al., 2020).

En cuanto a las variables personales que predicen significativamente la Determinación, las investigaciones han identificado: a) 'factores cognitivos', como la inteligencia general, la capacidad cognitiva y las creencias sobre la inteligencia y b) 'factores no cognitivos', como la pasión, el optimismo, el afecto positivo, las orientaciones hacia la felicidad, la esperanza, la búsqueda de sentido, la resiliencia disposicional, el sentido de relación con padres, maestros y amigos, el estrés percibido, el autocontrol y algunos factores motivacionales, como la orientación de logro, los motivos autotrascendentes, autoorientados intrínsecos y autoorientados extrínsecos para ir a la universidad, el compromiso con el propósito y la autoeficacia. Además, se han hallado niveles significativamente mayores de Determinación en docentes, personal y estudiantes universitarios que realizan ejercicio físico (Fernández-Martín et al., 2020).

Por otra parte, Christopoulou et al. (2018) analizaron las variables predictoras de la Determinación en educación y encontraron evidencias de que la esperanza, el afecto positivo y las relaciones familiares pueden fomentar la perseverancia y pasión por las metas a largo plazo en este contexto. Asimismo, la Determinación se considera maleable, puesto que logró estimularse en estudiantes a partir de un programa de intervención (Fernández-Martín et al., 2020).

2.3.4. Evaluación de la Determinación

Para recabar información acerca de la Determinación se han aplicado diferentes técnicas. Entre las menos utilizadas pueden mencionarse los reportes de los docentes y la evaluación de tareas de desempeño de los estudiantes (Duckworth & Yeager, 2015); la evidencia biográfica de compromisos a largo plazo (Robertson-Kraft & Duckworth, 2014), así como el uso de declaraciones personales y de documentos que indiquen los compromisos académicos y extracurriculares de los individuos (Bowman et al., 2015).

Po su parte, el método que se ha utilizado y se utiliza con mayor frecuencia en la evaluación de la Determinación es el autoinforme, dentro del cual se privilegia la técnica de encuesta (Liang, 2021). Duckworth et al. (2007) desarrollaron la Escala Grit original (Grit-O) de 12 ítems, destinando seis ítems a la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo y los otros seis al componente Consistencia de Interés. Inicialmente, los autores propusieron esta versión con el objetivo de capturar las actitudes y los comportamientos característicos de las personas que presentaban un nivel de desempeño elevado, aunque sin asociarlos con un dominio específico de la vida. El

análisis factorial confirmatorio sustentó un modelo estructural con dos factores de primer orden, aunque con índices de ajuste susceptibles de mejora (Datu, 2021; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021).

De esta manera, con el objetivo de subsanar las limitaciones, dos años más tarde, Duckworth y Quinn (2009) desarrollaron y validaron una versión breve de la escala de Determinación, denominada Grit-S (Short Grit Scale), que estaba compuesta por 8 ítems extraídos de la Grit-O (cuatro ítems para cada dimensión). La escala Grit-S se construyó con una muestra más grande y mostró mejores propiedades psicométricas que la escala original. Los análisis mostraron que la Determinación se conceptualiza mejor como un constructo de orden superior sustentado por dos factores de primer orden interrelacionados pero distintos: la Perseverancia en el Esfuerzo y la Consistencia de Interés (Datu, 2021; Datu et al., 2016; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021).

Estas escalas se han adaptado y validado para su uso en diversos países (Akin et al., 2011, septiembre; Arco-Tirado et al., 2018; Datu et al., 2016; Fernández-Martín et al., 2018; Fleckenstein et al., 2014; Kim & Lee, 2015; Nishikawa et al., 2015; Tortul et al., 2020) y se han utilizado ampliamente en la mayoría de las investigaciones acerca de la Determinación (Arco-Tirado et al., 2018).

Es importante mencionar que diversos autores han detectado dificultades en la medición de la Determinación, como los problemas psicométricos en los ítems pertenecientes a la dimensión Consistencia de Interés o la falta de instrumentos que permitan evaluar la Determinación en dominios específicos de la vida (Datu, 2021; Datu et al., 2016, 2018a; Muenks et al., 2017). Por este motivo, señalan la necesidad de refinar las herramientas de medición de esta variable (Credé, 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021).

En el presente trabajo administramos la Escala Grit-O (Duckworth et al., 2007) adaptada para población de estudiantes universitarios argentinos por Tortul et al. (2020). Estos autores validaron las Escalas Grit-O (Duckworth et al., 2007) y Grit-S (Duckworth & Quinn, 2009) y confirmaron, mediante Análisis Factoriales Exploratorios, la existencia de las dos dimensiones postuladas en las versiones originales de los instrumentos: Perseverancia en el Esfuerzo y Consistencia de Interés. Las subescalas de ambas versiones mostraron niveles satisfactorios de consistencia interna, adoptando valores entre .87 y .92. En nuestro estudio decidimos administrar la

Escala Grit-O porque en la validación argentina evidenció mejores índices de fiabilidad que la Grit-S.

2.3.5. La Determinación en el ámbito académico y universitario

Es considerable la literatura acerca de los vínculos de la Determinación con el desempeño y los comportamientos de los individuos en entornos académicos. Este constructo se ha asociado con un rendimiento óptimo (Datu, 2021) y podría predecir una variedad de resultados positivos de desempeño, incluido el éxito de los estudiantes (Allen et al., 2021; Datu, 2021; Christopoulou et al., 2018; Datu et al., 2016; Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Eskreis-Winkler et al., 2014).

Fernández-Martín et al. (2020), como resultado de una revisión sistemática reciente, concluyeron que la capacidad actual de la Determinación para predecir el éxito educativo en diversos los dominios (desempeño, logro, etc.) y poblaciones, se basa en conjuntos de evidencias 'sólidas' (respaldadas en diseños de investigación y de evaluación de alta calidad) y 'prometedoras' (sustentadas en diseños de menor calidad).

Las investigaciones dan cuenta de que, en los niveles preuniversitarios, los estudiantes determinados son más propensos a mostrar un rendimiento más elevado (Cosgrove et al., 2018; Datu, 2021; Dumfart & Neubauer, 2016; Hagger & Hamilton, 2019; Li et al., 2018c; O'Neal et al., 2018; Park et al., 2018; Schmidt et al., 2017; Tovar-García, 2017) y un mayor bienestar (Von Culin et al., 2014).

Por su parte, en lo que respecta al nivel de educación superior, en numerosos estudios la Determinación se ha asociado de manera positiva con el rendimiento académico (Alhadabi & Karpinski, 2020; Akos & Kretchmar, 2017; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007; Hodge et al., 2018; Lam & Zhou, 2019; Lee, 2017), con la retención de los universitarios (Bazelais et al., 2016; Credé et al., 2017; Saunders-Scott et al., 2018; Yeager et al., 2014) y con la autoeficacia de los estudiantes en la exploración de carreras (Datu et al., 2017a). Por el contrario, se ha asociado negativamente con la probabilidad de los estudiantes de efectuar cambios de carrera (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Asimismo, otras investigaciones vincularon la Determinación con la motivación de los alumnos (Datu, 2021; Datu et al., 2018b; Eskreis-Winkler et al., 2014; Piña-Watson et al., 2015; Yeager et al., 2014), con el uso de estilos de afrontamiento adaptativos ante los problemas universitarios (Hwang

et al., 2018), con la adquisición de buenos hábitos estudiantiles (Feldman & Freitas, 2016) y con el significado de las actividades académicas (Yeager et al., 2014).

En un estudio de un año de duración sobre el logro de objetivos en universitarios, Sheldon et al. (2015) encontraron que la Determinación era el predictor más confiable, en comparación con otras nueve características positivas de la personalidad, para lograr metas personalmente significativas durante ese período.

Además, la evidencia sustenta una relación positiva de la Determinación con el bienestar psicológico (Kannangara et al., 2018) y la satisfacción con la vida (Bowman et al., 2015; Renshaw & Bolognino, 2016; Vainio & Daukantaite, 2016) en los estudiantes de nivel superior, así como una asociación negativa con la depresión (Anestis & Selby, 2015) y el estrés percibido por éstos (Kannangara et al., 2018; Saunders-Scott et al., 2018).

Al considerar de manera específica los dos componentes de la Determinación, Duckworth et al. (2007) sostienen que ninguno de ellos posee mayor poder predictivo que el otro y afirman que la Perseverancia en el Esfuerzo y la Consistencia de Interés juntas presentan un mayor poder de predicción que consideradas por separado, por lo cual recomiendan emplear el puntaje total de la escala Grit como medida de la Determinación.

Sin embargo, la literatura muestra diferencias entre ambos factores en cuanto a su impacto en el nivel de educación superior (Allen et al., 2021; Neroni et al., 2022). En primer lugar, puede afirmarse que ciertas investigaciones han aportado evidencia sólida acerca de la importancia de la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo para fomentar resultados positivos de rendimiento, psicológicos y de bienestar (Datu, 2021; Datu et al., 2020). En este sentido, la Perseverancia se ha asociado de manera directa con el rendimiento de los universitarios (Datu, 2021; Hwang et al., 2018; Lam & Zhou, 2019), con sus niveles de ajuste académico (Bowman et al., 2015); con las orientaciones de logro (Chen et al., 2018) y con el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales de autorregulación académica (Wolters & Hussain, 2015). Además, esta dimensión de la Determinación también se ha relacionado con niveles más altos de bienestar (Datu et al., 2020) y de autoestima general en estudiantes de grado (Weisskirch, 2018). Por otra parte, las investigaciones muestran que la Perseverancia en el Esfuerzo en los estudiantes universitarios se correlaciona de manera negativa con

el estrés percibido (Lee, 2017), la inadaptación académica (Hwang et al., 2018) y la procrastinación (Pierro et al., 2011).

Por el contrario, son escasos los estudios que han hallado asociaciones entre la dimensión Consistencia de Interés y el rendimiento académico (Lam & Zhou, 2019; Li et al., 2018c), el uso de estrategias de aprendizaje adaptativo (Weisskirch, 2018), una menor probabilidad de cambio de carrera (Bowman et al., 2015) y menores niveles de procrastinación académica (Pierro et al., 2011).

2.3.6. Modelos explicativos del poder predictor de la Determinación sobre diversos resultados positivos

Según los teóricos, las diferencias individuales en la Determinación contribuirían a explicar por qué dos personas que poseen el mismo nivel de habilidad en un dominio específico presentan niveles de desempeño sustancialmente distintos. Concretamente, se considera que los individuos caracterizados por niveles de Determinación elevados utilizan mejor sus capacidades porque no se distraen con otras metas a corto plazo y los fracasos y contratiempos no consiguen desanimarlos (Credé et al., 2017).

En investigaciones previas se han identificado ciertos mecanismos cognitivos, emocionales, motivacionales y conductuales que permiten explicar el impacto positivo de la Determinación y sus dimensiones sobre los resultados positivos en varias áreas de desempeño y sobre el bienestar de los individuos. Basándose en los hallazgos de esos estudios, Datu (2021) propone el 'Modelo de rendimiento y salud óptimos de la Determinación' (The optimal performance and health (OPAH) model of Grit), que resume los procesos involucrados, así como los factores intrínsecos y extrínsecos que moderan el vínculo de la Determinación con los logros y el bienestar de los individuos (ver Figura 2).

El modelo propone una vía conformada por tres procesos psicológicos que sustentan los efectos de la Determinación sobre el logro de resultados positivos: a) el 'esfuerzo conductual', que se refiere al esfuerzo real invertido en actividades específicas; b) la 'motivación adaptativa', que incluye el impulso o el deseo de lograr niveles óptimos de rendimiento y c) el 'ingenio cognitivo', que abarca cualquier constructo que implique el uso de recursos cognitivos para lograr con éxito una amplia

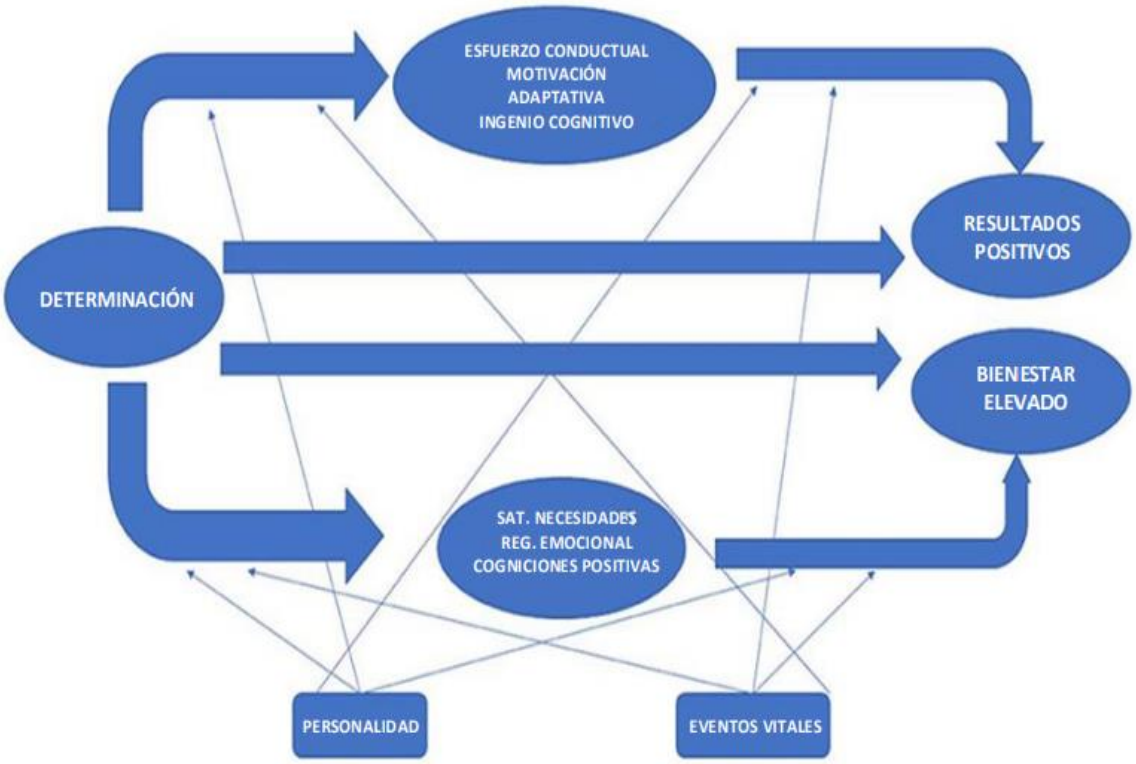
gama de tareas en diversos entornos (por ejemplo, la innovación y el uso de estrategias de estudio cognitivas y metacognitivas) (Datu, 2021).

En una segunda vía, el modelo postula otros tres mecanismos psicológicos para explicar la influencia positiva de la Determinación sobre el bienestar en las personas: a) la 'satisfacción de las necesidades', que se refiere a las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia); b) la 'regulación emocional', que implica la capacidad de manejar las emociones en diferentes situaciones y c) las 'cogniciones positivas', que incluye la capacidad de adoptar pensamientos positivos sobre uno mismo, los demás y el entorno (Datu, 2021).

Finalmente, Datu (2021) propone que las variables disposicionales (personalidad) y contextuales (eventos vitales) desempeñan un rol moderador, ya que pueden potenciar o atenuar los efectos de la Determinación sobre el rendimiento y el bienestar psicológico de las personas.

Figura 2.

Modelo de rendimiento y salud óptimos de la Determinación



Nota: Fuente: Datu (2021)

2.3.7. Trayectoria de la Determinación Académica

La Determinación se ha estudiado principalmente a través de investigaciones con diseños transversales o prospectivos. Son muy escasos los estudios longitudinales realizados hasta el momento acerca de esta variable y su potencial de cambio (Credé et al., 2017; Datu, 2021; Gruenberg et al., 2019; Martín et al., 2020; Muenks et al., 2017).

Con respecto a la evolución temporal de la Determinación, Duckworth et al. (2007), sostienen que aumenta con la edad de las personas y algunos estudios de corte transversal confirman esto y proponen a la edad como un predictor significativo de la Determinación, mostrando que los estudiantes de mayor edad presentan niveles más elevados de perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo (Credé et al., 2017; Fernández-Martín et al., 2020). Sin embargo, existe controversia en esta área porque los resultados de otras investigaciones no sustentan el rol predictor significativo de la edad con respecto a la Determinación (Credé et al., 2017; Fernández-Martín et al., 2020). En este sentido, Duckworth y Quinn (2009) hallaron que las puntuaciones de Determinación se mantuvieron estables durante un período de un año en estudiantes adolescentes.

Entre las investigaciones longitudinales realizadas en el nivel universitario, podemos citar la de Gruenberg et al. (2019), quienes se propusieron determinar si las puntuaciones de Determinación experimentaban cambios en los estudiantes de farmacia a lo largo del tiempo. Con este fin, en 2016 y un año después encuestaron a alumnos que cursaban de primero a cuarto año, en San Francisco EE. UU. Los resultados evidenciaron modificaciones pequeñas pero significativas en las puntuaciones individuales de Determinación a lo largo del tiempo, en ausencia de cualquier intervención. Además, los cambios variaron en dirección y magnitud según el curso. Específicamente, el grupo 1 (evaluado en el primero y el segundo año de cursado) mostró una disminución significativa en la puntuación de Determinación, mientras que el grupo 2 (evaluado en el segundo y el tercer año) y el grupo 3 (evaluado en el tercero y el cuarto año) mostraron aumentos significativos en los niveles de Determinación a lo largo del tiempo. Estos cambios se registraron en la puntuación total de Determinación, así como en las puntuaciones de cada dimensión: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo.

Por su parte, en estudiantes de nivel secundario, West et al. (2016) encontraron que los niveles de Determinación disminuyeron de manera significativa, durante dos

años, en una muestra de alumnos estadounidenses. Por el contrario, Cosgrove et al. (2016) investigaron cómo cambiaba la Determinación durante un año académico en estudiantes de secundaria que asistían a diferentes cursos de educación física (deportes de equipo, danza, entrenamiento con pesas, etc.) y hallaron que esta variable aumentaba con el paso del tiempo. Finalmente, Peña y Duckworth (2018) llevaron a cabo un estudio longitudinal en una gran muestra de estudiantes de nivel medio de México, en el cual midieron la Determinación en dos momentos, con tres años de diferencia entre sí, en 2012 y 2015. Los resultados mostraron que la edad tenía un efecto positivo sobre la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo y un efecto negativo sobre la Consistencia de Interés. De esta manera, puede afirmarse que la Perseverancia aumentaba con la edad, mientras que la Consistencia disminuía.

2.4.Flujo Académico

Entre los factores psicológicos que promueven de manera significativa el Compromiso de los estudiantes, la teoría y la evidencia empírica asignan un lugar privilegiado al Flujo. Este constructo, a su vez, se vincula positivamente con la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación de los estudiantes.

2.4.1. Contexto de surgimiento del concepto de Flujo

La teoría del Flujo se halla enraizada históricamente en la Psicología Positiva (Bakker et al., 2017), que, a diferencia de la perspectiva psicológica tradicional, se enfoca del estudio de las emociones, el carácter y las instituciones positivas y se centra en el fomento de las fortalezas y en el potencial de las personas más que en los aspectos patológicos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

El concepto de ‘Flujo’ fue desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi, quien es considerado como uno de los psicólogos más eminentes e influyentes de la era moderna, puesto que sus ideas han inspirado numerosos estudios, análisis teóricos e intervenciones pedagógicas y psicológicas en múltiples contextos (Csikszentmihalyi & Lebuda, 2017; Diener et al., 2014).

Csikszentmihalyi (1975) introdujo del concepto de Flujo hace casi 50 años, en su libro ‘Beyond Boredom and Anxiety’. Este autor estaba impulsado por el deseo de comprender las características vivenciales comunes de las llamadas ‘experiencias

óptimas', es decir, de las actividades intrínsecamente motivadas, que resultan gratificantes en y por sí mismas, al margen de su producto final o de las recompensas externas. Con este fin, inició un programa de investigación en el cual aplicó entrevistas en profundidad a cientos de personas, que enfatizaron el disfrute como la razón principal para realizar una actividad, entre ellos escaladores, bailarinas, atletas, compositores de música, jugadores de ajedrez y deportistas. También, en el ámbito del trabajo, entrevistó a cirujanos, es decir, personas que se desempeñaban en un campo donde las recompensas extrínsecas (por ejemplo, dinero y prestigio) podrían por sí mismas justificar la participación. Le interesaba averiguar si existían similitudes en sus experiencias, en su motivación y en las condiciones que las promovían. En las entrevistas les pedía a los participantes que describieran sus experiencias subjetivas durante el desarrollo de las actividades, que refirieran cómo se sentían en sus mejores momentos (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi, 1975; Mesurado, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

Si bien en esa época se habían efectuado estudios importantes vinculados a la motivación intrínseca, hasta ese momento no se había realizado ninguna investigación empírica sistemática que permitiera clarificar la fenomenología subjetiva de la actividad intrínsecamente motivada. El enfoque de Csikszentmihalyi fue considerablemente más sistemático y empírico que los anteriores (Abuhamdeh, 2020).

Como resultado de su trabajo, Csikszentmihalyi y su equipo pudieron identificar las características generales de la experiencia óptima y sus condiciones próximas. Además, hallaron que todos los entrevistados referían una vivencia común: sentían que su conciencia 'fluía' durante la actividad y encontraron que la fenomenología informada era notablemente similar en los entornos de juego y de trabajo. Basándose en estos hallazgos, Csikszentmihalyi desarrolló el concepto y la teoría de Flujo, que ha proporcionado una comprensión de las experiencias durante las cuales los individuos están completamente involucrados en el momento presente (Abuhamdeh, 2020; Mesurado, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

Desde entonces, la conceptualización introducida en 1975 permanece esencialmente sin cambios y, durante más de cuatro décadas, la experiencia de Flujo ha sido objeto de una gran cantidad de investigaciones, en diversas partes del mundo y en diferentes ámbitos, que incluyen las ciencias de la recreación y el ocio, el diseño de

juegos, la psicología educativa, y muchos otros (Abuhamdeh, 2020; Engeser et al., 2021; Mesurado, 2008, 2010a).

La investigación ha demostrado que el Flujo puede tener implicaciones de amplio alcance para apoyar el desarrollo de las personas, contribuyendo tanto a su bienestar personal como a su pleno funcionamiento en la vida cotidiana (EFRN, 2014). En este sentido, las experiencias de Flujo se consideran cruciales para el desarrollo humano, porque impulsan a las personas a entablar voluntariamente interacciones con el entorno que requieren un compromiso total y que amplían sus capacidades (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1998; Freire et al., 2021; Massimini & Delle Fave, 2000; Tse et al., 2022).

2.4.2. Delimitación conceptual del Flujo

2.4.2.1.Definición de Flujo

El Flujo se describe como una experiencia óptima durante la cual los individuos están profundamente motivados para persistir en sus actividades. Este constructo fue definido por Mihaly Csikszentmihalyi (1975) como un estado gratificante de profunda participación y absorción que las personas reportan cuando realizan una actividad desafiante y perciben habilidades adecuadas para enfrentar estos desafíos (EFRN, 2014).

En una revisión sistemática reciente, realizada por Norsworthy et al. (2021) acerca de las definiciones y dimensiones del Flujo, mediante el análisis de 236 investigaciones, se constató que: a) para describir el Flujo, la mayoría (80 %) de los autores citaban alguna de las formulaciones de Csikszentmihalyi o bien habían creado una definición propia; b) en numerosos trabajos se definía el Flujo utilizando las siguientes tres frases descriptivas exactas: "sensación holística que las personas sienten cuando actúan con total participación", "estado de completa absorción en una actividad", "las personas están tan intensamente involucradas en una actividad que nada más parece importarles; la experiencia en sí es tan placentera que las personas realizan la actividad incluso a un gran costo, por el mero hecho de hacerla". Se utilizaron un total de 150 constructos, términos o dimensiones diferentes para describir la experiencia de Flujo en sí. Las nueve dimensiones propuestas por Csikszentmihalyi se mencionaron juntas en el 46 % de los trabajos incluidos en el estudio.

Es importante destacar que el Flujo se considera una experiencia universal. Cualquier persona puede vivenciar experiencias de fluidez, más allá de la cultura, sexo, edad, o nivel socioeconómico. Asimismo, el Flujo se puede experimentar en diferentes actividades y tareas, tanto estructuradas como desestructuradas, como bailar, escalar, jugar al ajedrez, tocar un instrumento o trabajar. También pueden vivenciarse estados de Flujo en el ámbito académico (Bakker et al. 2017; Bonaiuto et al., 2016; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1988; Mesurado, 2008; Peifer et al, 2020; Ullén et al. 2012).

El Flujo Académico fue introducido en psicología educativa por Yuwanto (2018) y se define como la experiencia de trabajar a plena capacidad en una actividad educativa y estar estrechamente involucrado con esa tarea. Por lo general, los estudiantes desarrollan esta experiencia mientras llevan a cabo actividades como estudiar, hacer trabajos prácticos o realizar una presentación (Khedmatian et al., 2022).

La experiencia de fluidez, que las personas sienten cuando actúan con total implicación, se concibe como un estado mental complejo y multifacético, que incluye componentes cognitivos y afectivos (Abuhamdeh, 2020; Delle Fave & Massimini, 2005; Jackson & Marsh, 1996; MacDonald et al., 2006; Mesurado, 2009a; Wu et al., 2021).

Csikszentmihalyi (1975, 1990) distinguió hasta nueve características o dimensiones de la experiencia de Flujo: 1) equilibrio desafío-habilidad, 2) objetivos claros, 3) retroalimentación inequívoca, 4) concentración en la tarea, 5) fusión de acción y conciencia, 6) sensación de control, 7) pérdida de autoconciencia, 8) transformación del tiempo y 9) experiencia autotélica (Norsworthy et al., 2021; Peifer et al., 2022; Tse et al., 2022). Este estado se ha descripto, no como una sumatoria de elementos, sino como una sensación holística, ya que entre éstos se da un interjuego dinámico. Al considerar la manera en que esta experiencia acontece, se han diferenciado diversas etapas, en las cuales se van desplegando los distintos componentes (Mesurado, 2009b; Peifer et al., 2022).

Con posterioridad a los planteos de Csikszentmihalyi (1990), otros autores, como Chen et al. (1999) agruparon los componentes del Flujo en tres categorías principales: a) los ‘antecedentes’, que abarcan el equilibrio entre los desafíos percibidos y las habilidades, las metas claras y el feedback inmediato; b) la ‘experiencia de Flujo’, que incluye la fusión entre conciencia y acción, la concentración elevada y un elevado

sentido de control; y c) los ‘efectos’, que incluyen la pérdida de autoconciencia y la distorsión del tiempo (Mesurado, 2009b, 2010a).

Recientemente, Peifer y Engeser (2021) discutieron críticamente este tema y propusieron una integración de los elementos del Flujo en tres metacomponentes, a los que identificaron como: absorción, equilibrio demanda-habilidad percibida y disfrute. También existen otras conceptualizaciones del Flujo, que pueden consultarse en Engeser et al., 2021y Peifer y Engeser, 2021 (Peifer et al., 2022).

Por su parte, Nakamura y Csikszentmihalyi (2002) y Landhäußer y Keller (2012) clasificaron las características de la experiencia de Flujo en: a) ‘condiciones previas’, entre las cuales incluyeron: el equilibrio entre las demandas de la tarea y las habilidades, los objetivos claros y la retroalimentación precisa y b) ‘componentes del Flujo’, que abarca: la concentración, la fusión de acción y conciencia, el sentido de control, la experiencia autotélica, la autoconciencia reducida y la transformación del tiempo (Peifer et al., 2022; Tse et al., 2022). En el presente trabajo, organizaremos la presentación de los componentes siguiendo esta última clasificación.

2.4.2.2.Condiciones o antecedentes de la experiencia de Flujo

Para que se experimenten estados de Flujo, es necesario que previamente se den algunas condiciones necesarias, que se han denominado ‘antecedentes’ (Barthelmäs & Keller, 2021; Engeser et al., 2021; Mesurado, 2009b, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Tse et al., 2022). Si bien en la literatura y en los trabajos empíricos se observan discrepancias en cuanto a la identificación de estos antecedentes, en la revisión sistemática realizada por Norsworthy et al. (2021) se constató que, en los trabajos sobre Flujo publicados entre 2012 y 2019, las tres condiciones previas para fluir teorizadas por Csikszentmihalyi, a saber, equilibrio desafío-habilidad, objetivos claros y retroalimentación inequívoca (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009), fueron las mencionadas en mayor medida y con mucha frecuencia se informaron juntas. A continuación, las describiremos.

Equilibrio entre desafío y habilidades

El Flujo se define como la experiencia positiva de estar completamente absorto en una tarea ‘óptimamente desafiante’ (Peifer et al, 2022). Para ingresar al estado de Flujo, la condición más importante es que el individuo, en una situación determinada,

perciba desafíos u oportunidades de acción manejables, que amplían o extienden sus habilidades existentes, pero no las superan ni las infrautilizan. Además, es esencial que se perciba un equilibrio entre el desafío planteado y las propias habilidades, es decir, una sensación de que uno está enfrentando situaciones a un nivel ajustado a sus capacidades (Barthelmäs & Keller, 2021; Clarke & Haworth, 1994; Ellis et al., 1994; Mesurado, 2007, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Norsworthy et al., 2021; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009; Tse et al., 2022).

Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988) plantean que la experiencia de Flujo comienza sólo cuando los desafíos y las habilidades están por encima de un cierto nivel y están en equilibrio. Cuando el grado de desafío y de habilidad percibidos es bajo, es probable que el individuo experimente apatía. Por el contrario, cuando tanto los desafíos como las habilidades son altos, la persona entra en estado de fluidez y esto no solo le permite disfrutar el momento, sino que también la impulsa a ampliar sus capacidades con la probabilidad de aprender habilidades nuevas y aumentar su autoestima y su complejidad personal (Csikszentmihalyi, 1990, 1997; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Shernoff et al., 2003, 2017; Strati et al., 2012).

En este sentido, debido a que esta experiencia óptima es intrínsecamente gratificante y las personas intentan replicarla, se dice que el Flujo introduce un mecanismo selectivo en el funcionamiento psicológico que invoca y fomenta el crecimiento (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002 2014; Shernoff et al., 2003). En el intento de dominar nuevos desafíos, las personas desarrollan mayores niveles de habilidad. Una vez que los han dominado, se ven impulsadas a identificar desafíos progresivamente más complejos a fin de crear una combinación ideal para sus habilidades (Shernoff et al., 2003).

No obstante, el mencionado equilibrio entre desafío y habilidad es intrínsecamente frágil; cuando se interrumpe, es probable que se promuevan dos tipos de experiencias negativas. Concretamente, cuando las habilidades superan los desafíos, los individuos experimentan aburrimiento y cuando los desafíos superan las habilidades, experimentan ansiedad (Csikszentmihalyi, 1997; Nakamura, 1988; Shernoff et al., 2003, 2017).

De esta manera, cuando la ansiedad o el aburrimiento están presentes en los alumnos, invitan al docente a cambiar el nivel de desafío y a los estudiantes a aumentar su nivel de habilidad para volver a entrar en el Flujo (Shernoff et al., 2003).

En un estudio metaanalítico realizado recientemente, se confirmó la estabilidad del equilibrio desafío-habilidad como condición necesaria para fluir (Fong et al., 2015; Peifer et al, 2022).

Metas próximas claras

La segunda condición necesaria para entrar en Flujo consiste en que los objetivos que se pretenden alcanzar con la actividad estén claramente definidos e identificados por la persona, como así también las normas que la regulan. Conocer de manera precisa las metas a alcanzar, permite al individuo operacionalizar de manera satisfactoria su consecución (Bakker et al. 2017; Barthelmäs & Keller, 2021; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Mesurado, 2008; 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022). Esta condición del Flujo también fue confirmada en un estudio metaanalítico reciente (Fong et al., 2015; Peifer et al, 2022).

Retroalimentación inmediata sobre el progreso que se está realizando

Finalmente, para que los individuos puedan experimentar estados de Flujo, es imprescindible que sepan si están alcanzando sus metas y que dispongan de información precisa sobre cuán bien se están desempeñando en la realización de la actividad en cuestión. Tanto los aciertos como los errores en el transcurso de una actividad deben ser evidentes para las personas, de tal manera que logren ajustar su comportamiento. Para ello, es esencial que se puedan brindar retroalimentación clara y relativamente inmediata a sí mismas mientras están realizando su tarea, sin tener que esperarla de un experto. Esto es posible cuando han interiorizado los criterios de evaluación pertinentes y no dependen de una retroalimentación externa (Bakker et al. 2017; Barthelmäs & Keller, 2021; Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1998a; Mesurado, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022).

2.4.2.3.Características de la experiencia de Flujo

A continuación, se describirán los componentes del Flujo, es decir, las características que se presentan cuando esta experiencia está ocurriendo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Tse et al., 2022).

Concentración

Durante el Flujo, las personas vivencian estados de intensa concentración o absorción absoluta en la actividad que están desarrollando en el momento presente, es decir, la atención se dirige voluntariamente a una tarea específica sin esfuerzo. Por este motivo, durante ese lapso, las distracciones quedan excluidas de la conciencia porque se filtran las percepciones y pensamientos irrelevantes. Los sujetos funcionan a su máxima capacidad y están tan involucrados en la actividad que nada más parece importarles (Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi et al., 2005; Mesurado, 2008, 2009a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2003, 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022; Wu et al., 2021).

Fusión de acción y conciencia

Asimismo, debido a la intensa concentración en la tarea, en los momentos de fluidez, los individuos experimentan una fusión de acción y conciencia, es decir, una total implicación en la actividad. Mientras dura la experiencia, toda la atención está en los estímulos relevantes de la tarea en cuestión y se pierde la conciencia de cualquier otro estímulo del entorno que no esté relacionado con la actividad (Abuhamdeh, 2020; Bakker et al. 2017; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi et al., 2005; Kawabata & Mallett, 2011; Mesurado, 2008; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022).

Sentido de control

Además, mientras experimentan estados de fluidez, los sujetos tienen la sensación de que dominan sus comportamientos y la interacción con el entorno. Perciben un ajuste entre sus habilidades y el contexto y sienten que éste responde a sus acciones (Bakker et al. 2017; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Fong et al., 2015; Mesurado, 20082010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022).

Autoconciencia reducida

Dado que durante el Flujo la atención se encuentra completamente focalizada en la tarea, los individuos dejan de ser conscientes a sí mismos como actores sociales y se

da una pérdida de la autoconciencia reflexiva y del miedo a la evaluación y sus acciones se despliegan sin esfuerzo. Sin embargo, cuando concluye este estado, el autoconcepto de los sujetos se ve fortalecido, su yo se expande y experimentan una intensa sensación de realización personal, debido a que han logrado superar un desafío (Abuhamdeh, 2020; Bakker et al. 2017; Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1998a; Csikszentmihalyi et al., 2005; Dietrich, 2004; Kawabata & Mallett, 2011; Mesurado, 2008; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022).

Experiencia autotélica

Por otra parte, las personas experimentan las actividades de Flujo como intrínsecamente gratificantes, agradables y satisfactorias. Durante su desarrollo sienten satisfacción interior, regocijo y una profunda sensación de disfrute y no vivencian temor al fracaso. La experiencia es tan agradable y placentera que las personas no necesitan recompensas externas para llevarla a cabo, la realizan por el mero hecho de hacerla, incluso aunque conlleve un gran costo para ellas. Estas actividades pueden proporcionar una sensación de autorrealización. Debido a esta naturaleza placentera, se dice que el Flujo es "autotélico", lo que significa que motiva a la persona que lo experimenta a continuar haciendo lo que está haciendo y a buscar repetir la experiencia. No obstante, estos sentimientos se registran principalmente en retrospectiva, porque mientras fluyen, los individuos se hallan absortos en la tarea (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi & Csikzentmihaly, 1998; Csikszentmihalyi et al., 1994; Mesurado, 2008; Mesurado et al., 2016; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2003, 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022).

Transformación del tiempo

Finalmente, mientras se encuentran fluyendo, las personas vivencian una alteración y una distorsión de su experiencia temporal subjetiva, por lo cual perciben de manera desvirtuada su duración. La percepción acerca de la noción del tiempo deja de ser coherente con el tiempo real transcurrido. El sentido de esta distorsión dependerá de la actividad que se esté realizando. Las personas pueden sentir que el tiempo se detiene, aunque, por lo general, perciben que éste ha pasado más rápido de lo normal (Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi & Csikzentmihaly, 1998; Mesurado,

2008; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2020; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022; Wu et al., 2021).

2.4.2.4.Consecuencias y correlatos del Flujo

En las investigaciones realizadas durante la última década, la mayoría de naturaleza correlacional, el Flujo se ha vinculado con diferentes resultados, entre los cuales se incluyen aspectos emocionales y motivacionales, conductuales, cognitivos, fisiológicos y disposicionales (Barthelmäs & Keller, 2021; Norsworthy et al., 2021).

Entre las consecuencias o resultados del Flujo, los más examinados e informados por las investigaciones tienen que ver con el 'desarrollo positivo' de las personas. En esta categoría se incluyen los resultados de bienestar, de salud, de desarrollo y emocionales, que abarcan experiencias específicas como: desarrollo personal, complejidad del crecimiento, identidad personal aumentada, mejoras en el autoconcepto, sentido, salud fisiológica, salud mental, reducción del estrés, alegría, felicidad, satisfacción, etc. (Barthelmäs & Keller, 2021; Freire et al., 2016; Fullagar et al., 2013; Llorens & Salanova, 2017; Magyaródi & Oláh, 2015; Norsworthy et al., 2021; Riva et al., 2016; Waples & Knight, 2017).

En segundo lugar, entre los resultados del Flujo se destacan los que tienen que ver con el 'alto funcionamiento', que incluyen aspectos como: funcionamiento óptimo, alto desempeño, mayor productividad, eficiencia cognitiva, mayor creatividad, aprendizaje óptimo, rendimiento académico, adquisición de habilidades y mejores juicios (Andersen, 2016; Barthelmäs & Keller, 2021; Klasen et al., 2012; Norsworthy et al., 2021; Swann et al., 2012; Wang & Hsu, 2013).

Finalmente, las investigaciones han reportado resultados del Flujo que se relacionan con un 'mayor compromiso' y que hacen referencia a que esta experiencia genera una mayor participación, motivación, adherencia y recursos de atención sostenidos en relación con las actividades relevantes (Barthelmäs & Keller, 2021; Harris et al., 2017; Nakamura & Roberts, 2016; Norsworthy et al., 2021; Rodríguez-Ardura & Meseguer-Artola, 2017).

2.4.2.5.Facilitadores del Flujo

Para que puedan experimentarse estados de Flujo, es necesario que se combinen ciertas condiciones internas y externas. En lo que respecta a las condiciones internas, se

ha identificado que quienes poseen ciertos rasgos personales, conceptualizados como ‘personalidad autotélica’, presentan una mayor propensión a fluir. Por su parte, las condiciones externas remiten a algunas características específicas de la tarea o actividad en cuestión (Csikszentmihalyi, 1998b; Mesurado, 2009a, 2009b; Shernoff et al., 2017).

De todas maneras, es importante entender que la posibilidad de experimentar Flujo depende tanto de las características de la actividad como de la disposición de la persona y de su percepción y actitud frente a la tarea. En este sentido, la estructura interpretativa cognitiva y el sistema de valores personales mediatizan el impacto que los eventos externos pueden presentar sobre el Flujo (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Mesurado, 2009a).

Personalidad Autotélica

Uno de los principales facilitadores del Flujo, a nivel interno, es la ‘personalidad autotélica’ (flow personality) (Csikszentmihalyi, 1998b). Esta ha sido definida como la disposición a buscar activamente desafíos y experiencias de Flujo (Bauman, 2021) y como la propensión personal a tener experiencias de Flujo de manera frecuente (Bauman, 2021; Csikszentmihalyi et al., 1994; Mesurado, 2008, 2009b; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Shernoff et al., 2017). Quienes poseen personalidad autotélica se caracterizan por una mayor capacidad para iniciar, sostener y disfrutar de tales experiencias óptimas (Bauman, 2021). Además, según Csikszentmihalyi et al. (1994), también son más capaces de manejar el intrincado equilibrio entre buscar desafíos y desarrollar habilidades.

Características de la tarea

Con respecto a los facilitadores externos, es importante mencionar que, si bien ninguna actividad garantiza la experiencia de fluidez (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998b), se han identificado ciertas características o condiciones propias de las actividades que promueven el Flujo (Mesurado, 2008, Tse et al., 2022). Concretamente, las personas tienden a fluir más cuando están frente a actividades o tareas ‘estructuradas’ o pautadas. Este tipo de actividades están reguladas por normas que los individuos deben conocer y dominar, establecen metas claras y específicas, permiten la aplicación de un procedimiento para lograrlas y fomentan en los individuos la adquisición o el desarrollo de destrezas o habilidades específicas. Además, las actividades que promueven el Flujo presentan un grado de desafío óptimo, tienen

mecanismos de retroalimentación intrínsecos e inmediatos, impiden las distracciones y propician la sensación de control de la situación por parte del individuo. De esta manera, favorecen la concentración y la implicación en la actividad (Csikszentmihalyi, 1990, 1998b; Lewis, 1996; Mesurado, 2008, 2009a; Tse et al., 2022).

Sin embargo, para que una actividad que se realiza con frecuencia continúe promoviendo el Flujo, es imprescindible que se incremente el nivel de complejidad y de desafío de esta. De lo contrario, la percepción de habilidades que superan el nivel de desafío de la tarea provocaría aburrimiento (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Massimini & Carli, 1998; Mesurado, 2009a).

Por su parte, las actividades espontáneas o desestructuradas, es decir, aquellas no pautadas, que no se rigen por reglas ni conllevan el desarrollo de habilidades específicas, tienen menos probabilidades de generar fluidez en las personas y solo la originan esporádicamente. Cuando esto sucede, suele deberse a alguna coincidencia entre ciertas condiciones del momento o a condiciones propias de la persona, como su disposición autotélica (Csikszentmihalyi, 1998b; Mesurado, 2009a).

2.4.2.6.Obstaculizadores del Flujo

Así como existen facilitadores del Flujo, también pueden identificarse obstaculizadores de esta experiencia. Entre ellos se destacan las tareas simples, repetitivas y tediosas, que no son percibidas como importantes por los individuos que las llevan a cabo. Estas actividades no producen desafío ni sensación de control en las personas y por ello no resultan intrínsecamente motivantes (Mesurado, 2009a).

2.4.2.7.Distinción entre el Flujo y otros constructos afines

Con el fin de delimitar el concepto de Flujo con mayor precisión, es importante distinguirlo de otros constructos psicológicos relacionados: experiencia cumbre, Compromiso y motivación.

Flujo y experiencia cumbre (Maslow)

El estado de Flujo se asemeja conceptualmente a la concepción de ‘experiencia cumbre’ (peak experience) propuesta por Maslow (1964), luego de solicitar a cientos de personas que describieran sus vivencias durante las experiencias más maravillosas, felices y gratificantes de sus vidas. La experiencia cumbre se define como una

inmersión completa en el aquí y ahora, se refiere a momentos de extrema plenitud y felicidad en los que se disuelven los límites del yo y el individuo experimenta un estado de absorción, fascinación y comunión con el universo. Se trata de una vivencia de unidad, con características místicas, durante la cual el tiempo tiende a desvanecerse. En este estado, las personas experimentan un amor profundo, inspiración y comprensión. Esta experiencia suele vivenciarse en el contacto con la naturaleza y con el arte en sus diferentes formas, en los momentos de elevada creatividad, en la paternidad, etc. (Abuhamdeh, 2020; Maslow, 2007; Mesurado, 2010a).

La experiencia cumbre y el Flujo se consideran 'experiencias óptimas' y presentan muchas similitudes, ya que ambas son transitorias, implican una focalización intensa de la atención y la vivencia de absorción, conllevan la ausencia de sentimientos de temor y ansiedad y producen una transformación en la percepción del tiempo. No obstante, a diferencia del Flujo, la experiencia cumbre es más intensa y no está relacionada con una actividad específica. Asimismo, la experiencia cumbre implica más una contemplación reflexiva y pasiva que una experiencia activa, mientras que el Flujo está más relacionado con la activación y el desarrollo de habilidades para afrontar un desafío determinado. Además, mientras fluyen las personas experimentan una disminución de la autoconsciencia y el sentido de sí, mientras que la experiencia cumbre implica un fuerte sentido de sí mismo. Finalmente, el Flujo se concibe como una experiencia universal, es decir que todas las personas pueden vivenciar, mientras que las experiencias cumbres solo están al alcance de algunas personas (Mesurado, 2010a).

Flujo y Compromiso

El Compromiso (engagement) es otro constructo que está fuertemente asociado con el Flujo (Bakker, 2011) y que resulta necesario distinguir porque en muchas ocasiones origina confusión. Puesto que este estudio se propone específicamente analizar la relación entre ambas variables, este punto será desarrollado en un apartado especial y remitimos al lector a consultarlo más adelante en este escrito (ver sección 2.6).

Flujo y motivación

El Flujo, debido a su naturaleza satisfactoria y placentera, es autotélico, es decir, impulsa a la persona que lo experimenta a continuar haciendo lo que está haciendo y a repetir la experiencia. Esta motivación se da independientemente de la recompensa

externa y aunque la actividad implique un alto costo de energía y un gran esfuerzo para lograr los objetivos. La motivación intrínseca, tal como es conceptualizada y operacionalizada en la literatura, captura las propiedades emocionales y motivacionales del Flujo, pero, a la vez lo excede, porque es aplicable a toda la gama de experiencias conscientes (Abuhamdeh, 2020).

El Flujo se asocia con la motivación intrínseca porque consiste en una experiencia gratificante que impulsa el aprendizaje y la búsqueda de nuevos desafíos de complejidad creciente en consonancia con el desarrollo de nuevas habilidades. Algunos autores lo consideran como el prototipo de la motivación intrínseca. Sin embargo, otra diferencia entre la motivación y el Flujo radica en que éste se focaliza en la experiencia interior subjetiva (afectiva y cognitiva) de la realización de una actividad intrínsecamente motivada, mientras que la motivación se centra en los motivos para realizar dicha actividad (Bakker et al., 2017; Csikszentmihalyi, 1999; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Mesurado, 2008, 2009a, 2010a, 2010b; Smith, 2005). Por otra parte, algunas investigaciones (Mills & Fullagar, 2008) evidenciaron que el estado de Flujo no se relaciona con la motivación extrínseca.

2.4.3. Modelos explicativos del Flujo

Modelo de tres canales de Flujo

Csikszentmihalyi (1975) formuló el primer modelo explicativo del Flujo, al cual denominó ‘modelo de canal de Flujo’. En esta propuesta, la combinación entre el nivel de desafío de la actividad y las habilidades percibidas por el individuo da lugar a la configuración de tres canales posibles: a) el Flujo (desafíos = habilidades), b) la ansiedad (desafíos > habilidades) y c) el aburrimiento (desafíos < habilidades).

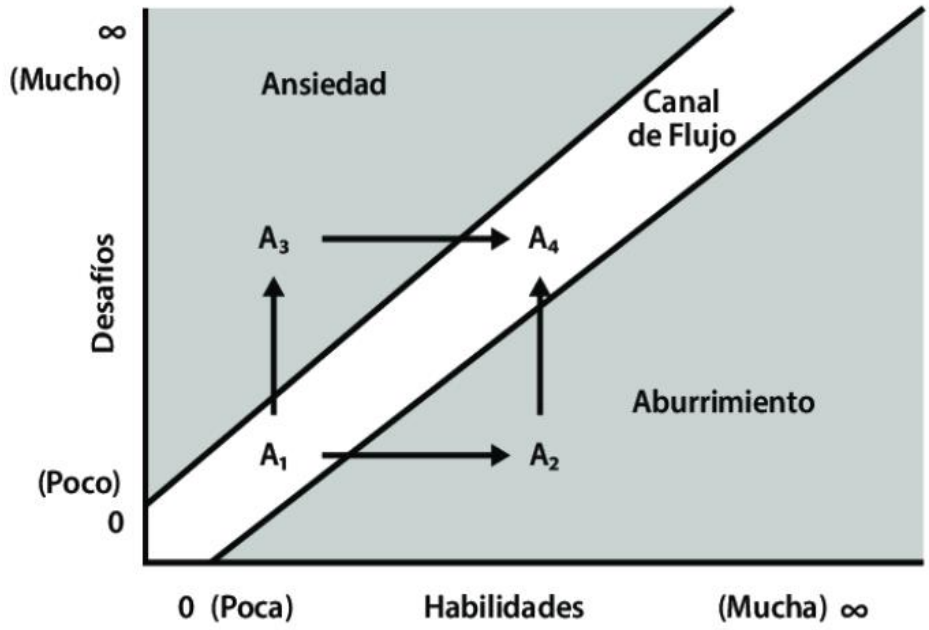
Según este modelo, que fue probado en estudios posteriores, si el nivel de desafío planteado por una determinada actividad excede las habilidades de la persona, ésta entra en un estado de ansiedad. Por el contrario, si el nivel de desafío asociado a la tarea en cuestión es bajo en relación con las habilidades percibidas, la persona experimenta aburrimiento (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2003; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Fernández-Abascal et al., 2003; Mesurado, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Novak & Hoffman, 1997; Peifer et al., 2022; Rodríguez Sanchez et al., 2011).

Por su parte, el estado de Flujo se considera como la configuración de un canal continuo, que transcurre entre la ansiedad y el aburrimiento. Cuando la persona percibe un equilibrio o balance entre sus habilidades y el desafío que presenta la tarea que tiene por delante, entra en estado de Flujo (ver Figura 3). En esta formulación, para entrar en fluidez, los desafíos y las habilidades pueden ser altos o bajos, siempre y cuando sean congruentes entre sí. Además, para que se mantenga la experiencia de Flujo, la complejidad de la actividad debe aumentar, motivando al individuo a asumir nuevos desafíos y desarrollar nuevas habilidades. En este sentido, el Flujo se configura como un canal ascendente (Csikszentmihalyi, 1975, 1990, 1997, 2003; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Fernández-Abascal et al., 2003; Mesurado, 2010a; Novak & Hoffman, 1997; Pearce et al., 2005; Peifer et al., 2022; Rodríguez Sanchez et al., 2011).

En este modelo, la relación entre los tres canales es dinámica. Una persona puede encontrarse en estado de Flujo, pero si el desafío de la actividad disminuye puede generar aburrimiento, o bien, puede producirse ansiedad si aumenta el desafío, pero no mejoran las habilidades para afrontarlo (Mesurado, 2010a; Pearce et al., 2005).

Figura 3.

Modelo de Canal de Flujo de Csikszentmihalyi (1975)



Nota: Fuente: Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998)

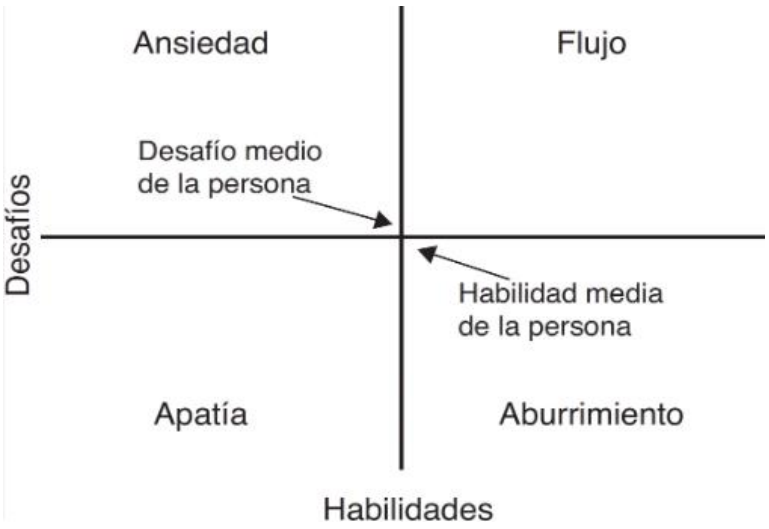
Modelo de cuatro canales de Flujo o Modelo de Cuadrantes

Debido a las inconsistencias entre cierta evidencia empírica y la formulación teórica de Csikszentmihalyi (1975), Massimini y Carli (1986) propusieron una modificación al modelo de tres canales (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998). Concretamente, el nuevo modelo postulaba que, para que las personas experimenten Flujo, no solo es necesario que perciban un equilibrio entre los desafíos de la tarea y sus habilidades, sino que éstos también deben ser elevados, es decir, superiores a determinado nivel. En esta propuesta, se incorpora la noción de 'cotidianeidad' señalando que, para que haya fluidez, el nivel de estimulación que genera la actividad en el individuo debe superar el que producen las experiencias cotidianas (Carli et al., 1988; Csikszentmihalyi, 1997; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Delle Fave & Bassi, 2000; Massimini et al., 1987; Mesurado, 2009b, 2010a; Novak & Hoffman, 1997; Pearce et al., 2005; Peifer et al., 2022; Rodríguez Sanchez et al., 2011).

Por el contrario, cuando los desafíos y las habilidades están en equilibrio, pero son inferiores a los habituales, se genera apatía. Las demás combinaciones que completan la propuesta de Massimini y Carli permanecen igual que en el modelo anterior: cuando las habilidades superan los desafíos, se produce aburrimiento y, por último, cuando el desafío es alto y las habilidades percibidas son bajas, se genera un estado de ansiedad (ver Figura 4) (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Massimini & Carli, 1998; Mesurado, 2009b, 2010a; Novak & Hoffman, 1997). La evidencia empírica apoyó el modelo de cuatro canales como más apropiado que el de tres para explicar el Flujo (Carli et al.,1988; Csikszentmihalyi, 1997; Ellis et al., 1994; LeFevre, 1988; Massimini et al., 1987; Nakamura, 1988; Novak & Hoffman, 1997; Peifer et al., 2022; Wells, 1988). En concordancia con los postulados de este modelo, Asakawa (2004) comprobó que las situaciones de alto desafío y alta habilidad creaban un estado mental óptimo para los estudiantes universitarios japoneses.

Figura 4.

Modelo de Flujo de cuatro canales de Massimini y Carli (1986)



Nota: Fuente: Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988)

Modelo de ocho canales de Flujo o Modelo de Fluctuación de la Experiencia

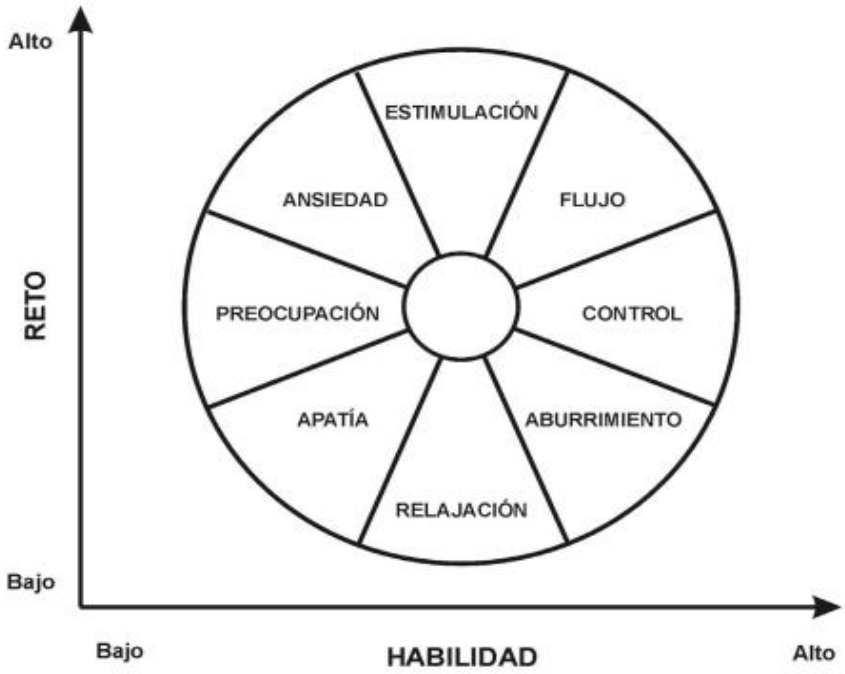
Finalmente, Massimini y Carli (1988) propusieron el modelo de ocho canales de Flujo, como una extensión natural del modelo anterior (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Massimini & Carli 1998; Ellis et al., 1994). La nueva formulación es más extensa, compleja y exhaustiva, ya que incluye niveles intermedios (moderados) de desafíos y habilidades e identifica cuatro canales adicionales como resultado de la combinación entre éstos (Novak & Hoffman, 1997).

De manera análoga al modelo de cuatro canales, el estado de Flujo se produce cuando los desafíos y las habilidades son elevados; cuando éstos son bajos, se genera apatía; cuando los desafíos son altos y las habilidades son bajas, se produce ansiedad y cuando las habilidades superan a los desafíos, se da el aburrimiento. En cuanto a los nuevos canales que aporta el modelo, el estado de 'activación' se presenta cuando los desafíos son altos y las habilidades moderadas; el estado de 'control' tiene lugar cuando, los desafíos son moderados y las habilidades elevadas; la 'relajación' se experimenta cuando el nivel de desafío es bajo y las habilidades percibidas son moderadas; y, finalmente, cuando los desafíos son moderados y las habilidades bajas, se origina el

estado de ‘preocupación’ (ver Figura 5) (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Massimini & Carli 1998; Mesurado, 2009b; Novak & Hoffman, 1997).

Figura 5.

Modelo de Flujo de ocho canales de Massimini y Carli (1988)



Nota: Fuente: Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998)

Es importante aclarar que los tres modelos de canal de Flujo no se contradicen entre sí (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998).

2.4.4. Evaluación del Flujo

Comprender, medir y describir el Flujo no es de ninguna manera una tarea simple. Debido a su naturaleza compleja es un fenómeno difícil de capturar (Abuhamdeh, 2020; Norsworthy et al., 2021). Aún no se ha logrado un estándar de medición privilegiado para este constructo. De hecho, entre los investigadores existe un cierto nivel de desacuerdo acerca de cómo debe medirse esta experiencia y durante los últimos 35 años, se han modificado y revalidado las herramientas de evaluación establecidas y se han continuado desarrollando y validando nuevas herramientas (Moneta, 2021).

Específicamente, para medir el Flujo se ha recurrido a diversos métodos, técnicas e instrumentos. Entre las menos utilizadas pueden mencionarse las entrevistas en profundidad y semiestructuradas, los experimentos de laboratorio y las medidas fisiológicas (electrocardiograma, electroencefalograma y resonancia magnética funcional) (Millat, 2011; Norsworthy et al., 2021).

Las entrevistas, ampliamente utilizadas en los inicios, permitieron caracterizar y definir el Flujo. En la actualidad se continúan empleando, aunque en menor medida, para explorar aspectos vinculados a la descripción de este estado, sus antecedentes y sus consecuencias en diversos contextos (p. Ej., en grupos) (Engeser et al., 2021; Moneta, 2021).

Por su parte, los experimentos en laboratorio, si bien estuvieron prácticamente ausentes en los primeros 25 años de investigación de Flujo, se han incrementado en los últimos años y se han utilizado en el área de juegos, de los deportes y del aprendizaje basado en juegos y mediado por tecnología (Engeser et al., 2021).

En términos de evaluaciones fisiológicas, la mayoría de los trabajos realizados en la última década han examinado marcadores de Flujo asociados con el cerebro, el corazón, las expresiones faciales/movimiento, la piel, las hormonas, la respiración y los movimientos musculares (Norsworthy et al., 2021).

Por otra parte, las medidas que se han empleado y se continúan utilizando con mayor frecuencia son los cuestionarios o escalas sobre Flujo y el Método basado en Muestras de Experiencias (MME) (Engeser et al., 2021; Millat, 2011; Norsworthy et al., 2021). A continuación, presentaremos una breve descripción de éstas dos.

Método de Muestreo de Experiencias (MME)

El Flujo ha sido estudiado a través del 'Método de Muestreo de Experiencias' (Hektner et al., 2007; Shernoff et al., 2017; Zirkel et al., 2015). Esta modalidad de evaluación fue desarrollada (Csikszentmihalyi & Larson, 1987) con el objetivo de estudiar las vivencias de Flujo que las personas experimentaban en distintos ámbitos de su vida diaria (Carli et al., 1988; Larson & Richards, 1994; Massimini et al., 1987; Mesurado, 2010a).

La aplicación de este método implica la entrega a los participantes de un pequeño dispositivo electrónico que deben llevar consigo durante el tiempo que dure la

investigación (en general, una o dos semanas) y una hoja de registro de experiencia, que comprende preguntas abiertas y escalas numéricas. El dispositivo emite señales periódicamente y, en el preciso momento en que eso ocurre, cada individuo debe completar el registro, indicando la actividad que está realizando, sus percepciones acerca de ésta y sus estados cognitivos y emocionales, también debe valorar los desafíos que presenta la tarea que está desarrollando y sus habilidades para afrontarlos, así como su nivel de autoconciencia y de implicación en la actividad. Estos registros brindan una caracterización sistemática de la vida cotidiana de los individuos, que incluye sus actividades y las cogniciones y los afectos vinculados a éstas (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Hektner et al., 2007; Mesurado, 2010a; Shernoff et al., 2017).

Esta técnica permite medir el Flujo en el momento mismo en que se da la experiencia, respetando su naturaleza dinámica y hace posible recabar un gran volumen de información, que posibilita un análisis en profundidad de cada caso individual. Su utilización resulta pertinente cuando se examina el Flujo en la vida diaria de las personas. Sin embargo, a pesar de las ventajas que presenta el MME, es importante considerar que conlleva ciertas limitaciones relevantes. En primer lugar, si se desea estudiar el Flujo en el marco de una actividad específica, esta técnica no se considera muy adecuada, ya que es poco probable que esta experiencia se produzca en diferentes oportunidades en el transcurso de una misma actividad, y en el preciso momento en que el dispositivo emite su señal. Por otra parte, la aplicación del MME es muy costosa, tanto por la tecnología requerida como por el tiempo que conlleva la evaluación. Además, la idoneidad de este método ha sido cuestionada por interrumpir el estado de Flujo de los participantes mientras desarrollan sus actividades (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Engeser et al., 2021; Finneran & Zhang, 2002; Mesurado, 2010a; Moneta, 2021; Pearce, 2005, octubre).

Cuestionarios o Escalas de Flujo

Otro de los métodos más utilizados para medir el Flujo son los cuestionarios o escalas. Estos instrumentos permiten recabar información acerca de ciertos aspectos de la experiencia de Flujo y medir las diferencias que existen entre personas y entre diversos contextos. Los cuestionarios se presentan como una batería de preguntas cerradas que ofrecen ciertas descripciones o indicadores de Flujo derivadas de un modelo teórico y solicitan a los encuestados que brinden una respuesta valorativa acerca de estos, en base a sus experiencias personales de Flujo (Millat, 2011).

En la última década, los nueve elementos o dimensiones del Flujo fueron los constructos evaluados con mayor frecuencia en las investigaciones (Norsworthy et al., 2021). En segundo lugar, los estudios sobre Flujo que emplearon cuestionarios han evaluado el 'equilibrio desafío-habilidad'. La evidencia de correlaciones positivas entre la dimensión 'equilibrio desafío-habilidad' y las otras ocho dimensiones del Flujo propuestas por Csikszentmihalyi, ha motivado a muchos investigadores a utilizar solo este componente cuando han intentado operacionalizar el Flujo, y, por lo tanto, lo examinan como un constructo unidimensional (Fong et al., 2015; Norsworthy et al., 2021). En menor proporción, las investigaciones mediante cuestionarios han evaluado: 'nivel de desafío' y 'nivel de habilidad' independientemente; 'inmersión' o 'absorción', 'afecto positivo', 'motivos de participación', 'satisfacción', 'disfrute' y 'fluidez' (Norsworthy et al., 2021).

En una revisión de investigaciones sobre el Flujo realizadas entre 2012 y 2019 (Norsworthy et al., 2021), se encontró que los instrumentos más utilizados fueron la Escalas de Estado de Flujo (FSS; Jackson & Marsh, 1996), la Escala de Flujo Disposicional (DFS-2; Jackson & Eklund, 2002), la Escala Breve de Flujo (Engeser & Rheinberg, 2008; Rheinberg et al., 2002), el Inventario de Flujo Relacionado con el Trabajo (WOLF; Bakker, 2008) y el Cuestionario de Propensión al Flujo (Ullén et al., 2012).

En nuestro país, Mesurado (2008) construyó el primer 'Cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes' en idioma castellano, con la finalidad de medir la experiencia de Flujo en general –no vinculada a un contexto específico–. Este cuestionario permite identificar las actividades asociadas a estados de Flujo y evalúa dos componentes del Flujo. La primera dimensión se denomina 'Activación Cognitiva y Calidad Afectiva' y abarca tanto el nivel de atención sostenida y concentración como la experiencia de emociones positivas y gratificantes en la realización de una actividad o tarea. Este componente se mide por medio de 14 ítems de diferencial semántico de 7 puntos. La segunda dimensión, 'Percepción de Logro y Habilidad', incluye la percepción de capacidad personal para alcanzar de manera satisfactoria las metas propias de la tarea y la percepción de feedback positivo externo durante la realización de una actividad intrínsecamente motivante. Este componente se evalúa a través de 12 preguntas de escala tipo Likert de 5 puntos. La escala ha evidenciado buenas propiedades psicométricas (Mesurado, 2008, 2009b, 2010a).

La utilización de cuestionarios como técnica de obtención de información sobre la experiencia de Flujo es reconocida como valiosa y conveniente, aunque se han señalado algunas críticas. Por ejemplo, la mayoría están diseñados para valorar el Flujo en general, en base a la experiencia acumulada y sin focalizarse en una actividad particular (Millat, 2011). Por otra parte, en estos instrumentos, las respuestas ofrecen información sobre la intensidad o los niveles de propensión al Flujo, pero no permiten identificar claramente si una persona está en Flujo o no; tampoco tienen en cuenta las múltiples entradas y salidas de Flujo en una experiencia determinada (Norsworthy et al., 2021).

Por otra parte, Norsworthy et al. (2021) plantean que en los últimos años se han registrado algunas críticas a la medición del Flujo. Algunos señalamientos tienen que ver con la validez de constructo, dado que: a) se ha reconocido que los elementos del Flujo pueden variar entre actividades y no es necesaria la presencia de los nueve (Csikszentmihalyi, 1990) para experimentar el Flujo en diferentes contextos (por ejemplo, Heutte et al., 2016 en el ámbito educativo); b) ciertas investigaciones no incluyen ninguno de los nueve elementos al medir el Flujo (Zito et al., 2018); c) algunas dimensiones, como 'transformación del tiempo' muestran relaciones modestas con las demás (Jackson & Eklund, 2002); y d) algunos estudios incluyen otras dimensiones o elementos adicionales a los nueve 'centrales', por ejemplo, sensaciones corporales (Jackman et al., 2017), o excitación, confianza, motivación (Swann et al., 2012).

En el presente trabajo, se optó por la técnica de cuestionario para medir el Flujo de los estudiantes, en primer lugar, porque se trata de uno de los métodos empleados con mayor frecuencia en la investigación sobre este fenómeno. Además, su aplicación resultaba más factible que el MME, tanto por los costos económicos y de tiempo asociados a este método como por el tipo de estudio que desarrollamos, que implicaba evaluar a los mismos estudiantes durante tres años de carrera. Específicamente, aplicamos el 'Cuestionario de Experiencia Óptima' desarrollado por Mesurado (2008) en su versión adaptada y validada para su uso en estudiantes universitarios argentinos, el cual demostró buenas propiedades psicométricas (Mesurado et al., 2016).

2.4.5. El Flujo en el ámbito académico universitario

El Flujo ha sido abordado en múltiples contextos durante muchos años y se ha convertido en un constructo cada vez más importante en diversos ámbitos, entre los

cuales se incluye el académico (Bonaiuto et al., 2016; Craig et al., 2004; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Mao et al., 2016; Mesurado, 2010a; Wu et al., 2021).

El aprendizaje sistemático suele asociarse, en el imaginario popular, a procesos difíciles y dolorosos y a la aplicación de importantes esfuerzos en función del logro de una recompensa a largo plazo (Mesurado, 2010b). Sin embargo, según Csikszentmihalyi (1990, 2000), es posible que los estudiantes tengan experiencias gratificantes y vivencien estados de Flujo en el marco de sus actividades académicas.

Asimismo, el Flujo es un estado de experiencia consciente particularmente positivo y complejo y diversos autores sostienen que se puede lograr en actividades académicas en un contexto educativo superior (Chang et al., 2017; Csikszentmihalyi & Larson, 2014; Freire et al., 2021; Mao et al., 2020; Mesurado, 2010b; Soulliard et al., 2019; Tse et al., 2022; Wu et al., 2021). En este sentido, en un estudio se encontró que el 38 % de los estudiantes universitarios experimentan fluidez mientras aprenden (Bakker et al. 2017).

La evidencia muestra que, cuando los estudiantes experimentan estados de Flujo en relación con sus actividades académicas disfrutan del proceso de aprender y mejorar. De esta manera, el aprendizaje se convierte en intrínsecamente gratificante (Csikszentmihalyi et al., 1994).

Numerosas investigaciones han sustentado empíricamente la asociación significativa y positiva entre las experiencias de Flujo y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios (Engeser et al., 2005; Wu et al., 2021). La revisión de Landhäußer y Keller (2012) concluyó que el Flujo puede fomentar el afecto positivo y conducir a mejoras y a un alto rendimiento. Además, ciertos estudios han sugerido que facilitar experiencias de Flujo es una buena estrategia para promover el desempeño exitoso en los estudiantes de nivel superior (Csikszentmihalyi & Larson, 2014; Landhäußer & Keller, 2012; Mao et al., 2020; Shernoff, 2010; Wu et al., 2021). Asakawa (2004) halló evidencias de que los universitarios autotélicos buscaban mayores desafíos que coincidieran con sus habilidades, se concentraban durante más tiempo en las tareas. Lee y Choi (2013) reportaron que las experiencias de Flujo estaban directamente relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje buenas y efectivas en estudiantes universitarios virtuales y también se asociaba con la retención de estos alumnos. Por su parte, Magyaródi y Oláha (2015) encontraron que los estudiantes

universitarios tenían más probabilidades de experimentar Flujo cuando estudiaban, resolvían tareas o participaban en una actividad creativa solos.

Además de los vínculos con el rendimiento de los alumnos, el Flujo se ha asociado positiva y significativamente con una mayor salud mental y física (Steele & Fullagar, 2009) y con mayores niveles de bienestar psicológico (Asakawa, 2010; Wu et al., 2021). Numerosas investigaciones muestran que este estado promueve, directa o indirectamente, el bienestar de los estudiantes universitarios (Cantor & Sanderson, 2003; Coffey et al., 2016; Daw et al., 2016; Diener & Diener, 2009; Ilies et al., 2017; Kim & Hall, 2019; Tamannaeifar & Motaghedifard, 2014; Tse et al., 2021; Wu et al., 2021). Por ejemplo, Asakawa (2010) halló evidencias de que la experiencia frecuente de Flujo en la vida diaria de los alumnos de nivel superior se asociaba con una elevada autoestima, una baja ansiedad, un mayor uso de estrategias de afrontamiento activas y variadas, un mayor nivel de compromiso con la vida universitaria. Mao et al. (2020) encontraron que el Flujo reducía significativamente la ansiedad de los estudiantes universitarios a través de una mayor Autoeficacia Académica y promovía su autoestima. Wu et al. (2021) reportaron que un mayor nivel de Flujo estaba directa y positivamente asociado con el bienestar subjetivo de los alumnos de nivel superior, y, además, era un predictor significativo y positivo del bienestar a través de la Autoeficacia y la autoestima. Chiang et al. (2011) encontraron que el Flujo se asociaba positiva y significativamente con emociones positivas como el disfrute, la felicidad y la satisfacción en los estudiantes.

2.4.6. Trayectoria del Flujo en universitarios

La experiencia de Flujo es un estado óptimo que contribuye al bienestar de las personas. Por tanto, examinar el cambio y la continuidad de esta experiencia es fundamental para comprender el florecimiento humano en el transcurso de la vida. Sin embargo, hasta el momento, se han desarrollado escasas investigaciones sistemáticas acerca de la relación entre la edad y las experiencias de Flujo (Tse et al., 2022). Por otra parte, en una revisión sistemática acerca de los estudios de Flujo realizados entre los años 2012 y 2019, se encontró que la mayoría adoptaban diseños correlacionales y transversales, lo cual evidencia los escases de investigaciones longitudinales (Engeser et al., 2021; Norsworthy et al., 2021).

Según la teoría, en el desarrollo del Flujo se evidencia una búsqueda de niveles de complejidad cada vez mayores. Esta experiencia se caracteriza por el equilibrio entre desafíos y habilidades y cuando éste se pierde, ya sea por el aburrimiento o por la ansiedad, las experiencias óptimas sólo pueden recuperarse a través de una progresión de habilidades y desafíos (Csikszentmihalyi, 1990; Freire et al., 2021)

En la literatura, el desarrollo de experiencias de Flujo se explica mediante dos modelos, según la etapa vital. En la niñez, adolescencia y juventud, cuando existen recursos y una capacidad de crecimiento abundantes, se aplica el 'modelo de búsqueda de desafíos y desarrollo de habilidades'. Según esta perspectiva, las personas, cuando se involucran en una determinada actividad, van ganando experiencia y desarrollando sus habilidades hasta que éstas superan los desafíos y, en consecuencia, experimentan aburrimiento. Por tanto, cuando esto ocurre, los individuos buscan nuevos desafíos en la actividad para volver al 'canal de Flujo'. Por otra parte, cuando el nivel de desafío planteado por una actividad supera el nivel de habilidad, las personas experimentan ansiedad y esto las impulsa a desarrollar habilidades nuevamente para entrar en Flujo. Las recompensas intrínsecas de las experiencias de Flujo son las que motivan a los individuos a involucrarse en un ciclo de búsqueda de desafíos y desarrollo de habilidades hasta que estos se equilibran y se logra un nivel de habilidad elevado que es compatible con un alto nivel de desafío. Según este modelo teórico, a través de la búsqueda de desafíos y el desarrollo de habilidades, las personas generalmente 'mantienen' las experiencias de Flujo (Csikszentmihalyi, 1990; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2006; Tse et al., 2020, 2022).

Sin embargo, cuando comienzan a experimentarse pérdidas en la capacidad de crecimiento y deterioro en el desarrollo, como en el caso de los adultos mayores, se aplica un segundo modelo de desarrollo del Flujo. Este propone que las personas mantienen las experiencias de fluidez a través de otros mecanismos: reduciendo los desafíos, manteniendo las habilidades o explorando actividades alternativas que les permiten fluir (Tse et al., 2020, 2022).

Más allá de las diferencias entre estos modelos, en ambos subyace una suposición común denominada 'hipótesis de continuidad'. Esta hipótesis postula que las personas de todas las edades, siempre que las condiciones lo permitan, se encuentran motivadas y se esfuerzan por buscar y mantener un elevado nivel de experiencias de Fujo, debido a que éstas son autotélicas, es decir, se refuerzan a sí mismas (Rathunde

& Csikszentmihalyi, 2006; Tse et al., 2020, 2022). En otras palabras, las experiencias de Flujo orientan a los individuos hacia las actividades en las que desean persistir en el futuro, actuando como una "brújula psíquica" interna (Delle Fave et al., 2011; Massimini & Delle Fave, 2000; Tse et al., 2022).

A continuación, presentaremos algunas investigaciones empíricas acerca de la evolución del Flujo, aunque debemos mencionar que la mayoría adoptaron diseños transversales y correlacionales, en los cuales se intentó vincular las experiencias de fluidez con la edad de los participantes. Por otra parte, si bien algunos trabajos incluyeron la participación de universitarios en sus muestras, no se encontraron estudios específicos acerca del desarrollo temporal del Flujo académico en el nivel superior, en la modalidad de cursado presencial.

En primer lugar, entre los antecedentes podemos mencionar el estudio realizado por Asakawa (2004), quien no halló diferencias de edad en la propensión a fluir entre los estudiantes universitarios japoneses. Por otro lado, D'Mello et al. (2007) investigaron las transiciones entre diversos estados afectivos (aburrimiento, fluidez, confusión, frustración, deleite y sorpresa) durante el aprendizaje, mientras los estudiantes universitarios recibían tutoría en alfabetización informática mediante un sistema automatizado. Se identificaron varias trayectorias significativas entre estados afectivos. Con respecto al Flujo, los resultados mostraron que los alumnos en la zona de Flujo se encontraban en un círculo virtuoso en el que era probable que permanecieran en ese estado y esto se correlacionaba positivamente con las ganancias en el aprendizaje.

Por su parte, Freire et al. (2021) llevaron a cabo una revisión acerca de los hallazgos de los estudios de Flujo desde la infancia hasta la edad adulta tardía y concluyeron que, las diferencias individuales y los contextos que promueven las experiencias de Flujo pueden ser diferentes en las distintas etapas de la vida, pero las dimensiones de las experiencias de Flujo, como la concentración, la motivación intrínseca y la implicación siguen siendo consistentes.

Por último, recientemente, en Estados Unidos, Tse et al. (2022) llevaron a cabo dos estudios para examinar las experiencias de Flujo entre adultos de diferentes edades. La pregunta general de la investigación fue si las experiencias de Flujo varían según la edad a lo largo de la adultez. El Estudio 1 incluyó a adultos que tenían entre 30 y 80 años y se enfocó en analizar los cambios en las experiencias de Flujo en el trabajo en el transcurso del tiempo, para lo cual se utilizaron datos longitudinales de un proyecto

denominado Midlife in the United States (MIDUS). Los resultados evidenciaron que no hubo cambios significativos en el Flujo durante un período de 10 años, ya que no se encontraron relaciones significativas entre la edad y las experiencias de Flujo en el trabajo. Por su parte, el estudio 2, de corte transversal, se propuso examinar las diferencias relacionadas con la edad en las experiencias de Flujo en diversos ámbitos de la vida (por ejemplo, estudiantes universitarios) a lo largo de la adultez. La muestra estaba conformada por adultos cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 82 años, a los cuales se les administró una encuesta en línea. Los resultados mostraron que la edad tuvo un efecto mínimo en las actividades en las que los adultos experimentaron el estado de Flujo. Ambos estudios revelaron relaciones mínimas y no significativas entre la edad y las experiencias de Flujo. En conjunto, indican que las experiencias de Flujo parecen ser generalmente estables a lo largo de la edad adulta y avalan que el perfil de desarrollo del Flujo en esta etapa vital es consistente con la hipótesis de continuidad.

2.5. Compromiso Académico

El Compromiso Académico es un recurso psicológico muy importante en el nivel de educación superior y se ha relacionado de manera positiva con otros recursos positivos, entre los cuales podemos mencionar la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación y el Flujo de los estudiantes.

2.5.1. Origen del estudio del Compromiso Académico

El interés inicial por el estudio del Compromiso Académico (Academic Engagement), las primeras conceptualizaciones y gran parte del desarrollo teórico acerca del mismo puede situarse en Norteamérica, en la década de 1980 y tiene sus raíces en el ámbito educativo. El concepto de Compromiso surgió, por un lado, ante la necesidad de reducir problemáticas frecuentes entre los estudiantes, como la falta de motivación, la escasa participación en actividades académicas, el aburrimiento, la alienación, la desvinculación con la escuela y la deserción escolar. Por otra parte, su surgimiento también fue impulsado por el propósito de promover la finalización de los estudios en los alumnos (Appleton et al., 2008; Baron & Corbin, 2012; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Reschly & Christenson, 2012; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Progresivamente, el Compromiso Académico fue ganando espacio como un concepto central que permitía comprender el rendimiento y el comportamiento de todos los estudiantes, como así también comprender y mejorar los resultados de aquellos alumnos que presentaban un rendimiento pobre o deficiente (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Reschly & Christenson, 2012). Este constructo se transformó en la base de numerosas intervenciones en el ámbito educativo, tanto que ha sido considerado como la 'piedra angular' de los esfuerzos más prometedores en la prevención e intervención de la deserción escolar (Reschly & Christenson, 2012).

En épocas más recientes, en Europa, en el marco de la Psicología Positiva, que se aboca al estudio de las fortalezas del ser humano y su funcionamiento óptimo (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000), se fue desplegando otro enfoque sobre el Compromiso Académico, que tiene sus raíces en la psicología organizacional. Desde esta perspectiva, la noción de Compromiso se desarrolló inicialmente en relación con el trabajo y luego se fue ampliando y extendiendo al ámbito académico (Alrashidi et al., 2016; Ouweneel et al., 2014; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a). El Compromiso primeramente fue conceptualizado como la experiencia contraria al burnout, que se define como un síndrome de agotamiento laboral o académico (Maslach et al., 1997), caracterizado por el cinismo o indiferencia, la desconexión y la ausencia de eficacia profesional (Maslach, 1993). Sin embargo, con posterioridad, varios autores consideraron inapropiado definirlo negativamente, en parte atendiendo al hecho de que no experimentar burnout no necesariamente significaba que las personas estaban comprometidas y lo conceptualizaron como un estado positivo, satisfactorio, relacionado con el trabajo intelectual, que se caracteriza por el Vigor, la Dedicación y la Absorción (Schaufeli, Salanova et al., 2002).

2.5.2. Delimitación conceptual del Compromiso Académico

2.5.2.1. Definición de Compromiso Académico

En los últimos tiempos, el Compromiso Académico se ha convertido en un tema candente, en una orientación teórica destacada que ha captado la atención de numerosos psicólogos y educadores y las investigaciones en torno al mismo se han incrementado de manera significativa (Azevedo, 2015; Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2016; Sinatra et al., 2015). Sin embargo, no se ha arribado a acuerdos que permitan una

definición común de este constructo y, por tanto, en la literatura se observa que diversos investigadores han propuesto diferentes términos y alcances para este concepto que coexisten en la actualidad. Sucede que se utiliza el mismo término para referirse a cosas diferentes y se emplean términos distintos para dar cuenta del mismo constructo (Azevedo, 2015; Alrashidi et al., 2016; Fredricks & McColskey, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Taylor & Parsons, 2011; Sinatra et al., 2015).

Alrashidi et al. (2016) sostienen que, más allá de las diferencias entre las definiciones propuestas por los investigadores, pueden identificarse en las mismas algunos tópicos comunes. De esta manera, algunas utilizan términos como 'compromiso educativo' (educational engagement) y 'participación de los estudiantes en el trabajo académico' (student engagement in academic work) y enfatizan el vínculo entre el Compromiso y la inversión psicológica de los estudiantes en el aprendizaje, es decir, el esfuerzo que aplican para aprender, comprender y dominar las habilidades, las tareas y los conocimientos que se promueven en el ámbito educativo (p. Ej., Hu & Kuh, 2002; Newmann et al., 1992; Robinson & Hullinger, 2008; Suttle, 2010; Wehlage et al., 1989). Otras propuestas destacan la participación, conexión e identificación de los alumnos con la escuela o institución educativa, con el trabajo escolar y con las actividades, los valores, las personas y las metas que lo componen. Muchas de estas definiciones incluyen actividades académicas y no académicas y emplean términos como 'compromiso' (engagement) y 'participación estudiantil en la escuela' (student engagement at school) (p. Ej., Audas & Willms, 2002; Skinner et al., 1990, 2009; Willms, 2003). Alternativamente, en otras definiciones se acentúa el vínculo del Compromiso con la energía y el tiempo que los alumnos dedican a las actividades educativas (p. Ej., Friesen, 2008; Kuh, 2003).

Finalmente, Christenson et al. (2008) han esbozado una definición general, que engloba los aspectos mencionados en las propuestas anteriores, empleando el término 'participación de los estudiantes' (student engagement). Esta definición hace referencia a la inversión y al compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, la pertenencia y la identificación con la escuela, y la participación en el entorno de la institución y el inicio de actividades para lograr un resultado.

Por otra parte, algunos autores plantean que lo que se entiende por Compromiso no solo varía según la perspectiva teórica del investigador, sino también por los niveles en los que se conceptualiza, observa y mide. Estos pueden variar desde un micronivel

o nivel de interacción con la tarea (como la participación de un estudiante en una actividad de aprendizaje), pasando por un nivel individual hasta un macronivel o nivel colectivo (como un grupo de alumnos en una clase, curso, escuela o comunidad) (Sinatra et al., 2015).

Más allá de la gran cantidad de términos y definiciones que se pueden hallar en relación con el 'Compromiso' (Engagement), en líneas generales, puede afirmarse que se trata de un término positivo y proactivo que da cuenta de la calidad de la participación, la inversión, la implicación y la identificación de los estudiantes con las actividades académicas y con las instituciones relacionadas con ella (Alrashidi et al., 2016).

Específicamente, el Compromiso Académico ha sido descripto como un estado de intensidad y calidad emocional experimentado por los alumnos durante el desarrollo de las actividades educativas y con frecuencia se lo ha caracterizado como una experiencia positiva y "floreciente" (Reschly et al., 2008). Los estudiantes que presentan elevados niveles de Compromiso se caracterizan por experimentar sentimientos positivos hacia sus tareas académicas, como entusiasmo, curiosidad, interés y optimismo, y por llevarlas a cabo con plena concentración y mediante una implicación activa que se mantiene en el tiempo (Chapman, 2003; Skinner & Belmont, 1993). Los autores afirman, también, que el Compromiso Académico es, a la vez, un proceso mediador en relación con otros procesos y un resultado (Annetta et al., 2009; Reschly & Christenson 2012).

En esta investigación hemos adoptado el enfoque propuesto por Schaufeli, Salanova et al. (2002), quienes enfatizan la mentalidad motivacional de los estudiantes relacionada con sus actividades académicas y conceptualizan al Compromiso Académico como un estado mental positivo y afectivo cognitivo, satisfactorio, relacionado con los estudios, que se caracteriza por el Vigor, la Dedicación y la Absorción.

Desde esta perspectiva, el Compromiso Académico no se refiere a un estado fugaz, temporal o momentáneo, como el estado de ánimo, pero tampoco se concibe como una característica relativamente fija y poco maleable como los rasgos de personalidad. Este fenómeno se caracteriza como un estado afectivo-cognitivo persistente y envolvente, no específico, es decir que no se enfoca ni está limitado a un

objeto, conducta, individuo, evento o situación particular (Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli et al., 2006; Sweetman & Luthans, 2010).

Asimismo, los académicos conciben al Compromiso Académico como un factor individual, dinámico, fluctuante y que cambia con el tiempo (Goldin et al., 2011; Öncu, 2015; Wang & Eccles, 2012). Este constructo es dependiente del contexto y refleja la interacción de los individuos con éste, es decir, las personas están comprometidas con algo, ya sea una tarea, una actividad o una relación y su Compromiso no se puede separar de ese entorno. Existe evidencia de que el Compromiso es maleable, que es susceptible de moldearse por factores ambientales, como por ejemplo las políticas académicas, las instituciones y las prácticas docentes (Beasley, 2020; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks, 2015; Fredricks & McColskey 2012; Fredericks et al., 2004, 2016; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a; Wang & Eccles, 2013). Por ejemplo, la investigación ha evidenciado que el Compromiso Académico es mayor cuando se da la presencia simultánea de desafío y apoyo del entorno (Shernoff, 2013; Shernoff et al. 2016); cuando las tareas que proponen los docentes son variables, desafiantes, interesantes y significativas; cuando los estudiantes han desarrollado y mantienen relaciones sólidas con sus docentes y compañeros; cuando los profesores tienen altas expectativas acerca de sus alumnos y les brindan retroalimentación consistente y clara; y cuando apoyan la autonomía de sus estudiantes (Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2016). También se han encontrado evidencias de que los docentes y los compañeros responden de manera diferente a los estudiantes según su nivel de Compromiso (Fredricks et al., 2016; Kindermann, 2007; Skinner & Pitzer, 2012). Como consecuencia de esto, el Compromiso Académico posee un potencial enorme como elemento central en las intervenciones orientadas a la mejora del rendimiento y el bienestar de los estudiantes y al logro de la permanencia y finalización de sus estudios (Fredricks et al., 2016).

2.5.2.2.Componentes del Compromiso Académico

Más allá de las diferencias entre los investigadores en cuanto a la denominación, la definición y el alcance del Compromiso Académico, existe acuerdo entre ellos con respecto a su estructura multidimensional: todos consideran que abarca diversos componentes que operan en conjunto. Esto hace que algunos autores se refieran al Compromiso Académico como un metaconstructo.

No obstante, las discrepancias vuelven a evidenciarse cuando se trata de especificar la cantidad de dimensiones que lo conforman y en qué consiste cada una (Alrashidi et al., 2016; Appleton et al., 2008; Carter et al., 2012; Christenson et al., 2012; Fredricks & McColskey, 2012; Fredricks et al., 2004, 2016; Li & Lerner, 2011; Navarro et al., 2019; Phan, 2014a; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). De este modo, algunos investigadores postulan un modelo bidimensional (Audas & Willms, 2002; Finn, 1989; Marks, 2000; Willms, 2003), otros uno tripartito (Archaumbault, 2009; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Wigfield et al., 2008) y otros postulan un modelo de cuatro dimensiones (Appleton et al., 2006; Fredricks, 2016; Linnenbrink-Garcia et al., 2011; Patall et al., 2019; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Reeve et al., 2021; Reschly & Christenson, 2006).

Entre las diversas propuestas, hay dos enfoques que han sido fundamentales para comprender la naturaleza compleja del Compromiso y que predominan en la literatura actual. En primer término, encontramos el modelo norteamericano, desarrollado por Fredricks et al. (2004), que se originó en el contexto educativo y tiene una perspectiva motivacional. En segundo lugar, podemos mencionar el modelo europeo, postulado por Schaufeli, Salanova et al. (2002), que proviene del ámbito organizacional y coincide con el adoptado en este estudio (Alrashidi et al., 2016; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a; Wang et al. 2017).

Modelo norteamericano de Compromiso Académico (Fredricks et al., 2004)

En cuanto al primer modelo, puede afirmarse que Fredricks et al. (2004) conciben al Compromiso Académico como una construcción susceptible de desarrollo, flexible y multidimensional, compuesta por tres componentes amplios que se interrelacionan entre sí: conductual o actitudinal, cognitivo y emocional. Esta tipología es fruto de la clasificación que realizaron los autores luego de examinar 44 estudios distintos sobre este constructo.

En primer lugar, la dimensión conductual constituye el componente directamente observable del Compromiso Académico y suele operacionalizarse como la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje y en las tareas académicas (Alrashidi et al., 2016; Sinatra et al., 2015). En las definiciones que aportan distintos autores se destacan tres aspectos fundamentales: a) la presencia de conductas positivas

por parte de los estudiantes y la ausencia de comportamientos disruptivos, por ejemplo: adherir a las normas, asistir a clases, etc.; b) la participación de los alumnos en el aprendizaje y en las actividades o tareas académicas, por ejemplo: prestar atención, realizar preguntas, aportar en las discusiones y debates, esforzarse, demostrar perseverancia, etc.; y c) la participación en actividades extracurriculares y sociales relacionadas con la institución académica, por ejemplo: intervenir en actividades deportivas, artísticas, etc. (Alrashidi et al. 2016; Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Harris, 2011; Sinatra et al., 2015; Wang et al., 2011).

Por su parte, la dimensión cognitiva es conceptualizada como la inversión psicológica que realizan los estudiantes en el aprendizaje e incluye diversos aspectos, como la disposición y la voluntad de los alumnos para realizar los esfuerzos necesarios para comprender los contenidos académicos y para dominar tareas que revisten dificultad; la preferencia por los desafíos; la autorregulación y la utilización de estrategias de aprendizaje apropiadas Este componente del Compromiso Académico se evidencia en ciertos indicadores, por ejemplo: emplear la autorregulación académica, utilizar estrategias de gestión del propio aprendizaje, hacer preguntas para aclarar ideas, persistir en actividades difíciles, utilizar la resolución flexible de problemas, etc. (Alrashidi et al., 2016; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Harris, 2011; Walker et al., 2006; Sinatra et al., 2015;).

Finalmente, la dimensión emocional ha recibido diversas denominaciones entre los autores, quienes se han referido a ella como compromiso psicológico, afectivo, motivacional, etc. Sin embargo, todos esos términos se han utilizado para dar cuenta de las reacciones emocionales, positivas y negativas, que presentan los estudiantes en relación con las actividades y las instituciones académicas, los docentes y los compañeros (Alrashidi et al., 2016; Broughton et al., 2011; Fredricks et al., 2004; Heddy & Sinatra, 2013; Pekrun, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Sinatra et al., 2015; Skinner & Belmont, 1993). El Compromiso emocional se manifiesta, en primer lugar, por la presencia de alegría e interés ante los estímulos académicos y por la ausencia de tristeza, ansiedad y aburrimiento frente a los mismos. También se observa en el sentido de identificación y pertenencia a la institución escolar; en el apoyo que experimentan los estudiantes por parte de los docentes y los pares y en la valoración que realizan de los resultados escolares (Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Skinner & Belmont, 1993).

Modelo europeo de Compromiso Académico (Schaufeli et al., 2002)

En lo que respecta al segundo modelo, que es el que hemos adoptado en la presente investigación, sus primeras conceptualizaciones tuvieron lugar en el ámbito laboral y organizacional, pero posteriormente se extendieron al ámbito académico. Esto se debe a que los referentes del modelo postulan que las actividades y las tareas que realizan los estudiantes pueden ser consideradas como 'trabajo', desde el punto de vista psicológico. Para fundamentar esta afirmación sostienen que, a semejanza de los trabajadores, los estudiantes se hallan involucrados en tareas y actividades que están orientadas a la consecución de objetivos específicos y que pueden caracterizarse como estructuradas y coercitivas (p. Ej., deben asistir a clases y realizar determinadas tareas para aprobar los exámenes, recibirse y conseguir trabajo). Además, siguiendo esta lógica, las instituciones y los espacios académicos pueden considerarse como el 'lugar de trabajo' de los estudiantes. Apoyados en estas premisas, los autores consideraron que ampliar el concepto de Compromiso al ámbito académico resultaba razonable (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouwneel et al., 2011, 2013; Perkmann et al., 2021; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Salanova, Breso, & Schaufeli, 2005; Schaufeli & Bakker, 2010; Schaufeli, Martinez et al., 2002; Tomás et al., 2020; Wefald & Downey, 2009).

En este marco, Schaufeli, Salanova et al. (2002), consideran al Compromiso Académico como un constructo multidimensional y lo definen como un estado mental positivo y satisfactorio relacionado con el estudio que, en forma análoga a lo que sucede con el Compromiso laboral, puede describirse como una factor de orden superior que está conformado por tres componentes distintos, pero altamente asociados entre sí: el Vigor, la Dedicación y la Absorción (Alrashidi et al., 2016; Ouwneel et al., 2011, 2013; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli et al., 2006; Sweetman & Luthans, 2010; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

En este modelo, la primera dimensión se denomina Vigor e incluye la sensación que experimentan los estudiantes de tener elevados niveles de energía y resistencia mental mientras desarrollan sus actividades académicas, su decisión voluntaria de invertir esfuerzo en el trabajo académico, su resistencia para persistir frente a las dificultades y a los obstáculos que se presentan y su enfoque positivo del aprendizaje y de las actividades relacionadas con el mismo (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012,

2014; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli et al., 2006; Sweetman & Luthans, 2010; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Este componente se relaciona parcialmente con la dimensión emocional del modelo de Fredricks et al. (2004), dado que se refiere a los sentimientos de los estudiantes hacia sus estudios, pero no incluye sus sentimientos hacia la institución académica, los docentes ni los compañeros que sí están contemplados en este modelo (Alrashidi et al., 2016; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

La Dedicación constituye la segunda dimensión del Compromiso y se corresponde con una sensación en los estudiantes de estar fuertemente involucrados en los estudios, experimentando las actividades académicas como significativas y un fuerte sentido de identificación, entusiasmo, inspiración, desafío, importancia y orgullo por participar en ellas; (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2014; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli et al., 2006; Sweetman & Luthans, 2010; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Esta dimensión guarda algunas similitudes con el Compromiso cognitivo propuesto por Fredricks et al. (2004), que abarca elementos tales como la inversión que realizan los alumnos en las tareas y actividades académicas y su voluntad de aprender (Alrashidi et al., 2016; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

Por último, la Absorción es la tercera dimensión del Compromiso y se caracteriza por la sensación de los estudiantes de estar completamente concentrados y profundamente absortos en sus estudios, provocando la sensación de que el tiempo pasa rápidamente (‘volando’) y dificultad para desprenderse de la actividad realizada a causa del disfrute experimentado (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salanova, Martínez et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2014; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Este componente se asocia con el Compromiso conductual (Fredricks et al., 2004), que incluye la implicación en el aprendizaje, el desempeño conductual y la concentración de los estudiantes en las actividades académicas (Alrashidi et al., 2016; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

Según esta postura, el Compromiso es un estado positivo de bienestar o realización (Hallberg & Schaufeli, 2006). Las personas que están comprometidas

presentan altos niveles de energía, están entusiasmados y muestran una fuerte identificación con su trabajo (Bakker et al., 2008).

En síntesis, puede afirmarse que, si bien miden diferentes características subyacentes al Compromiso de los estudiantes, los dos modelos consideran que éste incluye aspectos centrales del desarrollo individual, que se relacionan entre sí, como la cognición, la motivación y la conducta. Por otra parte, en sus conceptualizaciones ambos incluyen elementos como el enfoque positivo hacia el aprendizaje, la voluntad de esforzarse, la persistencia, la resistencia de los estudiantes y la preferencia por los desafíos (Alrashidi et al., 2016; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Además, los dos han sido ampliamente adoptados por los investigadores y han recibido evidencias y validación empíricas (Alrashidi et al., 2016; Archambault et al., 2009; Breso et al., 2011; Salmela-Aro et al., 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a; Wang et al., 2011) y también han proporcionado herramientas para estudiar la asociación entre el Compromiso, el éxito académico y el bienestar de los estudiantes (Bakker et al., 2015; Upadyaya & Salmela -Aro, 2013a). No obstante, algunos autores afirman que la teoría sobre el Compromiso Académico necesita un mayor desarrollo, que dé cuenta de cómo se despliega este constructo y que profundice en los diferentes niveles y dimensiones que lo componen y en la interacción de estos a lo largo del tiempo (Salmela-Aro et al., 2021).

Por otra parte, la principal diferencia que puede mencionarse entre el modelo de Fredricks et al. (2004) y el de Schaufeli, Salanova et al. (2002) es que las tres dimensiones del segundo: el Vigor, la Dedicación y la Absorción, hacen referencia al ‘Compromiso psicológico’ de los estudiantes más que a su comportamiento en el ámbito académico. Por tanto, este modelo carece de información relacionada con aspectos como la asistencia escolar, el cumplimiento de las normas y de las reglas institucionales, etc. (Alrashidi et al., 2016; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Más allá de esas omisiones, Schaufeli, Salanova et al. (2002) ofrecen una descripción detallada del Compromiso psicológico de los estudiantes y esto incrementa la importancia de su propuesta y proporciona nuevos conocimientos y una base para profundizar en el enfoque motivacional del Compromiso (Alrashidi et al., 2016; Phan, 2014b; Phan & Ngu, 2014; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Asimismo, algunos investigadores plantean que los cambios ligados al desarrollo evolutivo de los estudiantes también se reflejan en la composición de las dimensiones del Compromiso Académico (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). En consecuencia, consideran que el modelo de Fredricks et al. (2004) resulta más apropiado para dar cuenta del Compromiso de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria; mientras que, el modelo propuesto por Schaufeli, Salanova et al., (2002) se ajusta más a lo que ocurre en los estudiantes universitarios y de nivel superior, cuando el Compromiso Académico se torna más diferenciado, representado por las dimensiones de Vigor, Dedicación y Absorción y se asemeja más al Compromiso laboral, tal vez porque la transición al mundo del trabajo y a sus exigencias se halla más próxima en esta etapa (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Es importante aclarar que, en las medidas de Compromiso Académico basadas en este enfoque, a diferencia de otras que se centran en el comportamiento de los estudiantes, se pone el énfasis en cómo los estudiantes perciben su comportamiento y sentimientos dentro del contexto de sus carreras académicas, es decir, en cómo piensan y sienten acerca de su Compromiso (Wilson et al., 2015).

2.5.2.3.Distinción entre el Compromiso Académico y otros constructos afines

Con el fin de delimitar con mayor precisión el concepto de Compromiso Académico, es importante distinguirlo de otros constructos psicológicos estrechamente vinculados con él: la motivación y el Flujo.

Compromiso Académico y motivación

Uno de los temas destacados en el estudio del Compromiso Académico, que genera persistentes debates entre distintas posturas, está constituido por su relación con la motivación (Reschly & Christenson, 2012). De hecho, esta variable generalmente está presente, de manera implícita o explícita, en la mayoría de las caracterizaciones del Compromiso (Sinatra et al., 2015). Existe acuerdo entre los académicos en que tanto la motivación como el Compromiso están influenciados por el contexto, en que la forma como los estudiantes responden al entorno se caracteriza por las diferencias individuales y en que ambos presentan fuertes asociaciones con los resultados académicos (Reschly & Christenson, 2012).

Algunos autores consideran que ambos términos pueden utilizarse de manera indistinta; otros (Fredricks et al., 2004) postulan que la motivación queda subsumida en el metaconstructo del Compromiso Académico y un tercer posicionamiento (Skinner & Pitzer, 2012; Skinner et al., 2009), con una gran adhesión por parte de los académicos, propone que el Compromiso y la motivación están relacionados, pero son constructos distintos (Christenson et al., 2012; Filsecker & Kerres, 2014; Fredricks et al., 2016; Martin, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Wang & Degol, 2014).

En esta última perspectiva, se considera al Compromiso Académico como un constructo motivacional porque posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido a la consecución de objetivos (Salanova et al., 2004). Específicamente, el Compromiso de los estudiantes es concebido como la manifestación externa de la motivación (Reschly & Christenson, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). El objetivo fundamental de las teorías de la motivación consiste en dar cuenta de los procesos psicológicos que subyacen a la energía, el propósito y la durabilidad del comportamiento de las personas, mientras que el Compromiso Académico hace referencia a su manifestación visible y suele conceptualizarse en términos de acción o de manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas de la motivación (Reschly & Christenson, 2012; Skinner et al., 2009). De esta manera, puede afirmarse que los componentes motivacionales atraviesan cada una de las dimensiones del Compromiso Académico (Sinatra et al., 2015). El esfuerzo, el vigor, la intensidad, la vitalidad y el entusiasmo característicos del Compromiso pueden considerarse como signos de energía; el interés, el enfoque y la concentración constituyen manifestaciones externas de propósito o dirección; y la absorción, la determinación y la persistencia son indicadores de durabilidad (Skinner & Pitzer, 2012).

Compromiso Académico y Flujo

El Flujo (Flow) es otro constructo que está fuertemente asociado con el Compromiso Académico (Bakker, 2011) y que es necesario distinguir porque suele originar confusión en muchas ocasiones. Dado que uno de los objetivos específicos de este estudio consiste en analizar la relación entre ambas variables, desarrollaremos este punto en un apartado especial y remitimos al lector a consultarlo más adelante en este escrito (ver sección 2.6).

2.5.2.4. Constructos opuestos al Compromiso Académico: desconexión-desvinculación y agotamiento-burnout

Para comprender mejor el Compromiso Académico también es importante que podamos definir los conceptos que los especialistas han considerado como opuestos al mismo, es decir, que se sitúan en el polo contrario y que se asocian con el malestar, la psicopatología y el riesgo académico.

En primer lugar, desde el enfoque norteamericano (Fredricks et al., 2004), se propone el concepto de 'disengagement', es decir, desconexión, desvinculación, como opuesto al Compromiso Académico (King et al., 2015). Estos términos se utilizan para describir a los estudiantes que exhiben un retraimiento apático con respecto a las actividades de aprendizaje, que no participan en las propuestas escolares ni en las clases de manera activa, que presentan pasividad, falta de curiosidad, interés e iniciativa hacia el estudio; que experimentan predominantemente emociones negativas y no desarrollan actitudes positivas en relación con lo académico; además, representan a los alumnos que no se involucran cognitivamente en el aprendizaje, que utilizan con escasa frecuencia estrategias metacognitivas, no desarrollan un sentido de pertenencia hacia la institución en la que cursan sus estudios, muchas veces exhiben un comportamiento inapropiado o contraproducente y suelen abandonar ante las dificultades percibidas. Todos estos elementos pueden considerarse de riesgo educativo porque reducen la probabilidad de éxito académico y en muchos casos conducen a la deserción (Azevedo, 2015; Finn & Zimmer, 2012; King et al., 2015).

Por otra parte, desde el enfoque europeo (Schaufeli, Salanova et al., 2002), se ubica al 'burnout' o agotamiento académico como el polo opuesto al Compromiso de los estudiantes. Desde este enfoque, se ha tomado como base el modelo de demandas y recursos, desarrollado desde la psicología organizacional y aplicado inicialmente al contexto laboral (Bakker & Demerouti, 2007, 2013), y se lo ha adaptado y aplicado al estudio del Compromiso y del burnout en el ámbito académico (Salmela-Aro et al., 2016).

En el modelo de demandas y recursos, las 'demandas de estudio' se definen como aquello que las instituciones educativas requieren que los estudiantes hagan o logren; son los desafíos que los motivan a invertir esfuerzo e incluyen los costos emocionales que derivan de la necesidad percibida por los alumnos de cumplir con tales expectativas. Por su parte, los 'recursos de estudio' hacen referencia a la conciencia y a

la confianza de los estudiantes en sus habilidades, a la sensación de que son capaces de responder a las demandas y a los desafíos académicos y de cumplir con sus propios objetivos de aprendizaje. Puede afirmarse que las demandas se refieren a la sensación de 'estar obligado a', mientras que los recursos sugieren la sensación de 'poder'. Los recursos personales facilitan la implicación de los estudiantes en las actividades académicas y los ayudan a alcanzar sus objetivos y metas educativas (Salmela-Aro et al., 2016).

El burnout académico se define como un sentimiento de agotamiento e indiferencia hacia el trabajo relacionado con la escuela o con la universidad, y a la presencia de sentimientos de insuficiencia como estudiante (Salmela-Aro et al., 2009, 2016); hace referencia a un proceso continuo de sentirse abrumado, sin poder disfrutar y percibiendo las actividades académicas como poco valiosas o significativas (Salmela-Aro & Upadaya, 2012, 2014; Salmela-Aro et al., 2016). Estos procesos emocionales negativos propios del burnout académico son similares a los que intervienen en la desvinculación o desconexión emocional (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2009, 2016).

El modelo de demandas y recursos postula que los recursos de estudio se correlacionan positivamente con el Compromiso Académico y son sus predictores más importantes, mientras que las demandas relacionadas con el estudio se correlacionan positivamente con el agotamiento escolar y constituyen sus determinantes centrales (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2016). De esta manera, se distingue entre dos procesos psicológicos diferentes: un proceso positivo en el que predomina la percepción de los recursos y que conduce al Compromiso, al logro de resultados positivos y a la experiencia de bienestar; y en el polo opuesto, un proceso negativo, en el cual predomina la percepción de demandas, que lleva a experimentar tensión, desconexión y síntomas de agotamiento e incluso burnout (Bakker & Demerouti, 2007; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2016).

Los resultados de investigaciones han aportado evidencias de que el Compromiso Académico presenta una correlación negativa con la desvinculación y el agotamiento de los estudiantes, transversalmente y a lo largo del tiempo (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2016). Por otra parte, el Compromiso de los estudiantes predice resultados deseados y positivos como el bienestar y la persistencia en la trayectoria educativa, mientras que la desconexión y el agotamiento se han

asociado con síntomas de depresión (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2009, 2016), predicen la disminución del Compromiso Académico posterior y del deterioro del bienestar en los estudiantes(Salmela-Aro & Upadaya, 2012, 2014) y resultados no deseados como la deserción escolar (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2016).

2.5.3. Evaluación del Compromiso Académico

En la actualidad, existe una multiplicidad de métodos e instrumentos para medir el Compromiso de los estudiantes (Sinatra et al., 2015). En las investigaciones se han utilizado diversas medidas en función de las perspectivas teóricas que dan soporte al concepto (Fredricks et al., 2004). Pero, incluso cuando existe acuerdo en las conceptualizaciones que presentan los académicos acerca del Compromiso, ha habido una considerable variabilidad en el contenido de los instrumentos de evaluación, lo cual ha dificultado la comparación de los hallazgos de diferentes estudios (Fredricks & McColskey, 2012).

Es relevante mencionar algunos aspectos importantes y desafíos para los investigadores en lo que se refiere a la evaluación y medición del Compromiso Académico. En primer lugar, deben tenerse en cuenta las diferencias individuales y de desarrollo para medir el Compromiso Académico de manera eficaz, ya que los estudiantes de diversas razas, géneros, edades y niveles socioeconómicos pueden requerir medidas de evaluación diferentes (Fredricks & McColskey, 2012; Sinatra et al., 2015). Además, existen dificultades para examinar la medida en que el Compromiso varía según los contextos porque la mayoría de las técnicas para medirlo son generales y muy pocas veces reflejan situaciones o tareas específicas (Fredricks & McColskey, 2012).

Asimismo, tradicionalmente el Compromiso se ha estudiado desde una perspectiva ‘orientada a variables’, que permite caracterizar los niveles promedios de este fenómeno en los estudiantes. Sin embargo, en la última década, se han incrementado las investigaciones desarrolladas desde un enfoque ‘orientado a la persona’, que se focalizan en identificar trayectorias únicas de desarrollo del Compromiso (Salmela-Aro et al., 2021).

Finalmente, en los últimos años se está dando un cambio hacia la utilización de métodos multimodales y de múltiples informantes para investigar el Compromiso

Académico, ya que, mediante la combinación de métodos se compensan las limitaciones inherentes a cada uno y esto aporta una clara ventaja sobre el uso de un solo instrumento, contribuyendo a incrementar el rigor de las investigaciones (Azevedo, 2015; Fredricks & McColskey, 2012; Greene, 2015; Salmela-Aro et al., 2021; Sinatra et al., 2015).

A continuación, expondremos los principales métodos empleados en el estudio del Compromiso, así como las fortalezas y debilidades que caracterizan a cada uno de ellos.

Método de muestreo de experiencia (MME)

Uno de los métodos que se ha empleado para estudiar el Compromiso Académico es el de Muestreo de Experiencias (Hektner et al., 2007), surgido en el marco de las investigaciones sobre el Flujo. Este método consiste en proveer de localizadores electrónicos o relojes con alarma a los estudiantes durante un período de tiempo determinado. Cada vez que los localizadores dan la señal, los estudiantes deben responder una serie de preguntas sobre su ubicación, actividades y respuestas cognitivas y afectivas incluidas en un cuestionario de autoinforme.

Entre las ventajas que presenta, puede afirmarse que esta metodología, a diferencia de los autoinformes que proporcionan datos retrospectivos, permite a los investigadores obtener información detallada acerca del Compromiso Académico en el momento presente, reduciendo los sesgos inducidos por la deseabilidad social y por las fallas en la memoria (Fredricks & McColskey, 2012; Hektner et al., 2007). Además, este método resulta muy útil para analizar las variaciones en el Compromiso Académico en diversas situaciones y a lo largo del tiempo. No obstante, presenta ciertas limitaciones: es bastante costoso y su eficacia depende en buena parte de la voluntad de los participantes, ya que conlleva una gran inversión de tiempo para los encuestados. Asimismo, conlleva el riesgo de que no pueda captarse adecuadamente la multidimensionalidad del constructo (Fredricks & McColskey, 2012).

Reportes de los docentes

Las listas de verificación o las escalas de calificación de los docentes acerca del compromiso individual de los alumnos representan otro de los métodos empleados para estudiar el Compromiso Académico. Esta metodología se considera más como un complemento de otras y suele utilizarse en investigaciones con estudiantes que no

pueden completar encuestas de autoinforme (por ejemplo, los niños o personas con habilidades limitadas de alfabetización), o bien para evaluar la correspondencia entre las calificaciones de los docentes y los autoinformes de Compromiso de los estudiantes. La asociación entre estas dos técnicas es más fuerte en los informes de Compromiso conductual que en los informes de Compromiso emocional de docentes y alumnos, lo cual resulta razonable porque los indicadores de comportamiento son directamente observables, mientras que los indicadores emocionales deben inferirse del comportamiento que exhiben los alumnos (Fredricks & McColskey, 2012; Skinner et al., 2008).

Entrevistas

El método de entrevistas, en sus diferentes versiones (estructuradas, semiestructuradas, abiertas, etc.) también ha sido utilizado en algunas investigaciones para estudiar el Compromiso Académico. Esta metodología brinda la posibilidad de obtener información detallada y exhaustiva que permita explicar y comprender la variabilidad en el Compromiso de los estudiantes, la manera en que construyen el significado de sus experiencias académicas, los factores ambientales relevantes y la relación entre estas experiencias y el Compromiso (Blumenfeld et al., 2005; Fredricks & McColskey, 2012). Entre las limitaciones de este método, encontramos que la calidad, la profundidad y el tipo de respuestas de los estudiantes pueden verse afectadas en gran medida por el conocimiento, las habilidades y los sesgos del entrevistador y también por la deseabilidad social de los entrevistados. Por otra parte, hay ciertas dudas sobre la confiabilidad y la validez de los resultados de las entrevistas (Fredricks & McColskey, 2012).

Observaciones

Para abordar el Compromiso Académico, también se han utilizado métodos de observación. Se han aplicado medidas de observación a nivel grupal en el contexto áulico y a nivel individual para evaluar el comportamiento de los estudiantes particulares dentro y fuera de la tarea como un indicador del compromiso académico. Las observaciones generalmente son realizadas por profesores e investigadores y, a veces, por compañeros de curso (Salmela-Aro et al., 2021). En la aplicación de esta técnica un observador registra la presencia o ausencia de una categoría predeterminada de comportamiento para un estudiante individual durante un intervalo de tiempo

definido. También se han realizado estudios aplicando otros tipos de observación menos estructurada (Fredricks & McColskey, 2012).

Entre las principales ventajas de las técnicas de observación, se destaca que pueden utilizarse como medio de verificación de la información aportada por encuestas y entrevistas sobre el Compromiso Académico y aportan información detallada acerca de los factores contextuales que se asocian con los niveles extremos (altos y bajos) de Compromiso, permitiendo una mayor comprensión del fenómeno (Fredricks & McColskey, 2012). Entre las desventajas o limitaciones de esta metodología, pueden citarse las siguientes: conlleva mucho trabajo; demanda mucho tiempo; por lo general, su alcance se limita a pequeños contextos y grupos de estudiantes; requiere una recopilación de datos en diversos momentos o entornos académicos para obtener información precisa sobre el comportamiento de los estudiantes; brinda información limitada en relación con las emociones, la calidad del esfuerzo y el pensamiento y existen dudas con respecto a la confiabilidad de la observación realizada sin un entrenamiento apropiado, dado que la calidad de las observaciones descriptivas depende en gran medida de las habilidades del observador para captar y dar sentido a lo observado y existe la posibilidad de sesgo del observador, es decir, perderse lo que no está y ver lo que se está buscando (Fredricks et al., 2004; Fredricks & McColskey, 2012; Minner et al., 2010).

Otros métodos en la evaluación del Compromiso Académico

En los últimos tiempos también se han aplicado otros métodos para evaluar el Compromiso de los estudiantes, aunque en mucha menor medida que los descriptos anteriormente. Entre ellos, pueden mencionarse las medidas fisiológicas, en las cuales se mide la actividad electrodérmica para registrar la excitación fisiológica, que representa una mayor atención al objeto de Compromiso y el seguimiento conductual, que mide datos de seguimiento de los alumnos (finalización de tareas, etc.) (Salmela-Aro et al., 2021).

Encuestas de autoinformes de los estudiantes

Finalmente, el método más común para estudiar el Compromiso Académico está constituido por las encuestas de autoinforme generales, que se caracterizan por proporcionar a los estudiantes una cierta cantidad de ítems que reflejan las distintas dimensiones o componentes del Compromiso y solicitarles que seleccionen e indiquen

entre las opciones de respuesta la que mejor los describe o representa (Fredricks & McColskey, 2012). El objetivo de las encuestas de autoinforme es descubrir qué piensan y sienten los estudiantes sobre la educación y les piden que estimen su nivel de Compromiso en las actividades académicas (Salmela-Aro et al., 2021). En una revisión reciente acerca de investigaciones longitudinales del Compromiso Académico en estudiantes adolescentes, en la que se analizaron 104 estudios, Salmela-Aro et al. (2021) encontraron que la encuesta fue el método más utilizado (n = 96; 92.31 %) por los investigadores y dentro de los estudios de encuesta, el más utilizado fue el autoinforme (n = 90; 93.75 %).

En el abordaje del Compromiso Académico mediante encuestas de autoinforme, se han construido y utilizado diversas medidas (Fredricks et al., 2004), en concordancia con las perspectivas y modelos teóricos de base (Reyes de Cozar, 2016). Entre ellas, algunas presentan una estructura bifactorial y distinguen entre compromiso conductual y emocional (King et al., 2015; Wilson et al., 2015).Otras proponen un modelo de tres factores, por ejemplo, la escala Assessment of School Engagement (Wang et al., 2011), en la que se distinguen las siguientes dimensiones interrelacionadas: cognitiva, actitudinal y emocional; la U.S.-based High School Survey of Student Engagement (HSSSE), de Yazzie-Mintz (2010), compuesta por el compromiso psicológico, emocional y vital y la Utrecht Work Engagement Scale Student Survey (UWES-SS), desarrollada por Schaufeli, Salanova et al. (2002), conformada por las dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción.

A este método se le objeta que los instrumentos de evaluación habitualmente están conformados por ítems redactados en términos generales y por tanto no reflejan el Compromiso en tareas y situaciones particulares. Además, se considera que puede tratarse de una metodología no apropiada para estudiar las variaciones del Compromiso en función de factores contextuales. Por último, deben mencionarse dos limitaciones inherentes a todas las medidas de autoinforme: la retrospección y que conllevan el riesgo de que los encuestados no respondan con honestidad bajo ciertas condiciones y, como consecuencia, estas medidas pueden no reflejar sus comportamientos reales (Appleton et al., 2006; Fredricks & McColskey, 2012; Sinatra et al., 2015).

Sin embargo, los métodos de autoinforme, en general, presentan ciertas ventajas que motivan su amplia utilización por parte de los investigadores: son prácticos y fáciles de administrar en contextos académicos, se pueden aplicar a muestras grandes y

presentan costos relativamente bajos. Específicamente, en cuanto a las ventajas y a la fundamentación de su empleo para estudiar el Compromiso Académico, puede afirmarse que es imprescindible para abordar este fenómeno obtener información acerca de las percepciones subjetivas de los estudiantes, y esta metodología permite evaluar los componentes cognitivo y emocional del Compromiso, que no son directamente observables y la información recopilada sobre ellos mediante otros métodos, como la observación y el reporte de terceros, resulta altamente inferencial (Appleton et al., 2006; Fredricks & McColskey, 2012). Reschly y Christenson (2012) afirman que los estudiantes son la fuente más precisa de información sobre las dimensiones afectiva y cognitiva del Compromiso Académico, dado que las mismas reflejan procesos internos inherentemente individuales.

Considerando la tendencia predominante en el estudio del Compromiso Académico, las ventajas asociadas al uso de técnicas de autoinforme y la recomendación de los autores de seleccionar la técnica e instrumento de medición en función de la definición del Compromiso adoptada (Fredricks & McColskey, 2012; Sinatra et al., 2015), en el presente trabajo, lo evaluamos aplicando la versión para estudiantes del Utrecht-Work Engagement Scale (UWES-S) (Schaufeli, Martinez et al., 2002). Específicamente, aplicamos la versión de la escala validada para su empleo en población de universitarios argentinos, que ha sido utilizada en estudios previos en nuestro país y ha demostrado buenas propiedades psicométricas (Mesurado et al., 2016, 2018; Tortul et al., 2020).

2.5.4. El Compromiso Académico en el ámbito universitario

El Compromiso Académico es considerado un factor central en los entornos educativos (Öncü, 2015). En el ámbito universitario, por un lado, constituye uno de los factores psicológicos más importantes para predecir el éxito académico y el aprendizaje de calidad en los estudiantes (Bae & Han, 2019; Chávez et al., 2020; Reyes de Cózar, 2016; Rocca, 2010; Tomás et al., 2020), y, por otra parte, se ha asociado con la presencia de un mayor ajuste psicológico y bienestar académico y con la posibilidad de que los alumnos logren mejoras en sus habilidades y destrezas (Wilson et al., 2015). Por estos motivos, alcanzar una mejor comprensión del Compromiso de los estudiantes universitarios y poder predecirlo resulta fundamental para explicar y optimizar la vida académica, como así también el rendimiento y el éxito de los estudiantes (Fall &

Roberts, 2012). La importancia del Compromiso de los estudiantes en diferentes aspectos esenciales para la vida universitaria se sustenta en los resultados de numerosas investigaciones realizadas en los últimos tiempos.

En primer lugar, uno de los factores que contribuyó a incrementar y mantener el interés de los investigadores y los educadores en el Compromiso Académico es la contundente evidencia de su poder predictivo con respecto a la retención y la finalización de los estudios y a la deserción escolar. Está bien establecido que los estudiantes que presentan mayores niveles de Compromiso Académico tienden a presentar menores tasas de deserción y mayor retención. Además, los estudiantes universitarios más comprometidos presentan mayores tasas de finalización de sus estudios y se gradúan antes en comparación con sus compañeros menos comprometidos académicamente (Finn & Rock, 1997; Reschly & Christenson, 2006, 2012; Saeki & Quirk, 2015; Svanum & Bigatti, 2009; Upaydyaya & Salmela-Aro, 2013b; Voelkl, 2012; Wang & Fredricks, 2014).

Por otra parte, el Compromiso Académico se ha asociado con el rendimiento y el éxito de los estudiantes, medido de diversas maneras: con pruebas estandarizadas, mediante puntajes en pruebas de desempeño, a través de las calificaciones académicas y del promedio de calificaciones y mediante las tasas de graduación a tiempo. Los resultados de los estudios empíricos evidencian que el Compromiso se relaciona de manera significativa y positiva con el desempeño y el éxito académico en todos los niveles educativos y con independencia de la manera de medirlo. Por tanto, cuanto mayor es el Compromiso que experimentan los estudiantes, mejor se desempeñan en sus estudios y mayores son sus logros (Alrashidi et al., 2016; Cadime et al., 2016; Carini et al., 2006; Carter et al., 2012; Dotterer & Lowe, 2012; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Handelsman et al., 2005; Ladd & Dinella, 2009; Li & Lerner, 2011; Martínez et al., 2019; Öncü, 2015; Reeve & Tseng, 2011; Reynolds & Weigand, 2010; Salanova et al., 2010; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Además, el Compromiso de los estudiantes se ha vinculado fuertemente y de manera directa con el desarrollo de competencias positivas específicas como el pensamiento crítico (Carini et al. 2006; Gellin, 2003; Pike, 2000; Wilson et al., 2015) y la integración de la información (Pike & Killian, 2001; Wilson et al., 2015), por lo cual

cabe esperar que los estudiantes más comprometidos presenten mayores niveles en estas habilidades cognitivas tan importantes en el ámbito universitario.

En este sentido, Schaufeli, Martinez et al. (2002) encontraron que los estudiantes universitarios comprometidos se sentían más eficientes, aprobaban sus exámenes con mayor frecuencia y tenían más éxito que sus compañeros con bajos niveles de Compromiso. Esta asociación no se limita al ámbito individual, dado que en un estudio experimental realizado por Salanova et al. (2003) también se encontró una relación positiva entre el Compromiso Académico y el desempeño grupal de los estudiantes. Concretamente, los grupos de estudiantes más comprometidos presentaban un mayor rendimiento que los grupos conformados por estudiantes con menor Compromiso Académico. Por otra parte, Salanova et al. (2010) hallaron que el Compromiso Académico mediaba la relación que los obstáculos (demandas) y los factores facilitadores psicosociales (recursos) percibidos por los estudiantes mantenían con el rendimiento académico.

En un nivel de análisis más específico, se han realizado numerosas investigaciones, desde los dos enfoques principales en la investigación sobre el Compromiso: el norteamericano (Fredricks et al., 2004) y el europeo (Schaufeli et al., 2002), para estudiar la relación entre las dimensiones del Compromiso Académico y el rendimiento de los estudiantes (Alrashidi et al., 2016). Con respecto al primer enfoque, a partir de estudios empíricos con diseños de investigación transversales y longitudinales que han explorado las dimensiones por separado o combinadas en una sola escala, se ha establecido la influencia del Compromiso conductual, cognitivo y emocional en los resultados de rendimiento de los estudiantes (Alrashidi et al, 2016; Reeve & Lee, 2014; Wang & Eccles, 2012).

En cuanto al segundo enfoque, que coincide con el adoptado en esta investigación, mediante estudios correlacionales y longitudinales, se ha demostrado que las tres dimensiones del Compromiso Académico propuestas por Schaufeli, Salanova et al. (2002) constituyen predictores robustos del rendimiento de los estudiantes (Alrashidi et al., 2016; Phan, 2014b, 2016; Phan & Ngu, 2014a, 2014b). Entre los estudios correlacionales, podemos mencionar el realizado por Salanova et al. (2010) quienes encontraron que el Vigor y la Dedicación predecían significativamente las calificaciones de los estudiantes universitarios. Por su parte, los hallazgos de los estudios realizados por Casuso-Holgado et al. (2013) y por Phan y Ngu (2014b)

confirmaron que el Vigor, la Dedicación y la Absorción se encontraban fuertemente asociados con el promedio de calificaciones y con el rendimiento de los estudiantes.

También se ha hallado evidencia acerca del impacto positivo del Vigor, la Dedicación y la Absorción en el desempeño académico a lo largo del tiempo mediante investigaciones de corte longitudinal (Alrashidi et al., 2016). En este sentido, Salmela-Aro y Upadyaya (2012) comprobaron que los alumnos que presentaban mayores niveles de Vigor, Dedicación y Absorción lograban un mejor desempeño en sus estudios. Bresó et al. (2011) demostraron que los aumentos en el Vigor y la Dedicación se asociaban de manera positiva con aumentos similares en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Por su parte, Phan y Ngu (2014a) y Phan (2014c) en estudios de ondas múltiples encontraron que la Absorción tenía un impacto significativo positivo en las calificaciones de los estudiantes tiempo más tarde.

Los hallazgos de otras investigaciones aportan sustento a la relación entre el Compromiso y los logros académicos y laborales futuros de los estudiantes. Aquellos jóvenes que presentan altos niveles de Compromiso suelen exhibir un elevado rendimiento académico, lo que, a su vez, promueve un alto Compromiso y desempeño en estudios y trabajos posteriores (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a, 2013b). De esta manera, se ha comprobado que el Compromiso Académico predice mejores posibilidades laborales (Upaydyaya & Salmela-Aro, 2013b) como así también un mejor desempeño y éxito laboral de los jóvenes en el futuro (Kuh et al., 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Upaydyaya & Salmela-Aro, 2013b).

Como consecuencia de su relación directa con la retención, el rendimiento y el éxito académico y de su relación inversa con los resultados negativos, el Compromiso Académico se considera como un factor protector con respecto al riesgo educativo (Finn & Zimmer, 2012). En este sentido, se ha demostrado que el Compromiso ejerce un efecto compensatorio en ciertos grupos de estudiantes que pueden ser considerados vulnerables, especialmente aquellos con bajos niveles de habilidades académicas, durante su primer año, es decir, en el período en que suelen darse las principales tasas de fracaso y abandono universitario (Kuh et al, 2008).

También se han hallado asociaciones entre el Compromiso y algunos factores que contribuyen al éxito y al bienestar de los estudiantes. Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes más comprometidos presentan mayores niveles de constancia a largo plazo en la realización de actividades académicas (Bridges et al., 2005; Kinzie et al.,

2008; Kuh et al., 2008; Martin, 2008; Mih & Mih, 2013; Nelson Laird et al., 2008; Pascarella & Terenzini, 2005; Shernoff & Hoogstra, 2001; Tinto, 2005; Wilson et al., 2015), como así también mayor motivación, satisfacción de sus necesidades psicológicas y Autoeficacia (Reeve & Lee, 2014). En cuanto a lo actitudinal, el Compromiso hace que los estudiantes se presenten más enfocados, entusiastas y enérgicos y esto genera condiciones óptimas para el logro de mejores aprendizajes (Fredricks et al., 2004; King et al., 2015). Asimismo, en una investigación reciente que abordó la manera en que los estudiantes conceptualizan el bienestar en la universidad a partir de sus experiencias personales, se encontró que uno de los componentes centrales de esta conceptualización era el 'Compromiso', caracterizado como la experiencia de estar particularmente implicados en el estudio y la percepción de éste como significativo, como una posibilidad de autorrealización, relacionada con el crecimiento personal y con la motivación intrínseca (Kiltz et al., 2020).

Por otra parte, el Compromiso Académico también predice y facilita el bienestar de los estudiantes (Öncü, 2015; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Upadyaya y Salmela-Aro (2013a) realizaron una revisión de estudios experimentales acerca del desarrollo del Compromiso de los estudiantes y su contribución al bienestar individual en diferentes contextos sociales. Los resultados evidenciaron que, independientemente del enfoque adoptado en su abordaje, el Compromiso fomenta en los alumnos diversos aspectos del bienestar, como las emociones positivas y la satisfacción con la vida. Además, los estudiantes que se caracterizan por niveles de Compromiso elevados tienden a presentar una trayectoria de desarrollo juvenil positiva en general: poseen un enfoque de estudio orientado al dominio, se adaptan mejor a situaciones desafiantes, pasan su tiempo fuera de la escuela en actividades constructivas y experimentan un mayor bienestar general. Por otra parte, la presencia de Compromiso en los estudiantes se asocia con mayores niveles de confianza en sí mismos y en sus posibilidades y también con mayores niveles de esperanza, de optimismo y de resiliencia; los estudiantes más comprometidos tienden a invertir el tiempo, la energía y la motivación necesarios para lograr sus objetivos y conquistar los desafíos (Martínez et al., 2019).

Por el contrario, la presencia de un alto Compromiso Académico se asocia de manera negativa con el malestar de los alumnos, medido en términos de síntomas depresivos y agotamiento (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014, 2013a; Wang & Fredricks, 2014), con el aburrimiento en el aula (Tzé et al., 2014) y también con la desconexión y

la desafección o desmotivación de los alumnos (Rothmann, 2003; Salmela-Aro et al., 2021; Skinner et al., 2016).

El Compromiso Académico también constituye un predictor significativo de algunos resultados positivos a largo plazo en los estudiantes, entre ellos el bienestar, la satisfacción con la vida, el crecimiento personal (Datu, 2018; Datu & King, 2018; Demerouti et al., 2001; Hakanen et al., 2006; Heffner & Antaramian, 2016; Lewis et al., 2011; Ng et al., 2015; Ouweneel et al., 2011; Reschly et al., 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2017) y la autopercepción positiva (Linnakylä & Malin, 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Desde el modelo de demandas y recursos, se sugiere además que un Compromiso Académico elevado protege a los estudiantes contra el agotamiento y la depresión (Demerouti et al., 2001; Hakanen et al., 2006; Li & Lerner, 2011; Salmela-Aro et al., 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Finalmente, estudios anteriores han encontrado que los estudiantes universitarios que presentan mayores niveles de Compromiso Académico reportan relaciones más sólidas con sus compañeros, profesores y administradores universitarios (Harper, 2012; Urquijo & Estremera, 2017).

2.5.5. Trayectoria del Compromiso Académico

La mayoría de las investigaciones acerca del Compromiso Académico han sido transversales y, si bien en el último tiempo se ha avanzado en la realización de estudios longitudinales que permiten conocer la evolución temporal de esta variable, no existen teorías específicas que expliquen las causas de su desarrollo a lo largo del tiempo (Salmela Aro et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Entre los estudios longitudinales que han examinado las trayectorias de Compromiso Académico en los adolescentes, según la literatura y la evidencia empírica disponible, pueden identificarse tres puntos de vista principales (Zhen et al., 2020b). El primero, y menos frecuente, indica que el Compromiso Académico puede considerarse como una característica de la personalidad y por tanto se mantiene estable a lo largo del tiempo (Skinner & Pitzer, 2012). Sin embargo, la mayoría de las teorías y estudios sugieren que el Compromiso de los estudiantes se modifica en el tiempo, debido a que generalmente se ve afectado por factores individuales, académicos y sociales. Dentro de estas perspectivas de cambio, algunos proponen que el Compromiso de los

estudiantes disminuye a medida que avanza la adolescencia (Simons-Morton & Crump, 2003; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a; Wang & Eccles, 2012b; Zhen et al., 2020b) Este efecto negativo se atribuye a que los adolescentes mayores deben poner en juego mayores competencias académicas para afrontar evaluaciones y problemas de aprendizaje más complejos, lo cual tendría un efecto negativo su motivación intrínseca. Por el contrario, otros investigadores han sugerido que el Compromiso Académico aumenta a medida que aumenta la capacidad cognitiva de los adolescentes (Virtaneen et al., 2021; Welsh, et al., 2016; Zhen et al., 2020b).

No obstante, es importante aclarar que estos puntos de vista se basan en investigaciones que comparten una limitación común: se basan en métodos analíticos centrados en variables y, en base a una trayectoria 'promedio' concluyen acerca de las trayectorias de todos los participantes, descuidando la heterogeneidad de los estudiantes (Zhen et al., 2020b).

En un intento por examinar las diferencias individuales entre los estudiantes, algunos investigadores han abordado las trayectorias del Compromiso Académico en los adolescentes utilizando métodos centrados en las personas (Bergman & Andersson, 2010; Salmela Aro et al., 2021; Zhen et al., 2020b). Sus hallazgos permitieron identificar diversas trayectorias en distintos grupos de estudiantes en el Compromiso Académico considerado de manera global: a) un grupo en el que el Compromiso era creciente y presentaba una tendencia ascendente constante; b) un grupo en el que el Compromiso era decreciente y mostraba una tendencia descendente constante; c) un grupo en el que el Compromiso se mantenía estable (con niveles de estabilidad alta o moderada); d) un grupo en el que el Compromiso presentaba una disminución transitoria y seguía una curva de cambio en forma de U y e) un grupo en el que el Compromiso presentaba un aumento transitorio y seguía una curva de cambio en forma de U invertida (Archambault et al., 2009; Janosz et al., 2008; Symonds et al., 2016; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013b; Virtaneen et al., 2021; Wylie & Hodgen, 2012; Zhen et al., 2020a, 2020b).

Por otra parte, otros estudios examinaron las trayectorias específicas de diferentes dimensiones del Compromiso Académico, a fin de analizar las diferencias de desarrollo en éstas. Sus hallazgos permitieron identificar cuatro patrones de trayectoria en el Compromiso emocional: uno de aumento y tres de disminución: rápida, moderada y constante y cuatro patrones en el Compromiso conductual: dos estables: alto y

moderado y dos decrecientes: temporal y constante (Archambault & Dupéré, 2017; Engels et al., 2017; Li & Lerner, 2011; Salmela Aro et al., 2021; Zhen et al., 2020b).

En el ámbito universitario, no existe evidencia clara y unívoca con respecto a la evolución del Compromiso Académico de los estudiantes (Maricuțoiu & Sulea, 2019). A continuación, presentaremos los resultados de algunas de las principales investigaciones vinculadas a este tema.

Entre los trabajos que abarcaron períodos cortos de tiempo, podemos citar el que llevaron a cabo Llorens et al. (2007). Se trató de un estudio longitudinal de laboratorio, que implicó dos momentos de medición con un intervalo de tres semanas entre ambos, Los resultados evidenciaron que los niveles de Compromiso de los estudiantes universitarios españoles eran bastante estables durante el semestre. Por su parte, Ouweneel et al. (2011), en una investigación longitudinal de dos tiempos, mediados por un intervalo de 4 semanas, encontraron que el Compromiso Académico presentaba variaciones significativas en una muestra de estudiantes universitarios holandeses. De manera específica, un grupo de alumnos experimentaron aumentos en el Compromiso, mientras que otro grupo sufrió disminuciones en esta variable. Estos hallazgos coinciden parcialmente con los de Maricuțoiu y Sulea (2019), quienes examinaron las fluctuaciones personales del Compromiso Académico de los estudiantes universitarios rumanos a lo largo de un semestre. Los participantes cursaban primero y segundo año de la carrera de psicología y fueron evaluados en cinco oportunidades durante el segundo semestre, con un intervalo de tres semanas entre cada medición. Los resultados sugirieron que el Compromiso de los estudiantes aumentó, aunque el cambio fue solo marginalmente significativo.

Entre los trabajos que abarcaron períodos de tiempo más prolongados, podemos citar los realizados en el marco de la investigación 'Transiciones educativas finlandesas' (FinEdu). Por ejemplo, Upadyaya y Salmela-Aro (2013b) investigaron las trayectorias de desarrollo del Compromiso Académico y laboral en adultos jóvenes de 17 a 21 años. Los resultados permitieron identificar cuatro grupos de trayectoria latente de Compromiso: El primer grupo presentaba un nivel inicial muy alto de Compromiso (entre los 17 y los 18 años), que aumentaba levemente durante la transición a la educación superior o al trabajo (21 años). El segundo grupo exhibía un bajo nivel de Compromiso inicial, que también aumentaba durante la transición. El tercer grupo evidenciaba un alto nivel de Compromiso inicial, que disminuía durante la transición.

Finalmente, el cuarto grupo mostraba un bajo nivel de Compromiso inicial, que se mantenía estable en los tres tiempos de medición. Además, los resultados revelaron que la presencia de una elevada autoestima en los estudiantes y la percepción un elevado afecto por parte de sus padres se manifestó como un aumento en su Compromiso general con los estudios y con el trabajo durante la transición a la educación superior o al trabajo en la edad adulta temprana.

Años más tarde, Upadyaya y Salmela-Aro (2015b) llevaron a cabo un estudio longitudinal de cinco olas, en el cual examinaron el desarrollo del Compromiso Académico y laboral en adultos jóvenes, durante un período de ocho años, utilizando enfoques orientados a la variable y a la persona. La muestra estuvo conformada por 826 participantes, de ambos sexos, que fueron seguidos entre los 17 y los 25 años, desde que transitaban las últimas etapas de su educación secundaria hasta después de la transición a la educación superior o la vida laboral. Los resultados mostraron que el nivel de Compromiso primero aumentaba y luego se estabilizaba. Se pudieron identificar dos patrones de trayectorias latentes en el Compromiso de los estudiantes. El primer grupo se caracterizaba por un alto nivel de Compromiso, que aumentaba durante la transición a la educación superior/trabajo. El segundo grupo se caracterizaba por un nivel muy bajo de Compromiso inicial, que aumentaba considerablemente durante la transición. En ambos grupos, el nivel de Compromiso se estabilizaba después de la transición. Los autores sostienen que los incrementos en el Compromiso Académico constatados en los estudiantes después de la transición a la educación superior o al trabajo podrían deberse a que el nuevo entorno de estudio o trabajo puede proporcionar un mejor ajuste persona-entorno para algunos adultos jóvenes (Upadyaya & Salmela-Aro, 2021).

2.6. Relaciones entre las variables incluidas en el modelo

En esta última sección del marco teórico se expondrá el resultado de la revisión de la literatura con respecto a la vinculación entre los constructos incluidos en el modelo propuesto en la presente investigación. En primer lugar, se presentarán las relaciones que mantienen entre sí las variables identificadas como independientes en el modelo: la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación. A continuación, se expondrán las relaciones entre cada una de éstas y la variable mediadora: el Flujo. Finalmente, se explicitarán los vínculos que mantienen las variables independientes y la variable mediadora con la variable dependiente: el Compromiso Académico.

2.6.1. Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación

2.6.1.1.La Autoeficacia Académica y el Eustrés

La Autoeficacia y el estrés son conceptos estrechamente relacionados (Varghese et al., 2015). Se ha demostrado que los juicios de las personas acerca de su capacidad desempeñan un papel fundamental en la percepción y el procesamiento cognitivo que éstas realizan acerca de posibles amenazas, determinando sus reacciones fisiológicas ante el estrés y las modalidades de afrontamiento que exhiben (Avey et al., 2009; Bandura, 1999; Lazarus & Folkman, 1986; Prieto Navarro, 2016; Torre Puente, 2007; Varghese et al., 2015). Específicamente, las creencias de Autoeficacia elevadas contribuyen a la percepción de equilibrio entre las demandas del entorno y los recursos personales, impulsando una evaluación y significación positiva de los estresores y un afrontamiento activo y eficaz del estrés (Lazarus & Folkman, 1986; Nelson & Simmons, 2011; Varghese et al., 2015). Esta relación es válida en diversos contextos y se ha verificado específicamente en el ámbito académico (Chemers et al., 2001; Lazarus & Folkman, 1986; Moseley, 2018; Ramos-Sanchez & Nichols, 2007; Varghese et al., 2015).

Dentro de las escasas investigaciones previas que abordaron la relación entre estas variables, podemos mencionar la realizada por O'Sullivan (2011), quien encontró una correlación positiva significativa entre la Autoeficacia Académica y el Eustrés en estudiantes universitarios, es decir que los estudiantes con mayores niveles de confianza en sus capacidades académicas y en sus posibilidades de logro presentaban en mayor medida respuestas positivas ante los estresores propios del ámbito universitario. Estos hallazgos fueron corroborados por Mesurado et al. (2016) en estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas y por Moseley (2018) en alumnos de nivel secundario.

2.6.1.2.La Autoeficacia Académica y la Determinación

Según la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1999, 2001), las creencias de Autoeficacia de las personas afectan su comportamiento y contribuyen a su motivación incidiendo en los objetivos que se proponen y en la forma en que actúan para alcanzarlos. La Autoeficacia de los individuos determina, entre otros aspectos, el esfuerzo que invierten en las actividades, la perseverancia ante los obstáculos y la resistencia ante los fracasos (Bandura, 1999; Garrido, 2000; Martínez et al., 2002;

Rodríguez Sanchez et al., 2011; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Salanova et al., 2000; Salanova et al., 2003; Salanova & Schaufeli, 2000; Schwarzer, 1992). Esto se ha comprobado de manera específica en el ámbito académico (Bandura et al., 1993, 1996, 1999; Jiang et al., 2021; Linnenbrink & Pintrich 2003; Luthans, 2002b; Madewell & Shaughnessy, 2003; Mohammadyari, 2012; Pajares, 1996; Zimmerman, 2000).

Estudios previos revelaron un vínculo significativo positivo entre estas variables en estudiantes universitarios (Alhadabi & Karpinski, 2020).

Algunas de estas investigaciones reportaron la existencia de asociaciones significativas positivas entre la Determinación global y la Autoeficacia en estudiantes de nivel superior de diversas procedencias geográficas (Ekinci & Koç, 2022; Jung & Jeong, 2018; Özhan, 2021; Schmidt et al., 2017). Esta relación también fue constatada en la población general (De La Cruz et al., 2021).

Otros estudios realizados en contexto universitario evidenciaron vínculos positivos significativos de la Autoeficacia, no sólo con la Determinación global, sino también con sus dos componentes: Perseverancia en el Esfuerzo y Consistencia de Interés. En todos los casos las asociaciones más fuertes se presentaban entre la Autoeficacia y la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo (Alhadabi & Karpinski, 2020; Daura et al., 2022). Estos hallazgos también fueron constatados en niveles preuniversitarios, en estudiantes de primaria y secundaria (Jiang et al., 2021; Muenks et al., 2017; Sturman et al., 2017) y en población general (Denovan et al., 2022).

En cambio, otras investigaciones reportaron correlaciones significativas positivas entre la Autoeficacia Académica y la Determinación global y la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo, pero no hallaron una asociación significativa entre las creencias de eficacia y la dimensión Consistencia de Interés (Ciaccio, 2019; Wolters & Hussain, 2015).

Finalmente, a diferencia de la mayoría de los estudios previos que abordaron la relación entre la Determinación y la Autoeficacia como ‘rasgos’, Arjomand (2020), utilizó el método de muestreo de experiencias para analizar, en estudiantes universitarios, la relación entre la Autoeficacia Académica y la Determinación, medidas como ‘estados’, es decir como experiencias sensibles al contexto y que pueden fluctuar en cada momento. Los hallazgos indicaron, en primer lugar, una asociación significativa positiva, de grado moderado, entre el estado de Autoeficacia Académica y el estado de

Determinación. En consecuencia, los estudiantes que, en cada momento, presentaban confianza en sus capacidades académicas, tenían mayores probabilidades de persistir en los esfuerzos para alcanzar sus metas. En segundo lugar, de manera similar a los estudios previos, también se hallaron correlaciones significativas positivas entre la Autoeficacia Académica y la Determinación medidas como rasgos. Estos hallazgos indican que los estudiantes que, en promedio, se perciben a sí mismos como capaces de realizar determinadas tareas, tienden a realizar mayores esfuerzos y a presentar una mayor persistencia en la ejecución de éstas.

2.6.1.3.El Eustrés y la Determinación

Si bien no se han hallado investigaciones que vinculen el Eustrés y la Determinación, Nelson y Simmons (2011) postulan que el Eustrés se relaciona con la 'resistencia'. Los autores afirman que es más probable que las personas resistentes interpreten los factores estresantes como desafíos, en lugar de obstáculos, por lo cual, una mayor resistencia se asociaría con la presencia de Eustrés. Tanto la Determinación como la resistencia pueden considerarse rasgos de la personalidad esenciales para persistir en el logro de los objetivos a pesar de las adversidades y se encuentran altamente correlacionadas (Kelly et al., 2014). Por tanto, puede hipotetizarse una relación positiva entre el Eustrés y la Determinación, equivalente a la que mantiene con la resistencia, es decir que la Determinación contribuiría a la evaluación positiva de las demandas por parte de los individuos (Moseley, 2018).

No se encontraron estudios previos que hayan examinado el vínculo entre el Eustrés y la Determinación en estudiantes universitarios. El único antecedente que puede mencionarse en el ámbito académico es la investigación desarrollada por Moseley (2018), quien abordó la relación entre estos constructos en estudiantes de secundaria. Sus resultados evidenciaron una asociación significativa positiva y de grado débil entre el Eustrés y la Determinación.

2.6.2. Relaciones de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación con el Flujo

2.6.2.1. La Autoeficacia Académica y el Flujo

La literatura avala la existencia de una relación positiva entre la Autoeficacia y el Flujo (Peifer et al., 2022). La Autoeficacia tiene un impacto sustancial en la

percepción del equilibrio entre las habilidades del individuo y las demandas o desafíos de una determinada tarea o situación (Bandura, 1986). A su vez, este equilibrio percibido constituye una de las condiciones necesarias para fluir (Csikszentmihalyi, 1975). Asimismo, algunos estudios (Peifer et al., 2022; Tan & Chou, 2011) sugieren que la Autoeficacia es uno de los componentes principales de la personalidad autotélica, que consiste en la capacidad de entrar en un estado de Flujo con relativa facilidad (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). En consecuencia, es esperable que las creencias de eficacia personal impacten de manera positiva en el estado psicológico de Flujo (Peifer et al., 2020; Rodríguez-Sánchez et al., 2011).

Son numerosas las investigaciones empíricas que apoyan la hipótesis de asociación positiva entre estas variables como así también el poder predictor de las creencias de Autoeficacia sobre las experiencias de Flujo (Peifer et al., 2020). Si bien los primeros trabajos relativos a este tema fueron, en su mayoría, correlacionales, desde hace un tiempo, los estudios han comenzado a examinar modelos de ecuaciones estructurales que integran diversos conceptos motivacionales (por lo general de las teorías de Bandura o Deci y Ryan) como predictores del Flujo (Peifer et al., 2022).

En primer lugar, pueden mencionarse algunas investigaciones que abordaron la relación entre estas variables en el ámbito académico mediante diseños transversales. Por ejemplo, Bassi et al. (2007) demostraron que los estudiantes de los últimos años de secundaria con alta Autoeficacia Académica presentaban con mayor frecuencia estados de experiencia óptima durante sus actividades de aprendizaje, en comparación con los estudiantes con bajos niveles de Autoeficacia. Dichos estados se caracterizaban por la percepción de altos desafíos combinados con altas habilidades personales, participación, concentración y recompensa intrínseca. Asimismo, diversos estudios reportaron que la Autoeficacia Académica presentaba correlaciones positivas con el 'Flujo de aprendizaje' y, a su vez, funcionaba como predictora del mismo en los estudiantes que cursaban carreras universitarias en modalidad presencial (Adil et al., 2019; Cho et al., 2020; Lee, 2009, 2011) y en modalidad virtual (Joo et al., 2015; Kim, 2020; Pantu, 2021). Por otra parte, mediante un estudio transcultural, Mesurado et al. (2016) comprobaron una asociación significativa de carácter positivo y de magnitud moderada entre la Autoeficacia Académica y el Flujo, como así también un efecto significativo directo y positivo de la Autoeficacia sobre el Flujo de los universitarios.

Otras investigaciones abordaron el vínculo entre estos constructos mediante diseños longitudinales y aportaron evidencias de que la Autoeficacia constituye uno de los principales predictores del Flujo. Por ejemplo, Salanova et al. (2006) examinaron la relación entre las creencias de Autoeficacia y el Flujo relacionado con el trabajo en profesores de secundaria, mediante un estudio en dos tiempos. Los resultados mostraron que la Autoeficacia del Tiempo 1 tuvo un efecto positivo en el Flujo relacionado con el trabajo en el Tiempo 2. Por lo cual puede considerarse como un antecedente o facilitador del Flujo. Por su parte, Rodriguez Sanchez et al. (2011), en sus esfuerzos por integrar la teoría del Flujo con la Teoría Social Cognitiva, realizaron una investigación cuyo objetivo fue ampliar el Modelo de Canal propuesto por Csikszentmihalyi (1975, 1990), incluyendo antecedentes que pueden promover experiencias individuales de Flujo. Entre sus resultados, encontraron que el modelo de canal de Flujo se ajustaba mejor a los datos cuando incluía la Autoeficacia como antecedente de la combinación desafíos-habilidades, y de la experiencia misma de Flujo en profesores de secundaria. En esta misma línea, Salanova et al. (2014), hallaron asociaciones significativas positivas entre ambas variables y evidenciaron que las creencias de eficacia colectiva predicen el Flujo colectivo en los universitarios, a lo largo del tiempo. Finalmente, mediante la realización de un estudio experimental, Peifer et al. (2020) demostraron que la Autoeficacia inducida mediante la aplicación de retroalimentación positiva, puede aumentar causalmente la experiencia de Flujo en una tarea posterior en los jóvenes.

2.6.2.2.El Eustrés y el Flujo

De acuerdo con la literatura previa, el Eustrés se relaciona de manera positiva con el Flujo. Percibir los estresores de manera positiva parece ser uno de los componentes esenciales para que ocurra la experiencia de Flujo (Csikszentmihalyi, 2014; Mesurado et al., 2016; Nelson & Simmons, 2011). Además, una condición para fluir es que las personas se sientan desafiadas apropiadamente por una situación y para ello es necesario que perciban un equilibrio entre las demandas y sus habilidades, lo que a su vez constituye un rasgo esencial del Eustrés. Por otra parte, tanto el Flujo como el Eustrés promueven en las personas un rendimiento óptimo y la experiencia de emociones positivas (Lazarus & Folkman, 1986; Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011; O'Sullivan, 2011; Peifer et al., 2022).

En la revisión bibliográfica sólo se encontró un escaso número de investigaciones que examinaron el vínculo entre estas variables en el contexto académico y todas ellas adoptaron diseños transversales. Por ejemplo, Mesurado et al. (2016), hallaron correlaciones significativas entre el Eustrés y el Flujo en estudiantes universitarios de dos países. La asociación fue de grado moderado en los estudiantes de Filipinas y fue débil en los estudiantes argentinos. Además, al analizar la relación predictiva entre estos constructos, los resultados indicaron que el Eustrés tuvo un efecto directo sobre el Flujo y un efecto indirecto sobre el Compromiso Académico, a través del Flujo. En concordancia con estos hallazgos, Moseley (2018) encontró que el Eustrés se asociaba de manera significativa y positiva con el Flujo en estudiantes de nivel secundario y Bourgeois (2018) comprobó esta asociación en una muestra de estudiantes de posgrado que cursaban un doctorado en fisioterapia en Estados Unidos.

2.6.2.3.La Determinación y el Flujo

Si bien es escasa la literatura relativa a la relación entre estos constructos, puede inferirse la existencia de un vínculo significativo entre la Determinación y el Flujo con base en la evidencia teórica y empírica que propone una sólida asociación positiva entre las experiencias de Flujo y ciertos rasgos de personalidad similares a la Determinación, como la responsabilidad, la persistencia y la perseverancia (Aponte & Millán, 2013; Crust & Swann, 2013; Marty-Dugas & Smilek, 2018; Mesurado et al., 2018; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Smith et al., 2020; Tse et al., 2018). Conceptualmente, se ha asociado la 'personalidad autotélica' o propensión al Flujo con otros rasgos de personalidad, como la persistencia, que permiten que un individuo se sienta motivado intrínsecamente por una actividad y experimente más fácilmente estados de Flujo (Marty-Dugas & Smilek, 2018).

Además, en algunas investigaciones que examinan cómo la propensión al Flujo se relaciona con los cinco grandes, se ha asociado una mayor frecuencia de Flujo con mayores niveles de 'responsabilidad' (Ross & Keizer, 2014; Tan et al., 2021). También se ha hallado evidencia de que el rasgo de responsabilidad es uno de los principales factores vinculados con el inicio y el mantenimiento del Flujo (Ullén et al., 2012) y constituye un predictor significativo de la propensión a experimentar estados de experiencia óptima en la población general (Marty-Dugas & Smilek, 2018), así como en el ámbito laboral (Aponte & Millán, 2013) y universitario (Johnson et al., 2014;

Mesurado et al., 2018; Ross & Keizer, 2014). En base a estas conceptualizaciones y hallazgos y a las similitudes de la Determinación con los rasgos de personalidad mencionados, cabría esperar que los individuos más determinados sean más propensos a fluir en entornos académicos (Khedmatian et al., 2022).

Por otra parte, el vínculo entre la Determinación y el Flujo podría basarse en la contribución de la Determinación a dos condiciones esenciales del Flujo: el establecimiento de metas claras y el desarrollo de un elevado equilibrio desafío-habilidad (Khedmatian et al., 2022; Miksza & Tan, 2015).

Las escasas investigaciones empíricas realizadas hasta el momento han sustentado la asociación positiva entre estas variables. Además, se han hallado estudios transversales que analizaron las relaciones predictivas y apoyan la influencia de la Determinación sobre el Flujo en diferentes ámbitos, incluido el académico.

Entre los antecedentes, podemos mencionar el trabajo de Khedmatian et al. (2022), quienes examinaron las relaciones entre la Determinación y el Flujo en estudiantes de secundaria de Irán. Los resultados indicaron una asociación significativa positiva entre estas variables. Asimismo, en cuanto a las relaciones predictivas, los resultados revelaron que la Determinación académica tiene un efecto positivo directo en el Flujo académico.

En el contexto educativo superior, Smith et al. (2020) constataron una asociación significativa positiva del Flujo con la Determinación global y con sus dos componentes, pero solo la dimensión Consistencia de Interés presentó una relación predictiva significativa con el Flujo durante el desarrollo de las tareas académicas.

Por otro lado, Hauge (2022) examinó la relación entre la Determinación y la propensión al Flujo en una muestra general que incluía participantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 18 y los 79 años, entre los cuales la mayoría eran estudiantes. Los resultados señalaron que la propensión al Flujo presentó asociaciones positivas significativas y moderadas con la Determinación global y con sus dos componentes. También se registraron correlaciones significativas positivas de la Perseverancia en el Esfuerzo y la Consistencia del Interés con las dimensiones de la propensión al Flujo.

Por su parte, Miksza y Tan (2015) estudiaron la relación entre la Determinación y el Flujo durante la práctica en un grupo de músicos. La muestra se conformó por

docentes y estudiantes de 25 grandes programas universitarios de música en los Estados Unidos. Los resultados sustentaron la existencia de una fuerte correlación entre estos constructos, así como el rol predictor significativo de la Determinación sobre el Flujo. En esta misma línea, Tan et al. (2021) analizaron el vínculo entre la Determinación y el Flujo disposicional en una muestra de músicos de diversas procedencias geográficas. Los resultados evidenciaron la existencia de una asociación significativa positiva de la Determinación con el Flujo Global y con la mayoría de sus dimensiones: Equilibrio desafío-habilidad; Objetivos claros; Retroalimentación inequívoca; Concentración total; Sentido de control; Pérdida de la autoconciencia de sí mismo y Experiencia autotélica. Las asociaciones más fuertes se dieron entre la Determinación y la Dimensión Objetivos claros y Concentración total. Los hallazgos también mostraron que la Determinación fue un predictor significativo del Flujo disposicional en los músicos.

2.6.3. Relaciones de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo con el Compromiso Académico

2.6.3.1.La Autoeficacia y el Compromiso Académico

A nivel teórico, es posible inferir una relación positiva entre la Autoeficacia y el Compromiso Académico. El Compromiso se define como un estado mental afectivo-cognitivo (Schaufeli, Salanova, et al., 2002; Schaufeli, Martínez, et al., 2002) y motivacional, propuesto por algunos autores como la manifestación externa (conductual, emocional y cognitiva) de la motivación (Oriol-Granado et al., 2017; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Reschly & Christenson, 2012; Skinner & Pitzer, 2012) y, según la Teoría Social Cognitiva, las creencias de las personas acerca de sus capacidades y de lo que pueden lograr influyen en sus estados cognitivos y afectivos, en su motivación y en su comportamiento (Bandura, 2001; Han et al., 2021; Madewell & Shaughnessy, 2003; Ozkal, 2019).

Son numerosas las investigaciones empíricas que han encontrado una relación significativa positiva entre las creencias de Autoeficacia y el Compromiso de los estudiantes en el ámbito académico (Bassi et al., 2007; Bilge et al., 2014; Caraway et al., 2003; Maricuţoiu & Sulea, 2019; Martinez, Esteve et al., 2005; Mesurado et al., 2016; Navarro et al., 2019; Olivier et al., 2019; Kanaparan et al., 2019; Ouweneel et al., 2013; Ozkal, 2019; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Salanova et al., 2011; Zhen

et al., 2017). Por ejemplo, Singh y Abdullah (2020) hallaron asociaciones positivas y significativas entre la Autoeficacia y el Compromiso de los estudiantes de medicina. Por su parte, Martinez, Esteve et al. (2005) analizaron los componentes del Compromiso desde el modelo europeo (Schaufeli et al., 2002) y constataron que la Autoeficacia Académica presentaba una asociación significativa positiva con el Vigor, la Dedicación y la Absorción en estudiantes universitarios españoles.

Asimismo, un grupo importante de estudios han demostrado que la Autoeficacia no sólo se asocia positivamente con el Compromiso Académico, sino que constituye un facilitador significativo del mismo (Adil et al., 2019; Bresó et al., 2011; Flores et al., 2014; Hakanen et al., 2006; Lent et al., 2013, 2015, 2016; Maricuţoiu & Sulea, 2019; Martinez, Esteve et al., 2005; Mesurado et al., 2016; Navarro et al., 2019; Ouweneel et al., 2013; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Salanova et al., 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2013) y, además, desempeña un papel mediador de los efectos de otras variables en el Compromiso (Lin et al., 2020; Martinez, Esteve et al., 2005; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Zhao et al., 2021). A continuación, describiremos algunos de los trabajos más significativos.

Entre los estudios transculturales, podemos mencionar el de Salanova et al. (2005), quienes encontraron una asociación significativa positiva moderada entre la Autoeficacia y el Compromiso de los estudiantes españoles y belgas. Además, sus hallazgos apoyaron el modelo de la Autoeficacia como 'motor del Compromiso Académico', ya que sustentaron el efecto positivo de la Autoeficacia percibida sobre el nivel de Compromiso Académico de los estudiantes y mostraron la invariancia cultural del modelo propuesto en los dos países. Por su parte, Mesurado et al. (2016) también reportaron asociaciones significativas entre la Autoeficacia Académica y el Compromiso Académico global y las tres dimensiones del Compromiso: Vigor, Dedicación y Absorción en estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas. En ambos países las asociaciones fueron más altas con el Vigor y más bajas con la Absorción. Además, en esta investigación, los resultados revelaron que la Autoeficacia ejercía una influencia significativa positiva en el Compromiso de los estudiantes de ambos países.

En cuanto a los estudios transversales, Oriol-Granado et al. (2017) hallaron que la Autoeficacia se asociaba significativamente con el Compromiso Académico y presentaba un efecto directo en el Compromiso de los estudiantes de nivel superior

chilenos. Zhao et al. (2021) constataron estos hallazgos en universitarios chinos y Azila-Gbettor y Abiemo (2020) hicieron lo propio en alumnos que asistían a una universidad técnica en Ghana. Por su parte, Kanaparan et al. (2019) encontraron una asociación significativa positiva entre la Autoeficacia y el Compromiso emocional en universitarios que asistían a cursos de introducción a la programación en Malasia y Nueva Zelanda. Las creencias de Autoeficacia también tenían un fuerte efecto positivo en el Compromiso emocional. Finalmente, analizando las creencias de Autoeficacia con un nivel de especificidad mayor, Navarro et al. (2019) hallaron evidencias de asociación significativa, positiva y moderada entre la Autoeficacia en ingeniería y el Compromiso de los estudiantes universitarios que cursaban este tipo de carreras en 11 universidades diferentes. Sus resultados se suman a los reportados por numerosos estudios (Flores et al., 2014; Lent et al., 2013, 2015, 2016; Navarro et al., 2019) que mostraron que la Autoeficacia desempeña un papel fundamental en la promoción del Compromiso Académico en alumnos de Ingeniería.

Finalmente, entre las investigaciones longitudinales podemos mencionar la de Ouweneel et al. (2011), quienes analizaron la relación entre la Autoeficacia y el Compromiso Académico en estudiantes universitarios holandeses en un período de 4 semanas con mediciones en dos Tiempos. Los resultados mostraron asociaciones significativas, en su mayoría de grado moderado, en cada uno de los tiempos y entre tiempos, entre la Autoeficacia Académica y las tres dimensiones del Compromiso: Vigor, Dedicación y Absorción. Además, la Autoeficacia del Tiempo 1 tuvo un efecto significativo en el Compromiso del Tiempo 2. Asimismo, Ouweneel et al. (2013) demostraron que los cambios en los niveles de Autoeficacia Académica en el tiempo se correspondían con cambios similares en el Compromiso de los estudiantes universitarios en el transcurso de un mes: los alumnos que presentaban niveles de Autoeficacia estables (alto y bajo) mostraban también niveles estables de Compromiso a lo largo del tiempo, mientras que los estudiantes que presentaban un patrón de aumento (baja-alta) o disminución (alta-baja) en la Autoeficacia evidenciaban un correspondiente aumento o disminución del Compromiso en el tiempo. Finalmente, Maricuţoiu y Sulea (2019) hallaron evidencias de que los aumentos en las creencias de Autoeficacia explicaban las fluctuaciones en el Compromiso de los estudiantes universitarios rumanos, durante un semestre.

2.6.3.2.El Eustrés y el Compromiso Académico

La relación entre el Eustrés y el Compromiso no ha sido muy estudiada, pero la literatura acerca del tema y las escasas investigaciones previas avalan una asociación positiva entre ambos constructos (Moseley, 2018). Lazarus y Folkman (1986) afirman que los compromisos, entendidos como los aspectos importantes para las personas, constituyen uno de los factores personales que pueden motivar la conducta e impulsar a los individuos a afrontar las demandas. Por otra parte, puede afirmarse que muchos de los indicadores de Eustrés propuestos por Nelson y Simmons (2011), como el afecto positivo, el significado, la satisfacción, el compromiso y el vigor, están relacionados con los diferentes aspectos del Compromiso Académico (Moseley, 2018).

Con respecto a la evidencia empírica acerca de la vinculación entre estas variables, podemos afirmar que es muy escasa, especialmente en lo que concierne al ámbito académico universitario y que no se hallaron investigaciones longitudinales sobre el tema. Entre los antecedentes, en el ámbito organizacional, puede mencionarse el trabajo de Rodriguez et al. (2013), quienes examinaron el Eustrés, mediante la aplicación de la Escala de Valoración Eustrés-Distrés de Valencia (VEDAS), y constataron que se asociaba de manera significativa y positiva con el Compromiso laboral en trabajadores de servicios sociales públicos en España.

Por otra parte, en el contexto académico, Mesurado et al. (2016) hallaron una asociación positiva significativa entre el Eustrés y los tres componentes del Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción) en los estudiantes universitarios de dos países. La correlación fue de grado débil, tendiendo a moderada, en la muestra de estudiantes filipinos y de grado débil en la muestra de universitarios argentinos. En cuanto a la relación predictiva entre estas variables, no se halló un efecto directo significativo del Eustrés sobre el Compromiso Académico de los estudiantes, aunque sí se constató un efecto indirecto, mediatizado por el Flujo. Asimismo, en el nivel secundario, Moseley (2018) encontró que el Eustrés se asociaba de manera significativa y positiva con el Compromiso de los alumnos. En este estudio se evaluó el Compromiso Académico desde la perspectiva de Fredricks et al. (2004), distinguiendo los componentes: conductual, cognitivo y emocional. Como resultado, se encontró que el Eustrés se asociaba de manera significativa y positiva con las dimensiones cognitiva y emocional del Compromiso. A nivel teórico, estas dimensiones se han relacionado

parcialmente con los componentes de Dedicación y Absorción del enfoque europeo del Compromiso (Schaufeli et al., 2002).

2.6.3.3.La Determinación y el Compromiso Académico

La literatura sugiere que la Determinación puede tener un papel importante en el Compromiso de los estudiantes, promoviendo un nivel más profundo de Compromiso con el entorno académico (Hodge et al., 2018).

Asimismo, diversas investigaciones, en su mayoría de corte transversal, han abordado la relación entre estas variables en el contexto académico.

En el nivel educativo superior, Robinson (2015) encontró una asociación significativa positiva moderada entre la Determinación y el Compromiso en estudiantes de enfermería estadounidenses y también comprobó que la Determinación era un predictor significativo del Compromiso Académico, explicando el 22 % de su variación. Por su parte, Hodge et al. (2018) hallaron correlaciones significativas positivas entre ambos constructos en universitarios australianos. De manera específica, encontraron que la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo presentaba vinculaciones más fuertes con el Vigor, la Dedicación y la Absorción que la Consistencia de Interés. Además, los dos componentes de la Determinación constituían predictores significativos del Compromiso de los estudiantes, aunque el poder predictivo de la Perseverancia era mayor que el del Interés. Asimismo, esta relación predictiva fue corroborada por Fosnacht et al. (2019) en estudiantes universitarios estadounidenses que cursaban el primero y el último año de sus carreras de licenciatura. En este estudio se evaluó el Compromiso mediante la Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (NSSE). Por su parte, Muensk et al. (2017) encontraron correlaciones significativas entre la Determinación y el Compromiso conductual en una muestra de estudiantes universitarios y de secundaria estadounidenses, como así también una asociación más fuerte de la Perseverancia en el Esfuerzo. En esa misma línea, Datu et al. (2016) hallaron que los estudiantes universitarios y de secundaria de Filipinas con mayores niveles de Perseverancia en el Esfuerzo presentaban un mayor Compromiso conductual y emocional con sus estudios. La dimensión Consistencia de Interés no se asociaba de manera significativa con esta variable.

A nivel local, también en el nivel educativo superior, Tortul et al. (2020) hallaron asociaciones positivas significativas entre la Determinación y el Compromiso

Académico considerados de manera global, como así también entre las dos subescalas de la Determinación y las tres dimensiones del Compromiso de los estudiantes. La Consistencia de Interés mostró correlaciones más débiles con los componentes del Compromiso Académico que las evidenciadas por la Perseverancia en el Esfuerzo. Por tanto, cuanto mayor era la Determinación en los universitarios, mayores eran sus niveles de resistencia mental (Vigor), de inspiración y entusiasmo (Dedicación) y de concentración y felicidad (Absorción) en la realización de sus actividades académicas. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Daura et al. (2020) en una muestra de estudiantes argentinos que cursaban el nivel de postgrado.

Por su parte, Datu et al. (2018b) analizaron el vínculo entre la Determinación y el Compromiso Académico, así como también los posibles efectos indirectos de la Determinación en el Compromiso mediados por la motivación académica en estudiantes de secundaria filipinos. Los resultados evidenciaron que la Determinación de los estudiantes se asociaba de manera significativa, positiva y moderada con sus niveles de Compromiso conductual, cognitivo, emocional y agente. También se encontró que la Determinación presentaba un efecto predictor positivo y significativo sobre todas las dimensiones del Compromiso Académico y un efecto indirecto sobre el Compromiso, a través de la variable intermedia motivación autónoma, incluso después de controlar la edad, el género y la escrupulosidad. La motivación académica autónoma se refiere al impulso para realizar actividades académicas porque estas se relacionan con los valores personales (regulación identificada) y porque son intrínsecamente satisfactorias (regulación integrada). Según los hallazgos, este tipo de motivación operaría como un mecanismo psicológico concreto mediante el cual la Determinación puede generar niveles más elevados de Compromiso Académico en los estudiantes. Si bien este estudio fue efectuado en el nivel medio, consideramos que constituye un antecedente importante para el rol del Flujo como modulador de la influencia entre la Determinación y el Compromiso.

Finalmente, en lo que respecta a estudios longitudinales, Tang et al. (2019) analizaron la relación predictiva de la Determinación sobre el Compromiso Académico en estudiantes de secundaria finlandeses. Los resultados mostraron que la dimensión de la Determinación Perseverancia en el Esfuerzo en el octavo grado se asoció con el Compromiso de los estudiantes en el año siguiente y fue un predictor significativo del mismo, después de controlar la escrupulosidad, la persistencia académica, el

rendimiento previo, el género y el nivel socioeconómico. Por tanto, los autores concluyeron que, a mayor Determinación, mayor es el Compromiso Académico de los alumnos a lo largo del tiempo.

2.6.3.4.El Flujo y el Compromiso Académico

Según la literatura disponible, existen fuertes vinculaciones entre las experiencias de fluidez y el Compromiso (Bakker, 2011; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2015, 2017). El Flujo se define como un estado de concentración extrema caracterizado por la inmersión total en una actividad o conjunto de actividades. Por ello, algunos autores plantean que este constructo se aproxima a uno de los componentes del Compromiso Académico: la Absorción. Esta se caracteriza por la presencia de elevados niveles de concentración y productividad y por la sensación de que la actividad en sí misma es tan gratificante que la persona pierde la noción del tiempo (Ouweneel et al. 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Steele & Fullagar, 2009; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2013b, 2015, 2017). Por otra parte, tanto el Compromiso como el Flujo tienen componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, implican un compromiso cognitivo con la actividad que se realiza y se experimentan como estados mentales placenteros. Finalmente, los investigadores describen los estados de Compromiso y Flujo como intrínsecamente motivadores (Steele & Fullagar, 2009).

No obstante, más allá de las similitudes que presentan, algunos autores los consideran como constructos diferentes, principalmente, porque el Compromiso es un estado más persistente y estable en el tiempo, mientras que el Flujo se refiere a una experiencia pico, a corto plazo y se caracteriza como un estado mental momentáneo y fluctuante (Bakker, 2011; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005; Salanova et al., 2005; Schaufeli, Martíınez, et al., 2002; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2015, 2017). Esta fluctuación se explica, en parte, por la fragilidad que caracteriza el equilibrio entre los desafíos y las habilidades, lo cual impulsa a los estudiantes a buscar progresivamente desafíos más complejos y a desarrollar mayores niveles de habilidad para mantener la experiencia de fluir (Mesurado et al., 2016; Shernoff et al., 2003). Además, el Compromiso se concibe como un estado general, aplicable a una amplia gama de actividades y que no se centra en un objeto o tarea concreta, mientras que el Flujo se experimenta en la realización de actividades específicas (Salanova et al., 2005;

Schaufeli, Martíınez et al., 2002). Por otra parte, algunos autores señalan que, si bien el Flujo presenta similitudes con la Absorción, el corazón del Compromiso, es decir, sus dimensiones básicas, son el Vigor y la Dedicación (Schaufeli & Bakker, 2004; Salanova et al., 2005; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2015, 2017). Finalmente, es importante mencionar que, mientras los estudios acerca del Compromiso se han circunscripto a los contextos laboral y académico, la experiencia de Flujo ha sido examinada en contextos más variados (Mesurado, 2010a).

Las investigaciones sobre la relación entre el Flujo y el Compromiso en el entorno educativo son escasas, aunque apoyan empíricamente el vínculo entre ambas variables y, en general, muestran que los estudiantes que experimentan Flujo presentan un mayor Compromiso con las tareas académicas (Ljubin-Golub et al., 2018).

Entre los estudios transversales realizados en el nivel educativo superior, podemos mencionar la investigación transcultural realizada por Mesurado et al. (2016), en la cual se encontraron asociaciones significativas positivas de gran magnitud entre el Flujo y las tres dimensiones del Compromiso en estudiantes universitarios argentinos y filipinos. En ambos países las asociaciones fueron más altas con el Vigor y más bajas con la Absorción. Además, los hallazgos de este estudio revelaron que el Flujo promovía de manera directa el Compromiso Académico y modulaba los efectos de la Autoeficacia y el Eustrés sobre el Compromiso. Años más tarde, en una muestra de estudiantes universitarios argentinos, Mesurado et al. (2018) corroboraron el poder predictivo del Flujo sobre el Compromiso Académico y hallaron que la dimensión del Flujo Afecto y Cognición presentaba asociaciones significativas positivas y fuertes con los tres componentes del Compromiso Académico. Así mismo, se registraron correlaciones similares, aunque un tanto más bajas, entre la dimensión del Flujo Percepción de Logro y Habilidad y los componentes del Compromiso: Vigor, Dedicación y Absorción. Por su parte, Ljubin-Golub et al., (2018) encontraron que el Flujo presentaba asociaciones significativas positivas y moderadas con el Compromiso Académico cognitivo y conductual en estudiantes universitarios de Croacia. Finalmente, Adil et al. (2019) reportaron una correlación elevada entre el Flujo y el Compromiso y comprobaron que el Flujo ejercía un efecto significativo directo y positivo en el Compromiso Académico y que, a su vez, desempeñaba un rol mediador entre la Autoeficacia Académica y el Compromiso de los universitarios.

En lo que respecta a los antecedentes longitudinales, no se hallaron investigaciones realizadas en el ámbito universitario, pero entre los antecedentes más importantes, puede citarse el estudio de 5 años, con tres tiempos de medición, realizado por Shernoff et al. (2003) en estudiantes de secundaria estadounidenses. Sus resultados evidenciaron que los adolescentes presentaban un mayor nivel de Compromiso con sus estudios cuando se encontraban en condición de Flujo (Shernoff et al., 2014).

A modo de síntesis, consideramos importante destacar que la revisión de la literatura presentada da cuenta, a nivel teórico y empírico, de la vinculación entre las variables incluidas en nuestra investigación. A su vez, mediante la misma hemos podido establecer que en los trabajos previos realizados en el nivel educativo superior, no se han examinado de manera simultánea las relaciones predictivas que la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo mantienen con el Compromiso Académico y el rol del Flujo como modulador de los efectos de las tres primeras variables en el Compromiso de los estudiantes. Finalmente, esta revisión nos permitió constatar un predominio de estudios transversales en el abordaje de estas relaciones y la necesidad de contribuir al conocimiento de éstas mediante investigaciones de corte longitudinal.

Capítulo III

MÉTODO

En este capítulo, se presenta el método utilizado en el estudio. La exposición se ha organizado en cinco secciones. En la primera sección, se menciona sintéticamente el propósito del estudio y se indica el diseño de investigación seleccionado y aplicado para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, alcanzar los objetivos propuestos y contrastar las hipótesis. En la segunda sección, se refiere el diseño muestral aplicado y se caracteriza la muestra en la cual se llevó a cabo el estudio. En la tercera sección, se describen los instrumentos que se utilizaron para la medición de las variables incluidas en la investigación. En la cuarta sección, se detalla el procedimiento implementado para la recolección de la información y las consideraciones éticas adoptadas. El capítulo concluye con la quinta sección, en la cual se especifica el procedimiento aplicado para la realización del análisis de los datos recabados, a fin de dar cuenta de cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

3.1. Diseño de la investigación

En la presente investigación nos planteamos como propósito profundizar en el conocimiento acerca de la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, Argentina, durante el transcurso de tres años de sus carreras, examinar cómo interactúan estas variables y poner a prueba un modelo teórico de sus relaciones predictivas.

El enfoque escogido para este estudio se enmarca en el paradigma cuantitativo, ya que se llevaron a cabo procedimientos secuenciales y probatorios y la recolección de datos se utilizó para probar hipótesis, en base a la medición y el análisis estadístico (Hernández Sampieri, 2018).

En relación con el alcance de investigación, podemos indicar que el primer objetivo es de tipo descriptivo, puesto que se buscó medir con precisión y caracterizar la trayectoria de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el

Compromiso Académico en alumnos universitarios. Por su parte, el segundo objetivo planteado en la tesis presenta un alcance de tipo correlacional y causal, ya que pretendió clarificar la asociación entre las variables estudiadas tanto en cada uno de los tiempos en los que se realizó el estudio, así como la relación predictiva de las mismas al analizarlas longitudinalmente (Cortada de Kohan et al., 2008). Por último, el tercer objetivo se caracteriza por un alcance de tipo causal, dado que se propuso analizar el efecto de variables estudiadas en un tiempo sobre variables evaluadas uno o dos años después.

Así mismo, la investigación, se puede clasificar como ex post facto, puesto que se planteó como objetivo poner a prueba un modelo teórico, contrastando las relaciones causales propuestas en el mismo con los datos que emergieron de los referentes empíricos recabados, trabajando con variables independientes asignadas, que no fueron manipuladas experimentalmente, sino solamente medidas en la investigación (Cortada de Kohan et al., 2008; Montero & León, 2007). Dentro de los estudios ex post facto, puede clasificarse como prospectivo con más de un eslabón causal, ya que se ha estudiado el efecto de un conjunto de variables independientes en, al menos, dos eslabones causales (Montero & León, 2007), de manera que se observan variables que son a la vez independientes con respecto a la dependiente y dependientes con respecto a las que aparecen en un eslabón causal anterior (Montero & León, 2007).

Según la fuente de donde se obtuvo la información, se trató de un trabajo de campo.

Finalmente, de acuerdo con la temporalidad, puede afirmarse que se trató de un estudio de corte longitudinal, ya que se tomaron medidas de las variables en diferentes períodos de tiempo, para estudiar sus trayectorias y para analizar su relación en una muestra de estudiantes universitarios, durante tres años de carrera (Cortada de Kohan et al., 2008).

3.2. Participantes

3.2.1. Diseño muestral

Para responder a los objetivos de la investigación, se adoptó un diseño muestral no probabilístico, de tipo intencional, utilizando como forma de muestreo el acceso a

muestras cautivas mediante instituciones educativas. El universo o población estaba conformado por estudiantes universitarios de la provincia de Entre Ríos, Argentina.

El criterio de selección de la muestra fue intencional por conveniencia, siguiendo los objetivos de la investigación; específicamente se consideró que los participantes: a) fueran estudiantes universitarios y b) que al momento de iniciar la investigación se encontraran cursando 1° o 2° año de sus carreras, a fin de poder seguir su trayectoria universitaria por dos años más. El criterio de selección también fue de accesibilidad, ya que se consideró: a) que la investigadora tuviera acceso a los participantes, y b) que los estudiantes estuvieran disponibles y desearan participar en la investigación durante tres años consecutivos.

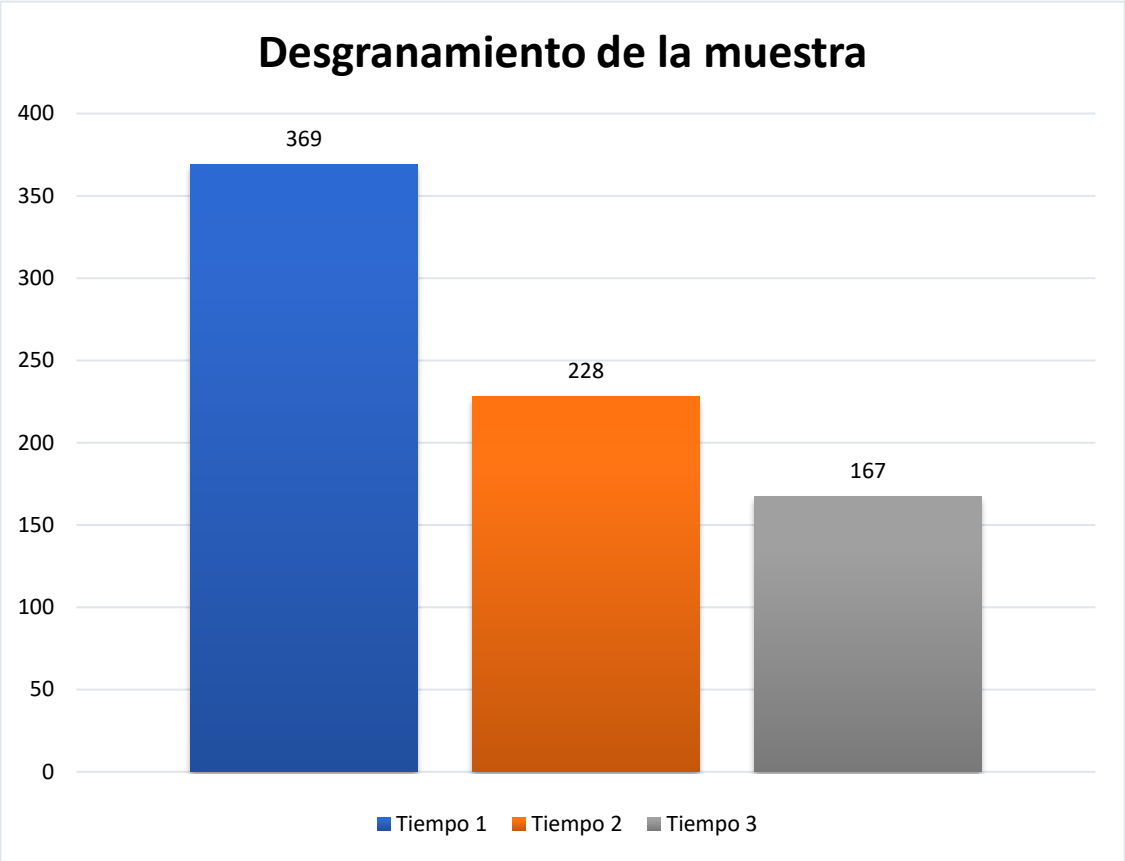
Con respecto al tamaño de la muestra, se tuvo en cuenta que, para la consecución de los objetivos propuestos, es decir, para realizar los análisis descriptivos de las variables, así como los análisis inferenciales y la prueba de los modelos mediante ecuaciones estructurales, era necesaria una muestra superior a 100 casos (Ruiz et al., 2010). Además, en la conformación inicial de la muestra se consideró que los desgranamientos muestrales son propios de los diseños longitudinales, por tanto, se intentó incluir un número de casos que posibilitara la realización de los análisis previstos, a pesar de las pérdidas que se produjeran durante la realización del estudio.

3.2.2. Muestra resultante

La muestra evaluada inicialmente fue de 369 jóvenes, pero se produjo una disminución significativa de casos (ver Figura 6); específicamente, se perdió el 38.21 % (n = 141) de los casos en el segundo año de la investigación y el 16.53 % (n = 61) en el tercer año, lo cual representa una pérdida total del 54.74 % (n = 202) de los estudiantes evaluados inicialmente. Es importante tener en cuenta que los participantes no recibieron ninguna compensación por participar del estudio, de allí que el porcentaje de desgranamiento fue alto. Los motivos por los cuales se produjo la deserción del estudio fueron: algunos estudiantes no quisieron continuar participando de la investigación, otros abandonaron la universidad y otros se cambiaron de carrera y/o institución obstaculizando su localización. De esta manera, 369 estudiantes participaron en la primera instancia de evaluación (Tiempo 1), 228 en la primera y la segunda (Tiempos 1 y 2) y sólo 167 completaron las tres instancias (Tiempos 1, 2 y 3).

Figura 6.

Retención de alumnos en cada uno de los 3 Tiempos de investigación



A continuación, se presentará una caracterización de la muestra, en los tres tiempos evaluados, en base a los datos sociodemográficos e institucionales recabados y a otros datos académicos considerados relevantes para la investigación. En la información presentada se podrá observar que, a pesar de la disminución del tamaño de la muestra en cada uno de los tiempos de evaluación, se presentaron muy pocas diferencias en la conformación proporcional de la misma, según los indicadores sociodemográficos.

En primer lugar, con respecto a las edades de los estudiantes, al iniciar la investigación (Tiempo 1), estas oscilaban entre los 18 y los 42 años y presentaban una media de 20.94 (DT = 3.47) y una moda de 19; en el Tiempo 2, el rango de edad iba de los 19 a los 36 años, mostrando una media de 21.71 (DT = 2.98) y una moda de 20 y al finalizar el estudio, en el Tiempo 3, las edades fluctuaban entre los 20 y los 37 años, exhibiendo una media de 22.34 (DT = 3.02) y una moda de 21 (ver Tabla 1 y Figura 7).

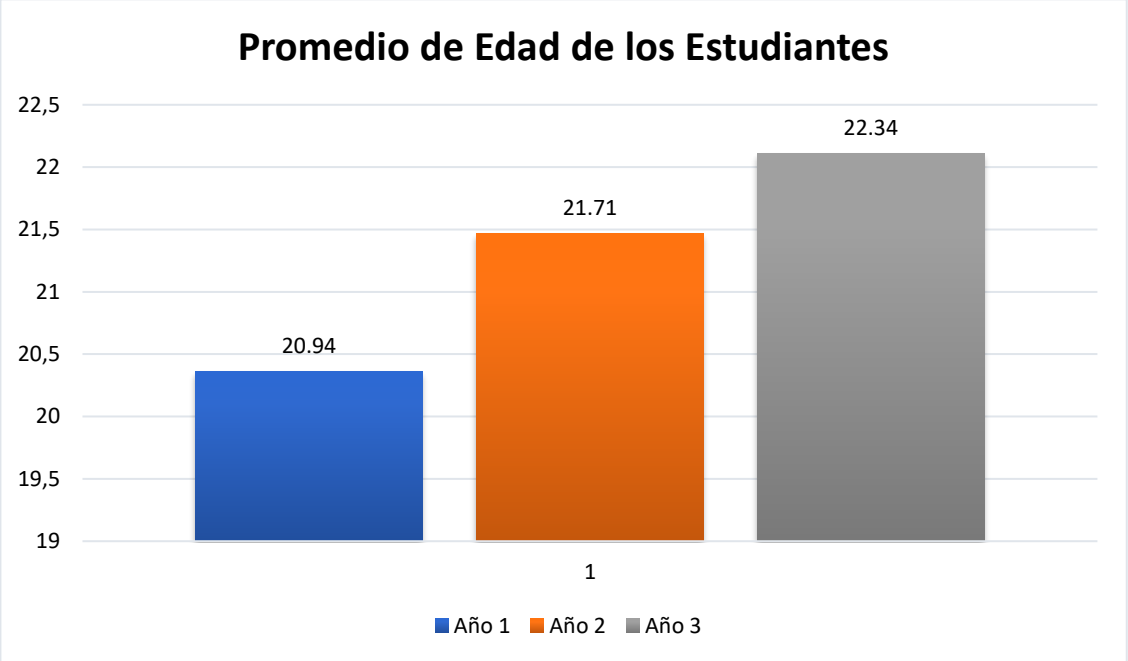
Tabla 1.

Mínimo, máximo, moda, mediana, media y desvío típico de la edad de los estudiantes en los tres Tiempos

Instancia de Evaluación	n	Mínimo	Máximo	Moda	Mediana	Media	Desvío Típico
Tiempo 1	367	18	42	19	20	20.94	3.47
Tiempo 2	228	18	37	20	21	21.71	2.98
Tiempo 3	167	19	37	21	22	22.34	3.02

Figura 7.

Frecuencia de la muestra según promedio de edad de los estudiantes en los tres Tiempos



En cuanto a la conformación de la muestra según el sexo de los estudiantes, en los tres tiempos fue mayor la proporción de mujeres, y la diferencia con los varones se incrementó en los dos últimos años. La muestra en el Tiempo 1 estaba conformada por un 36 % (n = 133) de varones y un 64 % (n = 236) de mujeres, mientras que en los Tiempos 2 y 3 disminuyó la proporción de varones a un 28.1 % (T2: n = 64; T3: n = 47) y aumentó la de mujeres a un 71.9 % (T2: n = 164; T3: n = 120) (ver Tabla 2 y Figura 8). Si bien se trata de diferencias notables, es importante aclarar que van en la dirección de la tendencia observada en el Sistema Universitario actual en nuestro país. Según datos aportados por el Ministerio de Educación Argentina (2020), la participación de

las mujeres en la población estudiantil de pregrado y grado se ha incrementado proporcionalmente, es superior a la de los varones y cercana al 60 %, tanto en instituciones estatales como privadas. Específicamente, en el 2019 la población universitaria se componía por un 58.6 % de estudiantes mujeres, un 58.4 % de nuevas inscriptas y un 61.2 % de egresadas.

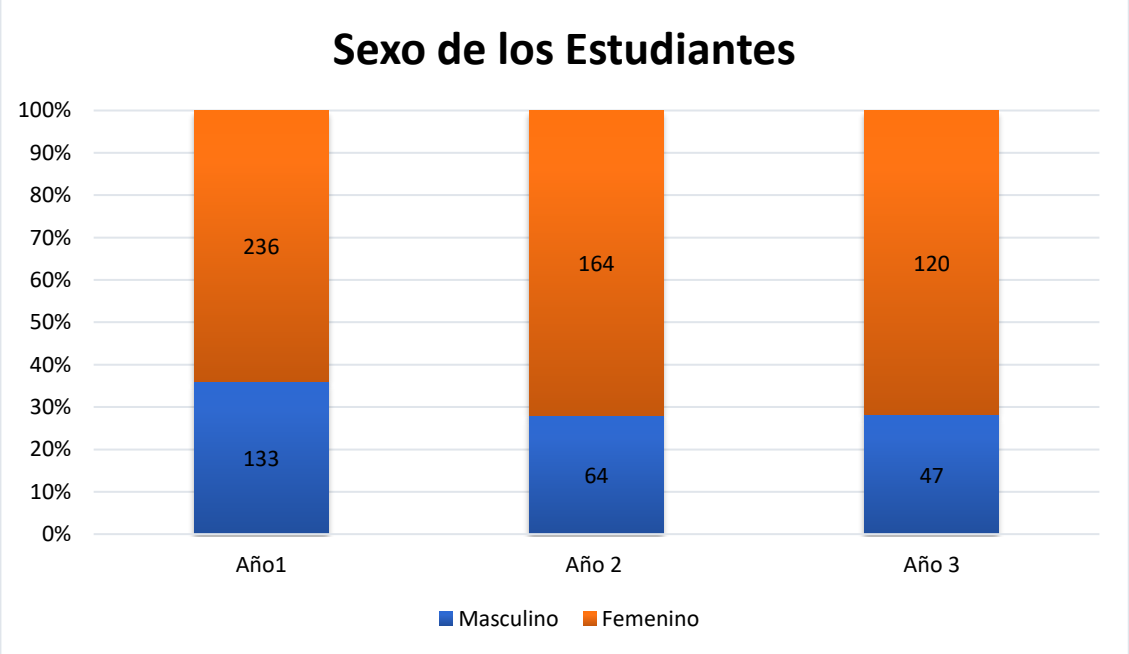
Tabla 2.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según sexo en los tres Tiempos

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
Sexo	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Masculino	133	36	64	28.1	47	28.1
Femenino	236	64	164	71.9	120	71.9
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 8.

Frecuencia de la muestra según sexo en los tres Tiempos



En lo que respecta al estado civil de los jóvenes, al momento de iniciar la investigación, la mayoría estaban solteros (66.4 %, n = 245), seguidos por los que se encontraban de novios (29.3 %, n = 108), y la minoría refirieron estar en concubinato (3 %, n = 11) y casados (1.1 %, n = 4). En el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 esta distribución se mantuvo bastante estable. Puede afirmarse que, hacia el tercer año, descendió la

proporción de estudiantes que estaban solteros (54.5 %, n = 91) y aumentó el porcentaje de los que estaban de novios (39.5 %, n = 66); casi no hubo cambios en la proporción de aquellos que estaban casados (1.21 %, n = 2) y en concubinato (4.8 %, n = 8) (ver Tabla 3 y Figura 9).

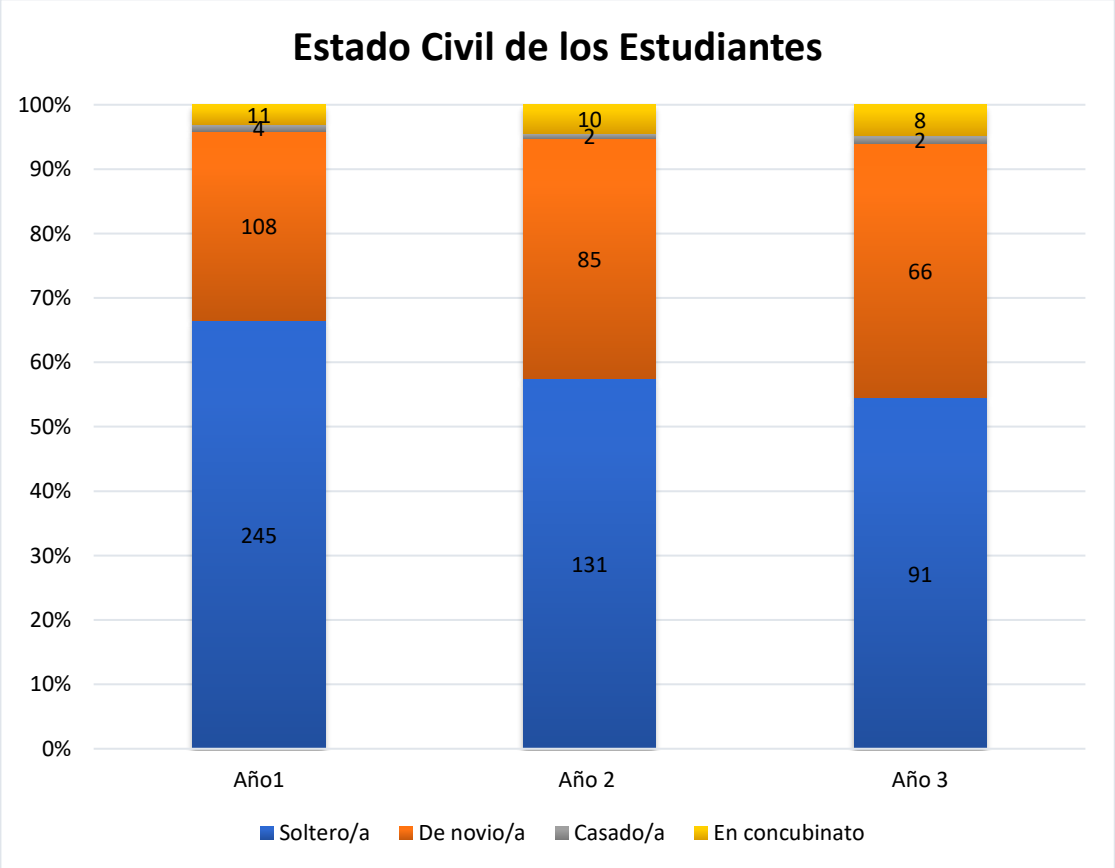
Tabla 3.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según estado civil en los tres Tiempos

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
Estado civil	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Soltero/a	245	66.4	131	57.5	91	54.5
De novio/a	108	29.3	85	37.3	66	39.5
Casado/a	4	1.1	2	.9	2	1.2
En concubinato	11	3	10	4.4	8	4.8
No informa	1	.30	-	-	-	-
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 9.

Frecuencia de la muestra según estado civil en los tres Tiempos



Con respecto a la paternidad, en el primer año del estudio, la mayoría de los integrantes de la muestra no tenía hijos (95.6 %, n = 351) y una proporción mínima sí tenía (4.9 %, n = 18). Esta distribución sufrió variaciones mínimas en los Tiempos 2 y 3, en los que aumentó levemente el porcentaje de estudiantes que sí tenían hijos (T2: 5.3 %, n = 12; T3: 6.6 %, n = 11) (ver Tabla 4 y Figura 10).

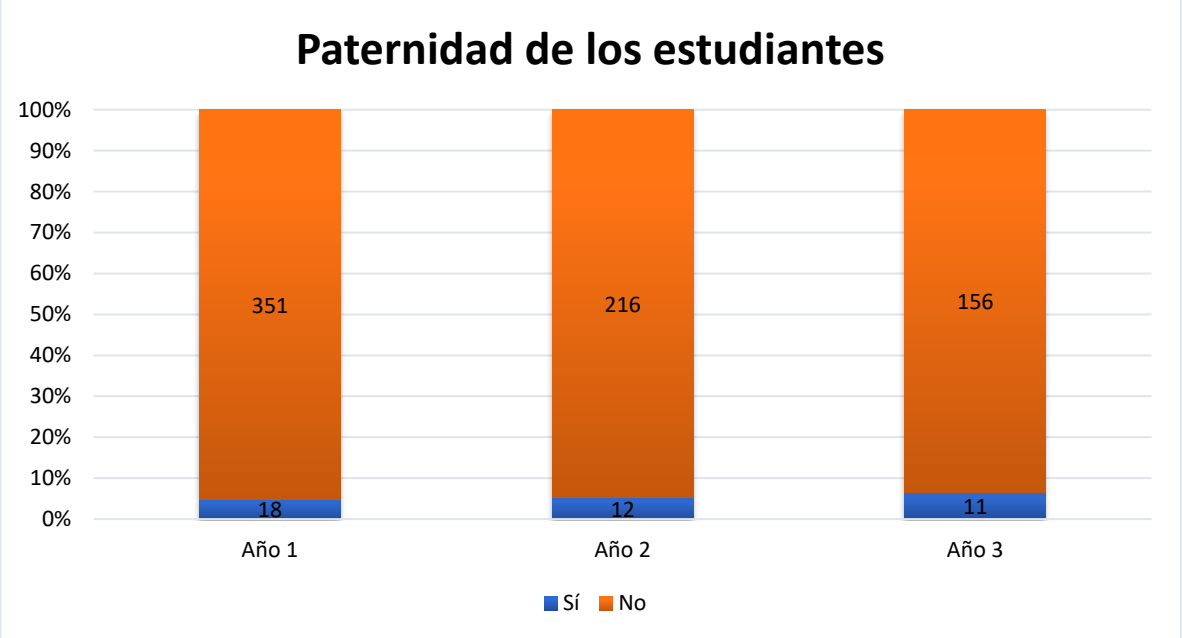
Tabla 4.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según paternidad de los estudiantes en los tres Tiempos

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
¿Tiene hijos?	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
No	351	95.6	216	94.7	156	93.4
Sí	18	4.9	12	5.3	11	6.6
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 10.

Frecuencia de la muestra según paternidad en los tres Tiempos



En relación con el nivel socioeconómico percibido, es decir, al que los estudiantes consideraban que pertenecían, al momento de iniciar la investigación, la gran mayoría refirió pertenecer a un nivel medio (91.9 %, n = 399), seguidos por los que se ubicaron en un nivel alto (4.6 %, n = 17), y la minoría se ubicó en un nivel bajo

(1.6 %, n = 6). En el Tiempo 2 y en el Tiempo 3, esta distribución se mantuvo bastante estable; como puede observarse en la Tabla 5 y en la Figura 11, ascendió levemente la proporción de estudiantes que se consideraban dentro del nivel socioeconómico medio (T2: 93 %, n = 212; T3: 94.6 %, n = 158), descendió levemente el porcentaje de los que se ubicaba en el nivel alto (T2: 3.1 %, n = 7; T3: 3 %, n = 5) y aumentó, también de manera ínfima, el porcentaje de los que se ubicaban en el nivel bajo (T2: 3.9 %, n = 9; T3: 2.4 %, n = 4).

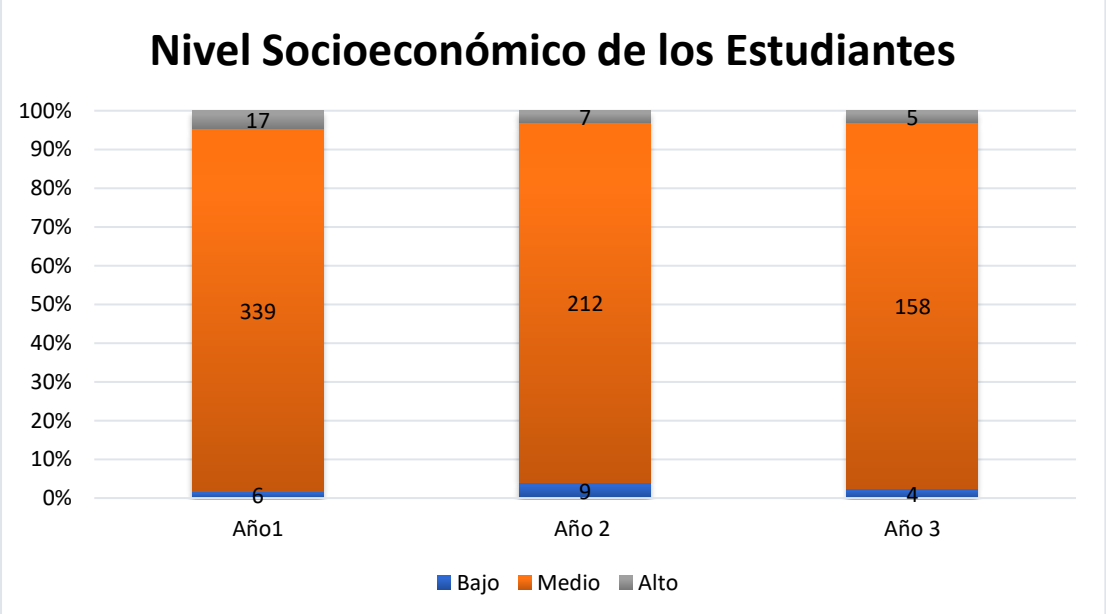
Tabla 5.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según nivel socioeconómico percibido por los estudiantes en los tres Tiempos

	Tiempo 1		**Tiempo 2**		**Tiempo 3**	
Nivel Socioeconómico Percibido	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Bajo	6	1.6	9	3.9	4	2.4
Medio	339	91.9	212	93.0	158	94.6
Alto	17	4.6	7	3.1	5	3
No informa	7	1.9	-	-	-	-
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 11.

Frecuencia de la muestra según nivel socioeconómico percibido por los estudiantes en los tres Tiempos



En cuanto a la ocupación de los estudiantes, en el Tiempo 1, la mayoría sólo estudiaba (71.5 %, n = 264) y la minoría trabajaba además de estudiar (25.7 %, n = 95). Esta distribución experimentó una leve modificación en los Tiempos 2 y 3, donde se observa, con respecto al inicio, un aumento en la proporción de estudiantes que trabajaban además de estudiar (T2: 31.6 %, n = 72; T3: 30.5 %, n = 51) y una disminución equivalente en el porcentaje de los que sólo estudiaban (T2: 68.4 %, n = 156; T3: 69.5 %, n = 116) (ver Tabla 6 y Figura 12).

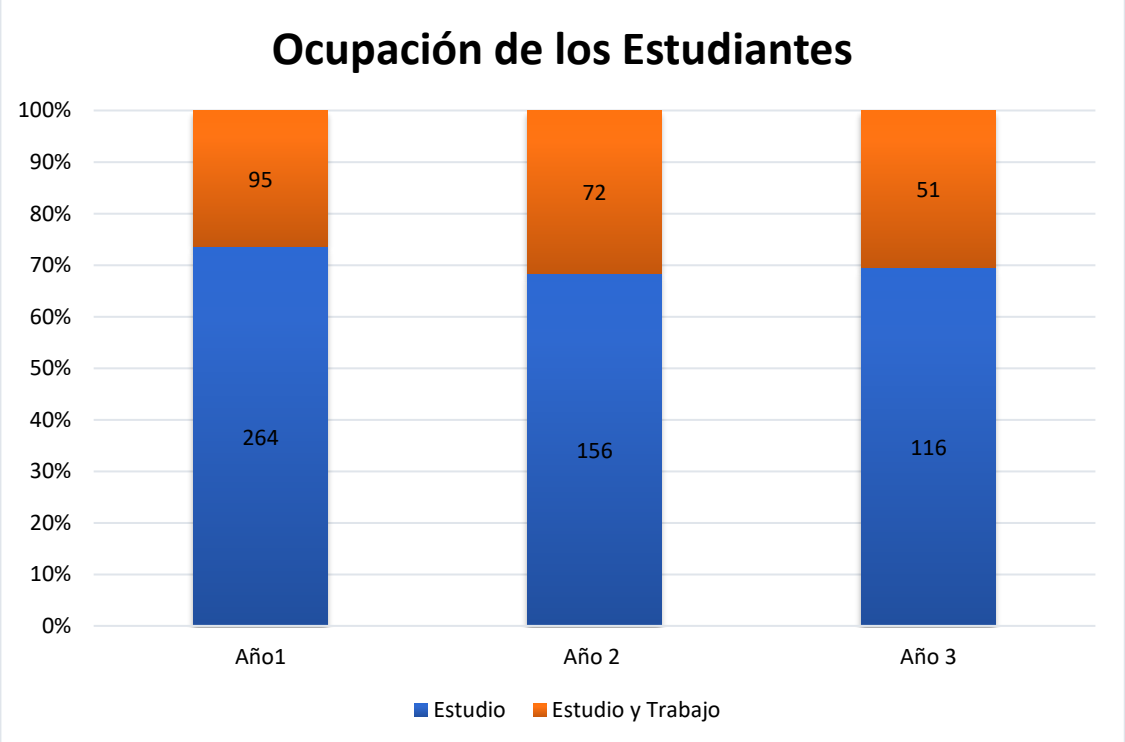
Tabla 6.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según ocupación de los estudiantes en los tres Tiempos

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
Ocupación	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Estudio	264	71.5	156	68.4	116	69.5
Estudio y trabajo	95	25.7	72	31.6	51	30.5
No informa	10	2.8	-	-	-	-
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 12.

Frecuencia de la muestra según ocupación de los estudiantes en los tres Tiempos

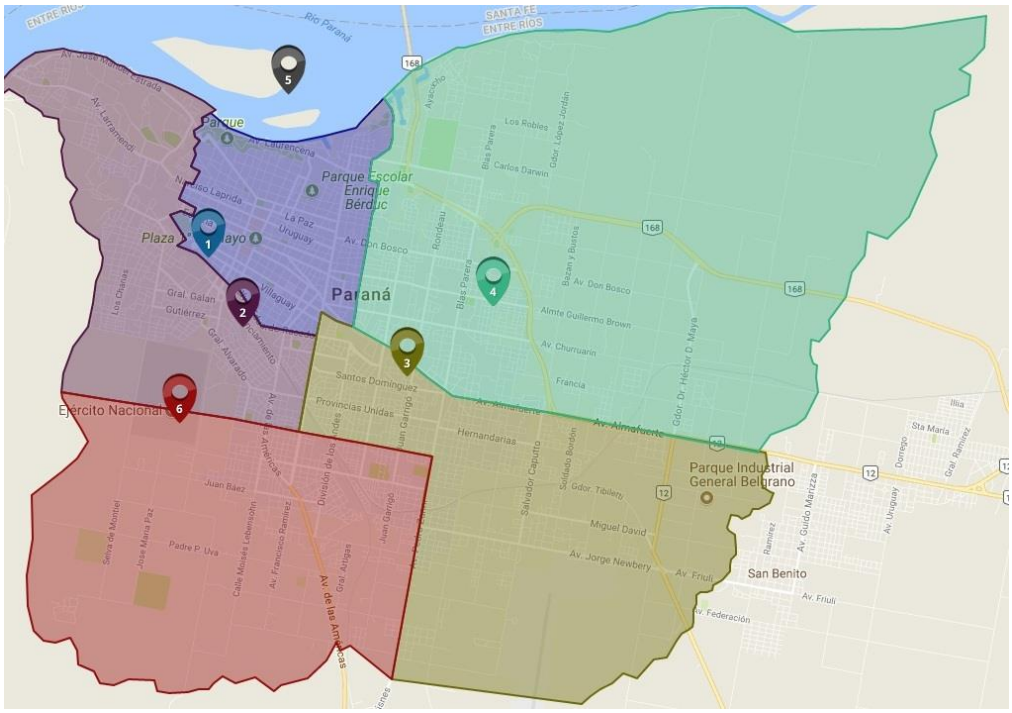


A continuación, detallaremos aspectos contextuales, institucionales y académicos que permitirán conocer mejor la muestra estudiada.

Con respecto a la ubicación geográfica, la presente investigación se llevó a cabo en la ciudad de Paraná, capital de la Provincia de Entre Ríos y sede del gobierno provincial, que se ubica a orillas del río Paraná, limita con la ciudad de Santa Fe y se halla a 470 km de la Capital Federal del país. Posee 137 km² y según datos del censo nacional de 2010, una población de 247.863 habitantes, siendo la ciudad más grande y poblada de la provincia y la decimocuarta a nivel nacional. La ciudad de Paraná está compuesta por 270 barrios y 6 unidades municipales (ver Figura 13).

Figura 13.

Unidades municipales de la ciudad de Paraná, Entre Ríos



Nota. Fuente: https://www.paranaonline.com.ar/municipalidad-de-parana

Entre la oferta educativa universitaria de la ciudad, en modalidad presencial, se hallan instituciones de gestión pública: la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) (Facultad Regional Paraná), la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y la

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), y de gestión privada: la Universidad Católica Argentina (UCA) (Sede Paraná).

La muestra de esta investigación, en los tres tiempos, quedó conformada, en su mayoría, por estudiantes pertenecientes a la Universidad Católica Argentina (UCA) - Sede Paraná - Facultad "Teresa de Ávila" (T1: 81 %, n = 299; T2: 81.6 %, n = 186; T3: 82.6 %, n = 138) y en una menor proporción por estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Paraná (T1: 18.2 %, n = 67; T2: 18.4%, n = 42; T3: 17.4 %, n = 29) (ver Tabla 7 y Figura 14).

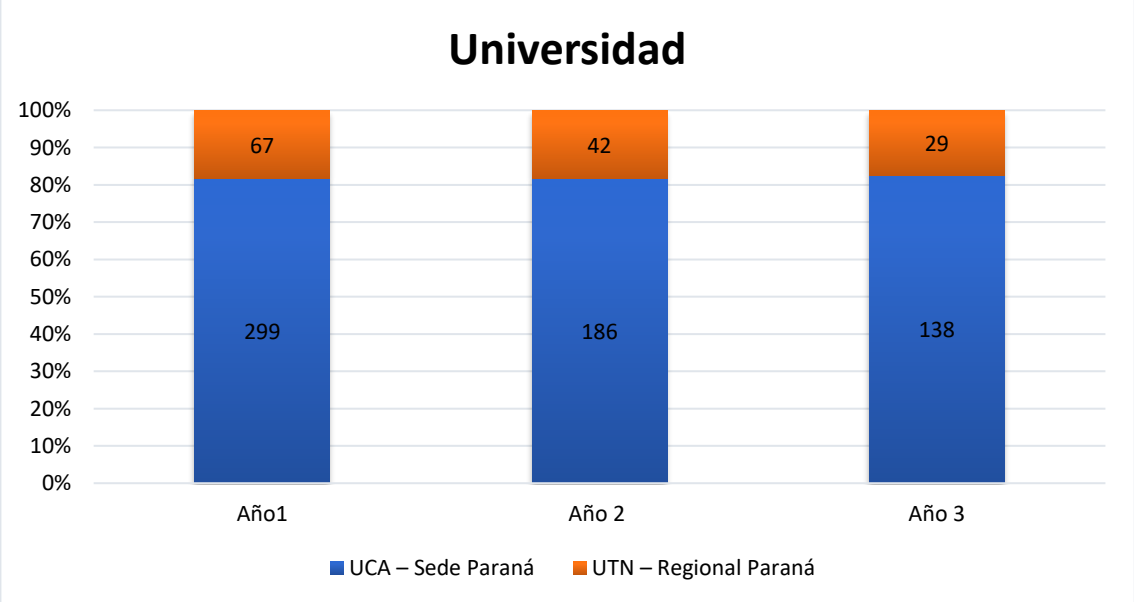
Tabla 7.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según universidad a la que pertenecían los estudiantes en los tres Tiempos

	Tiempo 1		**Tiempo 2**		**Tiempo 3**	
Universidad	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
UCA – Sede Paraná	299	81	186	81.6	138	82.6
UTN – Regional Paraná	67	18.2	42	18.4	29	17.4
No informa	3	.8	-	-	-	-
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 14.

Frecuencia de la muestra según universidad a la que pertenecían los estudiantes en los tres Tiempos



En lo que respecta a la Facultad “Teresa de Ávila”, Sede Paraná de la Universidad Católica Argentina (UCA), se trata de una institución de gestión privada, confesional, con identidad católica como lo expresa su nombre, ubicada en el Distrito Uno (ver Figura 13), en la zona céntrica de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Los alumnos, en su mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico medio y medio-alto, provienen principalmente de la ciudad de Paraná y en menor medida de diferentes localidades de Entre Ríos cercanas a la capital. La Facultad, cuenta con una biblioteca propia. Entre su oferta extracurricular, se brinda al alumno la posibilidad de practicar diversos deportes en el campus universitario y en otros ámbitos; también existe un grupo y taller de teatro y una agrupación y taller coral, coordinados por especialistas. Y, conforme a su identidad religiosa, se ofrece también a los estudiantes la posibilidad de participar en la pastoral universitaria, ámbito que permite coordinar el estudio académico y las actividades de extensión con los principios religiosos y morales. Mediante los espacios de tutorías se le brinda asistencia integral al alumno en el transcurso de la carrera, atendiendo problemas de índole académica y de adaptación al ambiente universitario. La facultad, mediante la realización de convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas ofrece a sus alumnos la posibilidad de acceder a pasantías rentadas o no rentadas en dichos ámbitos.

En esta investigación, se incluyeron alumnos de las carreras de grado de Abogacía, Licenciatura en Ciencias Políticas, Licenciatura en Relaciones Internacionales, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Psicopedagogía, Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas, pero en la Facultad se dictan también las carreras de grado de Martillero Público, Corredor (Inmobiliario y Mobiliario), Administrador de Consorcios y Tasador, Lic. en Fonoaudiología, Prof. en Educación Especial: Orientación en Discapacidad Auditiva, Prof. en Educación Especial: Orientación en Discapacidad Intelectual, Prof. en Educación Especial: Orientación en Discapacidad Visual, Prof. Superior (para graduados universitarios), Bibliotecología, Lic. en Recursos Humanos, Lic. en Marketing, Notariado y el Posgrado en Especialización en Derecho Constitucional.

Por su parte, la Facultad Regional Paraná de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), es una institución de gestión pública, ubicada en el Distrito Cuatro, Noreste (ver Figura 13), de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Las actividades de la Facultad se desarrollan en el edificio actual desde el año 1985. La Facultad tiene como

objetivos principales preparar profesionales en el ámbito de la tecnología, para satisfacer las necesidades correspondientes a la industria, y promover su formación cultural y humanística que los haga aptos para desenvolverse en un plano directivo dentro de la industria y la sociedad. La mayoría de los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico medio, provienen principalmente de la ciudad de Paraná y en menor medida de diferentes localidades de Entre Ríos cercanas a la capital. Mediante la Secretaría de Bienestar Universitario se atiende a las necesidades de los alumnos y se gestionan pasantías educativas y académicas, becas de servicio, becas de investigación, becas de ayuda social y becas externas. Además, se organiza la práctica deportiva en las siguientes disciplinas: fútbol, básquet, vóley masculino y femenino y ajedrez y se gestionan convenios con entidades deportivas, sociales, empresariales y gubernamentales para realizar intercambios que redunden en beneficio de los estudiantes.

En esta investigación se incluyeron alumnos de las carreras de grado de Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica e Ingeniería Electrónica. En la Facultad se dictan además 3 tecnicaturas: Técnico Superior en Programación, Técnico Superior en Máquinas Viales, Mineras y Agrícolas y Técnico Superior en Sistemas de Información y las carreras de posgrado de: Maestría en Minería de Datos, Maestría en Energías Renovables – Mención Solar, Especialización en Patologías y Terapéuticas de la Construcción, Especialización en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Especialización en Minería de Datos y Especialización en Ingeniería Gerencial.

En relación con las carreras que cursaban los estudiantes que conformaron la muestra de esta investigación, en el Tiempo 1 se observaba una mayor proporción en la carrera de Abogacía (30.1 %, n = 110), seguida por Licenciatura en Psicopedagogía (21.1 %, n = 77) y Licenciatura en Psicología (14 %, n =5 1). En los Tiempos 2 y 3, estas mismas carreras fueron las más representadas en la muestra, pero se observó un cambio en la proporción: fue mayor el porcentaje de alumnos de Lic. en Psicopedagogía (T2: 30.3 %, n = 69; T3: 31.1 %, n = 52) y Lic. en Psicología (T2: 18.9 %, n = 43; T3: 21.6 %, n = 36) y descendió el porcentaje de alumnos de Abogacía (T2: 17.1 %, n = 39; T3: 15 %, n = 25). Esto puede relacionarse con los cambios en la distribución según sexo, ya que, tal como mencionamos anteriormente, en el segundo y tercer tiempo del estudio descendió el número de varones en la muestra y en la carrera de Abogacía suele haber más varones que mujeres, al contrario de lo que ocurre en Psicopedagogía y

Psicología. Por otra parte, fue menor la participación de alumnos que cursaban las demás carreras: Ingeniería Electrónica, Ingeniería Civil, Contador Público, Lic. en Relaciones Internacionales, Lic. en Administración de Empresas, Lic. en Ciencias Políticas e Ingeniería Electromecánica y la proporción se mantuvo bastante estable en los Tiempos 1, 2 y 3 (ver Tabla 8 y Figura 15).

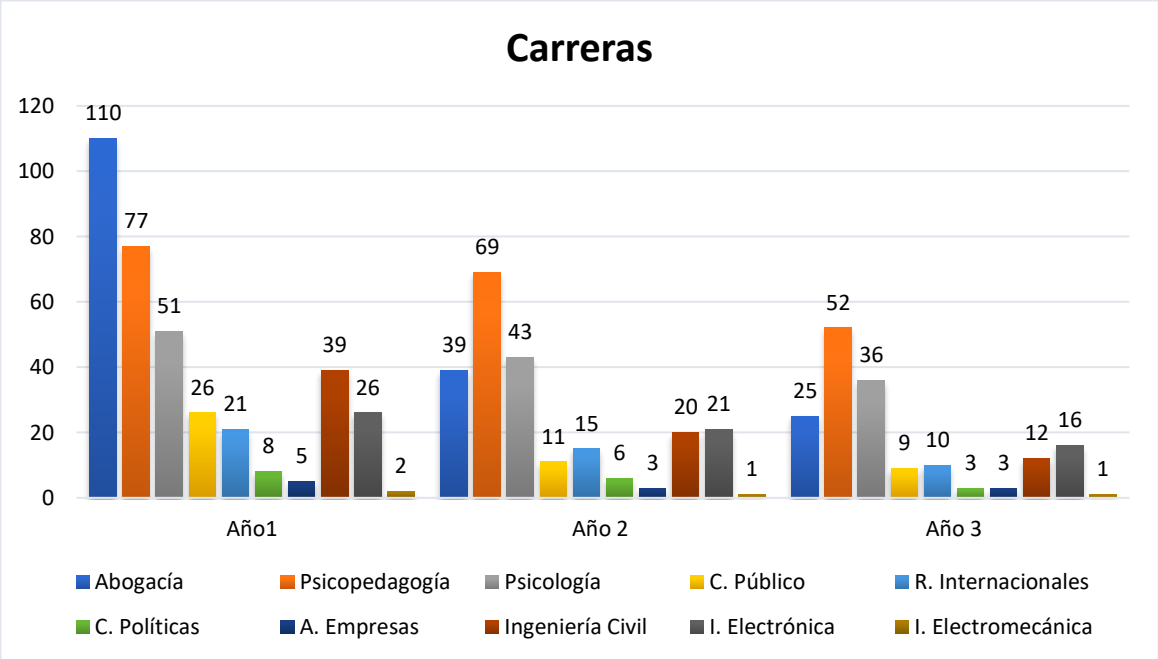
Tabla 8.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según carrera de los estudiantes en los tres Tiempos

		Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
Universidad	**Carrera**	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
UCA	Abogacía	110	30.1	39	17.1	25	15
Paraná	L. Psicopedagogía	77	21.1	69	30.3	52	31.1
	L. Psicología	51	14.0	43	18.9	36	21.6
	Contador Público	26	7.1	11	4.8	9	5.4
	L. Relaciones Int.	21	5.7	15	6.6	10	6
	L. C. Políticas	8	2.2	6	2.6	3	1.8
	L. Adm. Empresas	5	1.4	3	1.3	3	1.8
UTN	Ingeniería Civil	39	10.7	20	8.8	12	9.2
Paraná	I. Electrónica	26	7.1	21	9.2	16	9.6
	I. Electromecánica	2	.5	1	.4	1	.6
No informa		4	.1	-	-	-	-
Total		369	100	228	100	167	100

Figura 15.

Frecuencia de la muestra según carrera de los estudiantes en los tres Tiempos



Para la mayoría de los participantes de la investigación, la carrera que cursaban representaba su primera elección (78.9 %, n = 291), mientras que un grupo menor (19%, n = 70) manifestó haber cursado otra/s carrera/s con anterioridad, en la mayoría de los casos durante un período que iba de pocos meses a un año (ver Tabla 9 y Figura 16).

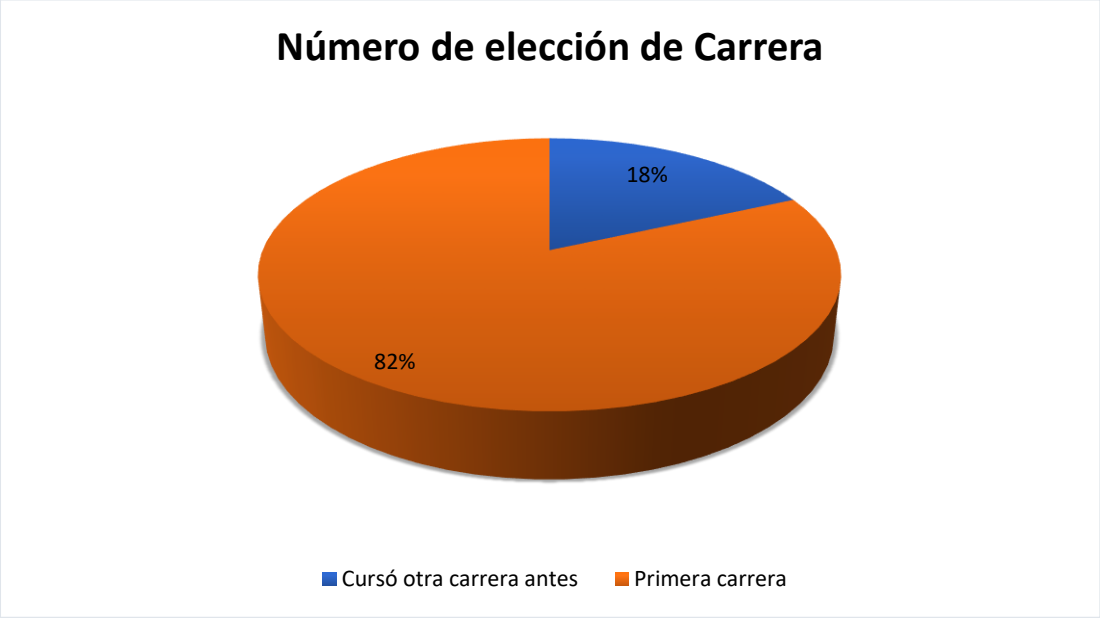
Tabla 9.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según número de elección de carrera de los estudiantes

Primera elección de carrera	***f***	**%**
No	70	19
Sí	291	78.9
No informa	8	2.1
Total	164	100

Figura 16.

Frecuencia de la muestra según número de elección de carrera de los estudiantes



Con respecto al curso, al momento de iniciar la investigación (Tiempo 1), la mayoría de los estudiantes se encontraban cursando el Segundo Año (66.9 %, n = 247) de sus respectivas carreras, y la menor proporción cursaba Primer Año (33.6 %, n = 122). En el Tiempo 2, la mayoría de los alumnos cursaban Tercer Año (46.1 %, n = 105), seguidos por los que cursaban Segundo Año (36.8 %, n = 84), en menor

proporción cursaban Cuarto Año (14.5 %, n = 33) y un pequeño grupo todavía cursaba Primer Año (2.6 %, n = 6). Al finalizar el estudio, en el Tiempo 3, la mayoría de los estudiantes cursaban, en proporciones bastante similares, Tercero (44.3 %, n = 74) y Cuarto Año (41.9 %, n = 70) de sus carreras, una proporción menor cursaba Segundo Año (10.8 %, n = 18), un pequeño grupo continuaba en Primer Año (2.4 %, n = 4) y el menor porcentaje se encontraba en Quinto Año (.6 %, n = 1) (ver Tabla 10 y Figura 17).

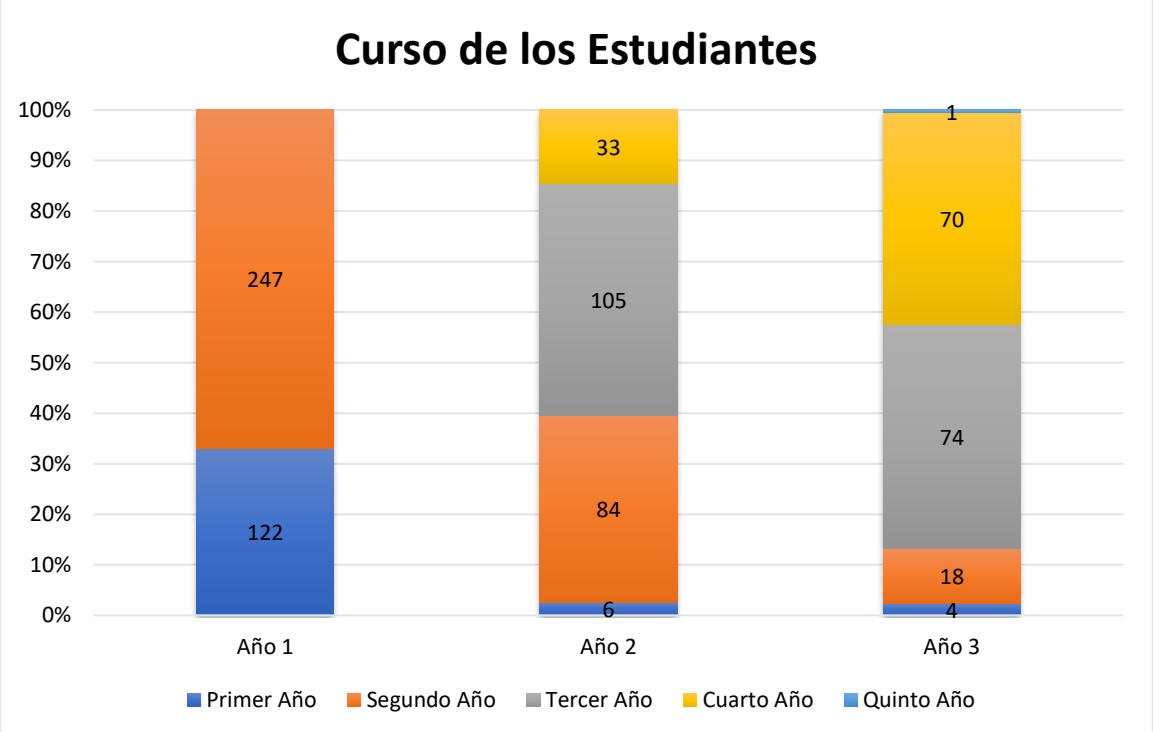
Tabla 10.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según curso de los estudiantes en los tres Tiempos

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
Curso	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
Primer Año	122	33.6	6	2.6	4	2.4
Segundo Año	247	66.9	84	36.8	18	10.8
Tercer Año	-	-	105	46.1	74	44.3
Cuarto Año	-	-	33	14.5	70	41.9
Quinto Año	-	-	-	-	1	.6
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 17.

Frecuencia de la muestra según curso de los estudiantes en los tres Tiempos



En el Tiempo 1, el 19.2 % (n = 71) de los estudiantes se identificó como recursante de alguna/s materia/s del año en curso; en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 la proporción de alumnos recursantes se incrementó levemente (T2: 22.8 %, n = 52; T3: 23.4 %, n = 39) (ver Tabla 11 y Figura 18).

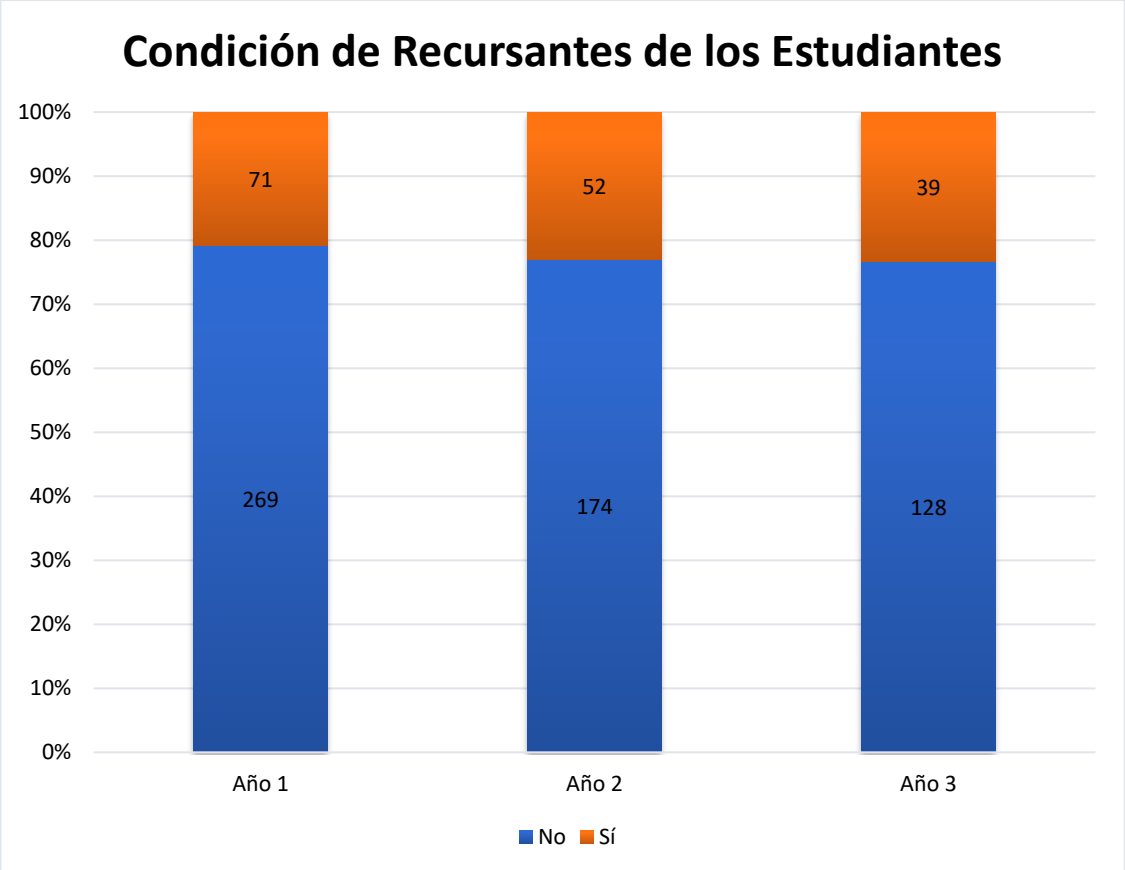
Tabla 11.

Frecuencia y porcentaje de la muestra según condición de recursante informada por los estudiantes en los tres Tiempos

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
Recursante	***f***	**%**	***f***	**%**	***f***	**%**
No	269	72.9	174	76.3	128	76.6
Sí	71	19.2	52	22.8	39	23.4
No informa	29	7.9	2	.9	-	-
Total	369	100	228	100	167	100

Figura 18.

Frecuencia de la muestra según condición de recursante informada por los estudiantes en los tres Tiempos



3.3. Técnicas de Recolección de Datos[1]

En este apartado se describen las técnicas que se han utilizado para recabar datos en esta investigación. En primer lugar, se caracteriza el cuestionario sociodemográfico aplicado y a continuación, se describen los instrumentos con los que se evaluaron las variables de estudio.

3.3.1. Cuestionario sociodemográfico

Para recabar los datos sociodemográficos, se elaboró y aplicó un cuestionario estructurado en el que se consultó, en primer lugar, sobre datos identificatorios[2]: se solicitó nombre y apellido, DNI, dirección de e-mail, a fin de poder contactar a los estudiantes y emparejar las respuestas que brindaron durante los tres años consecutivos en que fueron evaluados. En este cuestionario también se indagó acerca de: sexo, edad, estado civil, paternidad, nivel socioeconómico auto-percibido, ocupación, universidad, carrera, especificación de si era la primera elección de carrera, año de la carrera que cursaban al momento de la evaluación, condición de recursante, cantidad de materias aprobadas y promedio académico.

3.3.2. Autoeficacia Académica

Con el fin de evaluar la Autoeficacia Académica de los estudiantes universitarios, se empleó la Escala de Autoeficacia Académica que desarrolló O'Sullivan (2011), tomando como base un cuestionario diseñado por Bandura (2006) y que fue adaptada para su uso en población universitaria argentina (Mesurado et al., 2016). Esta escala incluye diez ítems que permiten medir el nivel de confianza de los estudiantes en sus capacidades para realizar con éxito sus tareas académicas. Entre los ítems se encuentran afirmaciones tales como: "Termino mis tareas en los plazos asignados", "Organizo mi trabajo escolar" y "Tomo buenos apuntes durante las clases". En las instrucciones se solicita a los estudiantes que especifiquen el nivel de confianza en su capacidad para realizar las actividades mencionadas, en una escala de tipo Likert que oscila entre 0 ("no puedo hacerlo para nada"), y 6 ("estoy muy seguro de que puedo hacerlo"). Las puntuaciones más altas indican mayores niveles de Autoeficacia. La

[1] En el Apéndice C puede encontrarse un modelo de cada una de las técnicas de recolección de datos mencionadas.
[2] Si bien se registró la identidad de los estudiantes, luego se anonimizaron los datos a fin de que no se pueda identificar a los individuos.

escala ha demostrado adecuados niveles de consistencia interna: el coeficiente de fiabilidad (Alpha de Cronbach) obtenido en la versión original (O'Sullivan, 2011) fue de .84; en la investigación realizada por Mesurado et al. (2016), fue de .81 y en este estudio se hallaron los siguientes valores: α = .78 en el Tiempo 1, α = .83 en el Tiempo 2 y α = .86. en el Tiempo 3.

3.3.3. Eustrés Académico

Para medir los niveles de Eustrés Académico, es decir, la respuesta positiva al estrés por parte de los estudiantes y el resultado de esta respuesta, por ejemplo, la productividad y la finalización exitosa de tareas y exámenes (O' Sullivan, 2011), se aplicó la Escala de Eustrés Académico creada por O' Sullivan (2011), en la versión adaptada para su uso en universitarios argentinos (Mesurado et al., 2016). Esta escala está conformada por diez ítems. Algunos de los ítems son: "¿Con qué frecuencia haces frente con eficacia a los cambios estresantes que ocurren en tu vida académica?", "¿Con qué frecuencia tratas con éxito los problemas académicos irritantes?", y "¿Con qué frecuencia sientes que el estrés contribuye positivamente a tu capacidad para manejar tus problemas académicos?". Las respuestas se clasifican en una escala de frecuencia de tipo Likert que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre). Las puntuaciones más altas indican niveles más elevados de Eustrés. Este instrumento ha presentado niveles de consistencia interna adecuados: el coeficiente de fiabilidad (Alpha de Cronbach) obtenido en la versión original (O'Sullivan, 2011) fue de .81; en el estudio realizado por Mesurado et al. (2016), fue de .76 y en esta investigación los valores fueron: α = .77 en el Tiempo 1, α = .82 en el Tiempo 2 y α = .80. en el Tiempo 3.

3.3.4. Determinación (Grit) – Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo

Para recabar datos acerca de la Determinación, se administró a los estudiantes universitarios que participaron en este estudio la escala Grit-Original (Grit-O) de 12 ítems (Duckworth et al., 2007), adaptada y validada para su uso en población argentina (Tortul et al., 2020). La misma permite medir la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo en los estudiantes y está conformada por dos dimensiones, compuestas por 6 ítems cada una: la primera dimensión, Consistencia de Interés (CI), se refiere a la tendencia de los individuos a mantener en el tiempo los objetivos e intereses que se hayan propuesto (en el instrumento, los ítems de esta dimensión están

formulados en sentido negativo, Ej., “Mis intereses cambian de año en año”; “Con frecuencia me fijo una meta pero después elijo seguir otra”) y la segunda, denominada Perseverancia en el Esfuerzo (PE), refleja la tendencia a trabajar intensamente ante los contratiempos y dificultades que surjan en la consecución de los objetivos (Ej., “Soy perseverante. Nunca me rindo”; “Los contratiempos y las dificultades no me desaniman. No me doy por vencido fácilmente”) (Duckworth et al., 2007; Duckworth et al., 2016). La modalidad de respuesta es en escala tipo Likert de 5 opciones, y se solicita a los estudiantes que refieran en qué medida cada afirmación representa su forma de ser (1= Nada; 5= Muchísimo). En su versión original (Duckworth et al., 2007), este instrumento evidenció adecuadas propiedades psicométricas y demostró una buena consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la escala global (α = .85) y para las dos subescalas (α= .84 para Consistencia de Interés y α= .78 para Perseverancia en el Esfuerzo). También se hallaron buenos índices de fiabilidad en la adaptación argentina (Tortul et al., 2020); donde se estimó la confiabilidad mediante ORION (Overall Reliability of Fully Informative prior Oblique N-EAP scores) (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2016) y como resultado, el valor hallado para Consistencia de Interés fue de .89 y para Perseverancia en el Esfuerzo fue de .92. Finalmente, en este estudio, los coeficientes de fiabilidad obtenidos mediante ORION fueron de .90 para Consistencia de Interés y de .92 para Perseverancia en el Esfuerzo; en tanto que los Alpha de Cronbach, también evidenciaron una buena consistencia interna para la escala global (α Tiempo 1 = .79; α Tiempo 2= .78; α Tiempo 3 = .81) y para las subescalas: Consistencia de Interés (α Tiempo 1 = .77; α Tiempo 2 = .77; α Tiempo 3 = .83) y Perseverancia en el Esfuerzo (α Tiempo 1 = .76; α Tiempo 2 = .75; α Tiempo 3 = .75).

3.3.5. Flujo

Para medir el Flujo académico, se administró a los estudiantes la Escala de Experiencia Óptima de Mesurado (2008, 2009), en la versión adaptada para su uso en población de universitarios argentinos (Mesurado et al., 2016), que también ha sido utilizada en otras investigaciones en nuestro país (Mesurado et al., 2018).

Esta técnica permite evaluar el Flujo, definido como un estado mental positivo, complejo y gratificante, que se caracteriza por la vivencia de una profunda implicación, concentración y gozo en la ejecución de una tarea. El instrumento está compuesto por dos factores: el primero se denomina Experiencia Cognitiva y Afectiva y abarca el nivel

de atención sostenida y concentración en la realización de una actividad o tarea, así como la experiencia de emociones positivas y gratificantes. El segundo factor se denomina Percepción de Logro y Habilidad durante la realización de la actividad e incluye la valoración de la capacidad personal para alcanzar las metas propias de la tarea de manera satisfactoria y la percepción de retroalimentación positiva en el desarrollo de una actividad intrínsecamente motivante (Mesurado, 2008). Si bien la experiencia óptima puede presentarse en una gran variedad de actividades, que incluyen los deportes, el trabajo, las actividades recreativas, etc., en esta investigación en particular, se midió el Flujo asociado con actividades académicas. La escala presenta 26 ítems acerca de la experiencia de Flujo durante las actividades de estudio (Ej., clases, exámenes, tareas académicas), 13 ítems son de tipo diferencial semántico relacionados con el aspecto afectivo (p. Ej., feliz versus triste, emocionado versus aburrido) y cognitivo (Ej., alerta versus somnoliento y claro versus confuso) del Flujo. Los participantes califican cada ítem relacionado con su experiencia cognitiva y afectiva en una escala de siete puntos. Los 13 ítems restantes miden la percepción de logro (Ej., "¿Estabas teniendo éxito en lo que estabas estudiando?") y la percepción de habilidad (Ej., "¿Crees que tienes la capacidad suficiente para superar ese desafío?"). Los participantes califican los ítems referidos a la propia percepción de logro y habilidad en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. En cuanto a los niveles de fiabilidad de la escala, medidos mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, en la versión original (Mesurado, 2008) evidenció una buena consistencia interna (α=.85 para Flujo global; α= .80 para Experiencia Cognitiva y Afectiva y α=.77 para Percepción de Logro y Habilidad). También se hallaron buenos índices en el estudio realizado en universitarios argentinos por Mesurado et al. (2016) (α= .87 para el Flujo global; α= .83 para la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva y α= .72 para la dimensión Percepción de Logro y Habilidad). Por su parte, en el presente estudio, también se obtuvieron buenos niveles de fiabilidad para la escala global (α Tiempo 1 = .88; α Tiempo 2 = .91; α Tiempo 3 = .92) y para los dos componentes: Experiencia Cognitiva y Afectiva (α Tiempo 1 = .83; α Tiempo 2 = .88; α Tiempo 3 = .90) y Percepción de Logro y Habilidad (α Tiempo 1 = .81; α Tiempo 2 = .82; α Tiempo 3 = .83).

3.3.6. Compromiso Académico

Finalmente, para evaluar el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios, se utilizó la versión española del Utrecht-Work Engagement Scale (UWES) en su versión para estudiantes (UWES-S), desarrollada por Schaufeli, Martinez et al. (2002), adaptada para su aplicación en población argentina y utilizada en investigaciones previas en nuestro país (Mesurado et al., 2016, 2018; Tortul et al., 2020). La versión para estudiantes (UWES-S) deriva de la escala UWES, compuesta por 17 ítems, y creada inicialmente para medir las tres dimensiones del Compromiso: Vigor, Dedicación y Absorción, en el ámbito laboral (Schaufeli, Salanova et al. 2002). Mediante un estudio transnacional, realizado en estudiantes universitarios europeos, se probó la validez del modelo trifactorial para la UWES-S y se suprimieron tres de los 17 ítems (Schaufeli & Bakker, 2004). La versión utilizada en este estudio fue adaptada por Mesurado et al. (2016). Se trata de un instrumento de autorreporte conformado por 14 ítems, que evalúa las tres dimensiones del Compromiso Académico: Vigor, Dedicación y Absorción; la primera de estas, el Vigor (ítems 1 a 5), se refiere a la presencia de altos niveles de energía y resistencia mental durante el desarrollo de actividades académicas, como así también a la disposición a esforzarse y persistir en ellas incluso ante dificultades (Ej., "Cuando estudio me siento fuerte y vigoroso"); la Dedicación (ítems 6 a 10) remite al sentido de importancia, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto que los estudios le proporcionan al estudiante (Ej., "Mis estudios me parecen llenos de significado y propósito"); y la tercera dimensión, la Absorción (ítems 11 a 14), tiene que ver con el estado de concentración y felicidad que el alumno experimenta mientras realiza actividades académicas (Ej., "Cuando estoy estudiando, me olvido de todo lo que hay a mi alrededor"); de allí es que, un alto nivel de Compromiso Académico se corresponde con altas puntuaciones en las tres dimensiones. La escala de respuesta es de tipo Likert, con 7 opciones que indican la frecuencia y que van de 0 (nunca) a 6 (siempre). Para calcular las dimensiones, se promedia el valor de los ítems correspondientes a las mismas, mientras que el valor de la escala total se obtiene promediando todos los ítems. En cuanto a la consistencia interna del instrumento, en la versión original (Schaufeli & Bakker, 2004), se hallaron adecuados niveles de fiabilidad (Alpha de Cronbach) para los tres componentes: α =.73 para Vigor, α=.76 para Dedicación y α =.70 para Absorción. En el estudio realizado en estudiantes de Argentina y Filipinas por Mesurado et al. (2016), también se informaron buenos niveles de

fiabilidad para la escala global (α = .88) y para las tres dimensiones: Vigor (α = .76), Dedicación (α = .89) y Absorción (α = .74). Por su parte, en la muestra de la presente investigación, se obtuvieron buenos niveles de consistencia interna para la escala global de Compromiso Académico (α Tiempo 1 = .87; α Tiempo 2 = .89; α Tiempo 3 = .92) y para sus tres componentes: Vigor (α Tiempo 1 = .78; α Tiempo 2 = .84; α Tiempo 3 = .84), Dedicación (α Tiempo 1 = .84; α Tiempo 2 = .84; α Tiempo 3 = .88) y Absorción (α Tiempo 1 = .75; α Tiempo 2 = .76; α Tiempo 3 = .80).

3.4. Procedimiento de Recolección de Datos[3]

Para llevar a cabo la recolección de datos, en primer lugar, se procedió a contactar por nota formal con los directivos de distintas universidades de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, a fin de solicitarles autorización para llevar a cabo la investigación en las instituciones dirigidas por ellos. En dicha nota se realizaba una presentación de la investigadora y del marco institucional de la investigación y se informaban los objetivos del estudio, el tipo de participación solicitada a los estudiantes, el tiempo que conllevaría la actividad y las normativas éticas que se contemplarían en su desarrollo (Ver Apéndice A).

Se obtuvieron respuestas positivas a la solicitud en dos instituciones, una universidad de gestión privada, la Facultad "Teresa de Ávila", Sede Paraná de la Universidad Católica Argentina (UCA) y una de gestión pública, la Facultad Regional Paraná de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), que ya fueron caracterizadas previamente en este capítulo. En ambos casos, se mantuvieron reuniones personales con los respectivos Decanos para explicar de manera detallada la propuesta, aclarar dudas y responder a sus consultas. Luego, ellos elevaron la propuesta ante los respectivos Consejos Directivos para tramitar la autorización formal y el aval institucional para la actividad. Una vez obtenido este aval, se procedió a la coordinación de la primera instancia de recolección de datos (Tiempo 1), que se llevó a cabo entre los meses de agosto y noviembre del año 2017.

El establecimiento de contacto con los participantes de la muestra adquirió características particulares en cada una de las instituciones. En lo que respecta a la

[3] En el Apéndice A pueden encontrarse modelos de las notas presentadas a las autoridades de las instituciones en las que se llevó a cabo la recolección de datos, en el Apéndice B un modelo del consentimiento informado solicitado a los participantes de la muestra y en el Apéndice C modelos de cada uno de los cuestionarios utilizados.

universidad privada, el Decano remitió a la investigadora con los directores y coordinadores de las carreras de Lic. en Psicología, Lic. en Psicopedagogía, Contador Público, Lic. en Administración de Empresas, Lic. en Ciencias Políticas, Lic. en Relaciones Internacionales y Abogacía. A cada uno de ellos se le presentó una nota formal similar a la que fuera presentada al Decano y se concertó una entrevista personal en la que, luego de explicarles la propuesta y de responder a sus inquietudes, cada uno de ellos facilitó el contacto con docentes específicos que dictaban cátedras en 1° y/o 2° año y que podrían estar dispuestos a colaborar. La investigadora se contactó con estos docentes, telefónicamente en algunos casos y vía e mail en otros, a fin de explicarles la propuesta, solicitar autorización para contactar a los estudiantes en el marco del dictado de sus cátedras y pactar, con aquellos que accedieron, los días y horarios en que se podría acceder a las aulas. De esta manera, una vez logrado el acceso a las aulas, se estableció contacto con los estudiantes de manera grupal. En total, se accedió a dieciocho (18) comisiones distintas y en cada oportunidad se aplicó el procedimiento de recolección que se detallará más abajo. Por su parte, en la universidad pública, el Decano dispuso que, desde la Secretaría de Bienestar Estudiantil, se convoque a los estudiantes de 1° y 2° año de las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Electromecánica a una reunión en el aula magna de la Facultad, donde la investigadora realizaría el contacto con los alumnos y aplicaría el procedimiento de recolección que se describirá a continuación. En total se realizaron 2 reuniones de este tipo.

En todos los casos, una vez que se accedió al contacto con los estudiantes, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

En primer lugar, se efectuó la presentación de la investigadora, del tema de investigación y del marco institucional en el que se desarrollaba la misma. Luego, se explicitaron los objetivos del estudio y el tipo de participación que se requería a los estudiantes.

A continuación, se entregó a todos los estudiantes el material de evaluación impreso, en forma de dossier, para que pudieran observarlo mientras se les explicaban los detalles. Lo primero que encontraban los alumnos en el material entregado era el modelo de Consentimiento Informado (Ver Apéndice B). Luego, hallaban un Cuestionario de Datos Sociodemográficos (Ver Apéndice C): se destacó que, en el mismo, además de información personal, se les solicitaba su identificación, es decir que

el cuestionario no era anónimo, pero se aplicaría un procedimiento de anonimización. La identificación se solicitaba para facilitar el contacto en las siguientes instancias de evaluación y para cumplir con el requisito metodológico de emparejar los cuestionarios administrados en los tres años. Por último, en el material entregado, los estudiantes encontraban 5 (cinco) cuestionarios de autoinforme relativos a cada una de las variables incluidas en el estudio: Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación, Flujo y Compromiso Académico (Ver Apéndice C). Cada cuestionario incluía las instrucciones para completarlo, en general requerían que los estudiantes escogieran y señalaran la opción que más los representaba, la que indicaba cómo eran, lo que experimentaban o lo que hacían con mayor frecuencia. Se les aclaró también que no había respuestas correctas o incorrectas y que era fundamental que contestaran con honestidad. También se resaltó la importancia de que respondieran a todos los ítems incluidos en los cuestionarios y que eligieran una sola opción de respuesta por cada uno, para no invalidarlos.

Mientras los estudiantes exploraban los instrumentos de recolección de datos, se enfatizó que se trataba de un estudio longitudinal, que implicaba seguir a un mismo grupo de estudiantes durante 3 (tres) años, para estudiar las variables y su comportamiento en el tiempo; por tanto, se realizarían 3 (tres) evaluaciones, es decir que, quienes decidieran participar, además de completar los cuestionarios en esa primera instancia, en el año 2017, serían contactados en 2 (dos) oportunidades más, en los años 2018 y 2019.

Finalmente, se agradeció a todos la disponibilidad para escuchar la propuesta y se solicitó a quienes no deseaban participar, que devolvieran en blanco el material que se les había entregado y a quienes deseaban formar parte de la muestra, se les pidió que firmaran el consentimiento informado y que procedieran a completar los cuestionarios. La investigadora permaneció disponible para contestar a las preguntas y consultas que surgieron durante la actividad de recolección, cuya duración fue de, aproximadamente, 30 minutos.

La segunda (Tiempo 2) y la tercera (Tiempo 3) instancias de evaluación se llevaron a cabo en los años 2018 y 2019 respectivamente, en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo, entre los meses de agosto y noviembre. En ambos casos, se realizó en modalidad virtual, mediante el envío por mail a los estudiantes de un Formulario

Electrónico de Google, que contenía los instrumentos que habían sido aplicados en la primera instancia.

Consideraciones éticas

Con respecto a las consideraciones éticas que se contemplaron en la recolección de datos, en primer lugar, a fin de respetar el derecho de las personas a decidir voluntariamente su participación en la investigación, se implementó un proceso de consentimiento informado, es decir, luego de proporcionarles la información necesaria, de garantizar que la habían comprendido adecuadamente y que tomaban una decisión libre de coacción, intimidación, influencia o incentivo excesivo, se requirió el asentimiento escrito de todos los participantes. El documento que se entregó a los estudiantes, y que puede visualizarse en el Apéndice B, se hizo por duplicado, procurando que quedara una copia para cada uno y en él se incluyó: a) una descripción de: los objetivos de la investigación, la investigadora a cargo, el marco institucional y la participación requerida; b) la explicación de: la confidencialidad que se proporcionaría, la condición voluntaria de la participación, la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias ni perjuicios y el uso y tratamiento que se haría de los datos recabados, exclusivamente con fines de investigación y de análisis grupal, no individual; y c) la explicitación de los datos de contacto ante cualquier eventualidad (Ver Apéndice B).

En segundo lugar, se garantizó la confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes, es decir que nadie, excepto la investigadora y su directora de tesis, tuvo acceso a esa información, con la cual se realizaron análisis grupales, no individuales. Si bien se registró la identidad de los estudiantes, luego se anonimizaron los datos a fin de que no se pueda identificar a los individuos, por cuanto, en la gestión y utilización de los datos, se aseguró que nadie identifique o relacione la información con los participantes.

Finalmente, atendiendo a la responsabilidad de la investigadora de garantizar la protección física, mental y social de los participantes, se explicitó que la participación en la investigación no representaba ningún riesgo para los estudiantes, aunque tampoco un beneficio directo e inmediato, más allá de la contribución para el logro de un mayor conocimiento y profundización del tema de estudio.

3.5. Procedimiento de Análisis de Datos

El procesamiento y análisis estadístico de la información obtenida a través de los cuestionarios administrados, se realizó utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y el complemento AMOS (Analysis of Moment Structures) para SPSS, ambos en su versión 22.0, el programa Factor versión 12.01.02 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021) y el programa estadístico MPLUS 8 (Muthén & Muthén, 2021).

En primer lugar, de manera previa a la realización de los análisis centrales de la investigación, que implicaban la prueba de hipótesis, se procedió a realizar análisis preliminares. En primera instancia, con el propósito de caracterizar la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios que conformaron la muestra, se efectuaron análisis de estadística descriptiva básica, informando los puntajes mínimos y máximos, las medias y los desvíos típicos, los percentiles 25 y 75, así como los valores de asimetría y curtosis obtenidos para cada variable en los tres tiempos de evaluación.

En segundo término, considerando que durante el estudio hubo una pérdida significativa de casos (54.74 %), para estudiar diferencias basales iniciales e identificar posibles sesgos, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias: pruebas de chi cuadrado, pruebas t de Student para muestras independientes y Análisis Multivariados de Varianza (MANOVAS), a fin de comparar los indicadores sociodemográficos, así como también las variables incluidas en el estudio entre el grupo de estudiantes que completaron las tres instancias de evaluación (n = 167) y el grupo formado por los casos que se fueron perdiendo como consecuencia del desgranamiento y que no lograron completar las evaluaciones en los tres tiempos (n = 202).

A continuación, se procedió a efectuar los análisis centrales del estudio, con el fin de responder a los objetivos específicos y poner a prueba las hipótesis de investigación.

El primer objetivo pretendía caracterizar la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos. Para contrastar la primera hipótesis que establecía que los niveles de estas variables se modifican en los estudiantes

universitarios a lo largo de tres años de carrera, se llevaron a cabo análisis de Curva de Crecimiento Latente (Latent Growth Curve Models, LGCMs). Este procedimiento se consideró adecuado porque permite examinar cómo cambia una variable en el transcurso del tiempo.

En los modelos analizados, el 'estado inicial' de cada variable representaba la intercepción, mientras que el cambio de cada variable en los tiempos de estudio estuvo representado por la pendiente. Por cada variable, se procedió a testear los Modelos de Curva de Crecimiento Latente, y para ello se sometieron a prueba tres modelos de cambio diferentes: a) un modelo de no cambio, que propone que las variables no se modifican en el transcurso de los tres tiempos estudiados; b) un modelo de cambio lineal, que postula para las variables una trayectoria de cambio de tipo lineal durante el período analizado, vale aclarar que dicho cambio puede adoptar una dirección ascendente o descendente; y por último, c) un modelo de cambio cuadrático, que propone una trayectoria de cambio no lineal, sino cuadrática, para las variables en los tres tiempos. Mediante la prueba de chi cuadrado y grados de libertad, se procedió a comparar los modelos a fin de estimar cuál de ellos presentaba un mejor ajuste para cada variable. Primero se comparó el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal y, en caso de obtener una diferencia estadísticamente significativa, se consideró señal de que el modelo de cambio lineal presentaba un mejor ajuste que el modelo de no cambio. Luego, se analizaron las diferencias estadísticas entre el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático. Finalmente, en los casos en que no resultó significativa la diferencia entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal, se procedió a contrastar el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio cuadrático. Adicionalmente, se utilizaron indicadores alternativos de ajuste del modelo, como el CFI (Índice de Ajuste Comparativo) y el TLI (Índice de Tucker-Lewis) y se utilizó SRMR (Raíz Cuadrada Media Residual Estandarizada) como índice de error, dado que en general se considera que este índice es más eficaz que el RMSEA para rechazar modelos que no se ajustan de manera estrecha, especialmente en muestras pequeñas, compuestas por 200 casos o menos (Shi et al., 2019). Con respecto a los valores críticos o puntos de corte para evaluar estos índices, la bibliografía especializada (Escobedo Portillo et al., 2016; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Taasoobshirazi & Wang, 2016; Xia & Yang, 2019) propone que el ajuste de un modelo es adecuado si CFI y TLI presentan valores superiores o iguales a .90 y es óptimo si estos presentan valores

mayores o iguales a .95. Por su parte, un SRMR menor que .08 indica un buen ajuste en muestras mayores a 100 casos (Cho et al., 2020).

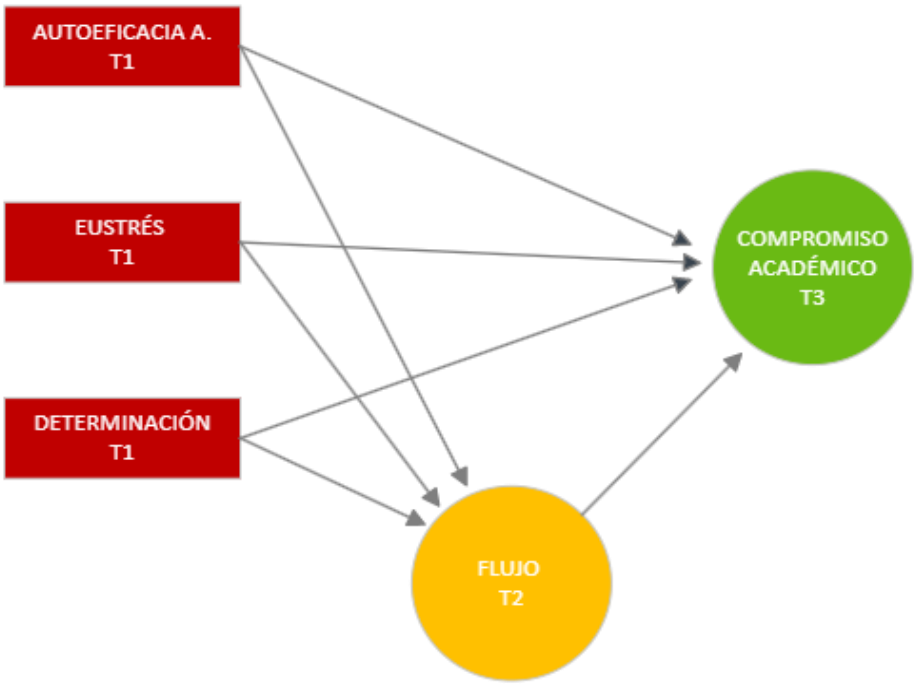
Para responder al segundo objetivo de este estudio, que se propuso examinar la relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos en los tres tiempos estudiados y para poner a prueba la segunda hipótesis, que postulaba la existencia de asociaciones estadísticamente significativas y positivas entre todas las variables en los tres tiempos, se efectuaron análisis de correlación r de Pearson.

Finalmente, el tercer objetivo de la investigación pretendió poner a prueba un modelo estructural longitudinal que propone que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) promueven el Flujo (medido en el Tiempo 2) y el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3). A su vez, el estado de Flujo (medido en el Tiempo 2) promueve el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos. A fin de responder al mismo y contrastar la tercera hipótesis, que postulaba que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) predicen el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios evaluado dos años después (medido en el Tiempo 3) y el Flujo (medido en el Tiempo 2) cumple un rol mediador en esa relación predictiva, se utilizó el programa estadístico SPSS AMOS 22.0 para llevar a cabo una serie de Ecuaciones Estructurales. Se evaluaron tres modelos transversales de la relación predictiva entre las variables y un modelo estructural longitudinal, aplicando el método de estimación de máxima verosimilitud (ML, Maximum Likelihood), dado que se cumplían los parámetros de normalidad en la distribución. Concretamente, se efectuaron cuatro path análisis para examinar la relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los universitarios. En los tres primeros modelos, se analizó la relación predictiva entre las variables medidas transversalmente en cada tiempo de estudio (Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3, respectivamente). Por último, se analizó la relación predictiva de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) con el Flujo (medido en el Tiempo 2) y la predicción de todas estas variables sobre el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3). El modelo examinó los efectos directos de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Flujo y sobre el Compromiso Académico y también se examinaron los efectos indirectos de la

Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico, mediatizados por el Flujo (ver Figura 19).

Figura 19.

Modelo de ecuaciones estructurales propuesto



Para evaluar el nivel de bondad del ajuste del modelo propuesto, es decir, el grado en que las relaciones entre las variables postuladas en el modelo teórico reflejan adecuadamente las relaciones observadas en los datos, se emplearon estadísticos de ajuste absoluto, relativo y parsimonioso. Específicamente, se utilizaron: la prueba de Chi cuadrado (X^2), el índice X^2/gl (Razón Chi cuadrado/ grados de libertad), el índice de Bondad de Ajuste (GFI), el índice de Bondad de Ajuste Comparativo (CFI), el índice de Ajuste Normalizado, (NFI) y el índice de Ajuste Incremental (IFI). Por último, se estimó el nivel de error del modelo a través de la Raíz del Residuo Cuadrático Promedio (RMR) y de la Raíz del Residuo Cuadrático Promedio de Aproximación (RMSEA). Tomando en cuenta lo que propone la bibliografía especializada con respecto a los valores críticos, se considera que el modelo presenta un buen ajuste absoluto si la prueba de Chi cuadrado (X^2) es no significativa, aunque este estadístico es muy sensible al tamaño muestral (muestras mayores de 100 casos), por lo cual se utiliza el Indice X^2/gl

para ponderar el tamaño muestral e indica un buen ajuste si se obtienen valores por debajo de 5. Asimismo, el ajuste del modelo se considera bueno cuando los valores de GFI, CFI, NFI e IFI son mayores o iguales a .95 (siendo el puntaje ideal de 1), los de RMR cercanos a 0 y los de RMSEA menores o iguales a .06. Por otra parte, el ajuste del modelo se considera aceptable o adecuado si los valores de GFI, CFI, NFI e IFI son superiores o iguales a .90; y los de RMSEA menores o iguales a .08 (Barret, 2007; Escobedo Portillo et al., 2016; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Medrano & Muñoz-Navarro, 2017).

Capítulo IV

RESULTADOS

En este capítulo se exponen detalladamente los resultados de los análisis estadísticos efectuados para dar cuenta de los objetivos propuestos en la presente investigación. Con respecto a su organización, se presentan dos bloques.

En el primer bloque, se detallan los resultados de dos tipos de análisis preliminares: por un lado, los estadísticos descriptivos relativos a cada una de las variables incluidas en el estudio en los tres tiempos analizados y, por otra parte, los análisis de diferencias de medias realizados para comparar los valores obtenidos en aspectos sociodemográficos y en cada variable, en el Primer Tiempo de evaluación, entre el grupo conformado por los estudiantes que completaron las tres instancias de evaluación y el grupo de casos perdidos por el desgranamiento de la muestra.

En el segundo bloque, se presentan los hallazgos derivados de los análisis centrales del estudio, que se efectuaron para responder a cada uno de los objetivos específicos y para contrastar las hipótesis de investigación.

En ambos bloques, los resultados se exponen detalladamente y para algunos aspectos, al finalizar los apartados, se ofrece una síntesis destacando los hallazgos más importantes en función de los objetivos.

4.1. Análisis Preliminares

4.1.1. Características de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

Como paso previo a la realización de los análisis centrales de este estudio, con el fin de caracterizar las variables analizadas, se llevaron a cabo análisis de estadística descriptiva básica de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios. A continuación, para cada una de estas variables, se informarán los puntajes mínimos y máximos, las medias y los desvíos típicos, los percentiles 25 y 75 y los valores de normalidad hallados en los tres tiempos de evaluación. Estos datos pueden visualizarse en la Tabla 12.

Tabla 12.

Puntajes mínimos y máximos, medias y desvíos estándares, percentiles 25 y 75, asimetría y curtosis de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios en los 3 tiempos

		N	Mínimo	Máximo	M	DE	P. 25	P. 75	Asimetría	Curtosis
Tiempo 1	**Autoeficacia**	369	1.60	5.90	4.02	.80	3.60	4.70	.018	-.143
	Eustrés	369	1.50	6.00	3.57	.73	3.10	4.00	.265	.390
	Determinación	369	1.83	4.92	3.47	.59	3.17	3.83	-.039	-.308
	C. Interés	369	1.00	5.00	3.36	.73	3.00	3.83	-.212	.059
	P. Esfuerzo	369	1.67	5.00	3.58	.73	3.17	4.17	-.072	-.425
	Flujo	369	2.54	5.88	4.33	.56	4.00	4.69	.037	.080
	E.C. y Afectiva	369	2.63	6.56	4.66	.67	4.31	5.06	.055	.045
	P. Logro y H.	369	2.00	4.90	3.79	.53	3.50	4.20	-.084	-.267
	Compromiso	369	1.14	5.86	3.79	.85	3.28	4.31	-.083	.131
	Vigor	369	.00	6.00	3.19	.99	2.60	3.80	-.006	.279
	Dedicación	369	1.00	6.00	4.60	.98	3.80	5.40	-.457	-.143
	Absorción	369	.25	6.00	3.54	1.12	3.00	4.25	-.179	-.185
Tiempo 2	**Autoeficacia**	228	1.90	6.00	4.15	.81	3.70	4.80	-.062	-.274
	Eustrés	228	1.90	5.60	3.71	.82	3.20	4.30	.085	-.529
	Determinación	228	2.08	4.92	3.52	.54	3.25	3.91	-.079	-.109
	C. Interés	228	1.33	5.00	3.33	.69	3.00	3.83	-.198	-.134
	P. Esfuerzo	228	1.67	5.00	3.71	.65	3.33	4.17	-.329	-.073
	Flujo	228	2.65	6.00	4.39	.62	4.08	4.85	-.186	-.167
	E.C. y Afectiva	228	2.50	6.63	4.73	.75	4.31	5.25	-.263	-.007
	P. Logro y H.	228	2.40	5.00	3.84	.53	3.50	4.20	-.038	-.435
	Compromiso	228	1.21	5.79	4.01	.86	3.57	4.64	-.300	.191
	Vigor	228	.20	5.80	3.48	1.08	2.80	4.40	-.166	-.167
	Dedicación	228	.40	6.00	4.73	.95	4.20	5.40	-.901	1.270
	Absorción	228	.25	6.00	3.76	1.06	3.00	4.75	-.529	.444
Tiempo 3	**Autoeficacia**	167	1.80	6.00	4.17	.81	3.60	4.70	.001	-.147
	Eustrés	167	1.10	5.70	3.78	.74	3.30	4.20	-.084	.766
	Determinación	167	1.92	4.92	3.53	.55	3.17	3.92	-.356	.235
	C. Interés	167	1.17	4.83	3.32	.75	2.83	3.83	-.469	-.043
	P. Esfuerzo	167	2.17	5.00	3.74	.61	3.33	4.17	-.123	-.440
	Flujo	167	2.15	5.96	4.44	.66	4.08	4.89	-.481	.663
	E.C. y Afectiva	167	2.19	6.63	4.78	.83	4.31	5.31	-.366	.392
	P. Logro y H.	167	2.10	5.00	3.88	.509	3.60	4.20	-.621	.995
	Compromiso	167	.71	5.86	4.13	.91	3.64	4.86	-.678	.594
	Vigor	167	.40	5.80	3.72	1.04	3.20	4.60	-.556	.222
	Dedicación	167	.60	6.00	4.75	1.00	4.20	5.40	-1.343	2.837
	Absorción	167	.75	6.00	3.87	1.11	3.00	4.75	-.422	-.309

4.1.1.1.La Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios

En lo que respecta a la Autoeficacia Académica de los jóvenes, el rango de puntajes brutos posibles de la escala administrada era de un mínimo de 1 y un máximo de 6 puntos. Los resultados encontrados permiten afirmar que, en el Tiempo 1 del estudio, la Autoeficacia en los estudiantes universitarios presentaba una media de 4.02 (DE = .80), de 4.15 (DE = .81) en el Tiempo 2 y de 4.17 (DE = .81) en el Tiempo 3. Además, el percentil 25 se ubicaba en 3.60 en los Tiempos 1 y 3, y en 4.70 en el Tiempo 2; mientras que el percentil 75 en los Tiempos 1 y 3 se ubicaba en 4.70 y en el Tiempo 2 en 4.

En el segundo y el tercer año, los puntajes de la Autoeficacia Académica seguían una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov: p = .20 en el Tiempo 2 y Tiempo 3), aunque esto no ocurría en el primer año de investigación (Kolmogorov-Smirnov: p = .02).

4.1.1.2.El Eustrés en los estudiantes universitarios

En relación con el Eustrés, la escala aplicada presentaba un rango de puntajes brutos posibles de un mínimo de 1 y un máximo de 6 puntos. Los resultados hallados ponen de manifiesto que, el Eustrés en los estudiantes universitarios, en el Tiempo 1 de la investigación, presentaba una media de 3.57 (DE = .73), de 3.71 (DE = .82) en el Tiempo 2 y de 3.78 (DE = .84) en el Tiempo 3. Por otra parte, el percentil 25 se ubicaba en 3.10 en el Tiempo 1, en 3.20 en el Tiempo 2 y en 3.30 en el Tiempo 3; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 4.00, en el Tiempo 2 en 4.30 y en el Tiempo 3 en 4.20.

En el primero y el segundo año, los puntajes de la Eustrés seguían una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov: p = .20 en el Tiempo 1 y p = .06 en el Tiempo 2), aunque esto no se evidenciaba en el tercer año de investigación (Kolmogorov-Smirnov: p = .02).

4.1.1.3.La Determinación en los estudiantes universitarios

En cuanto a la Determinación, el rango de puntajes brutos posibles de la escala era de un mínimo de 1 y un máximo de 5 puntos. Al considerar esta variable de manera global, los resultados evidencian que la Determinación presentaba una media de 3.47 (DE = .59) en el Tiempo 1 del estudio, de 3.52 (DE = .54) en el Tiempo 2 y de 3.53 (DE

= .55) en el Tiempo 3. Además, el percentil 25 en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3 se ubicaba en 3.17, y en el Tiempo 2 en 3.25; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 3.83, en el Tiempo 2 en 3.91 y en el Tiempo 3 en 3.92.

Al considerar de manera diferencial las dimensiones de la Determinación, los resultados muestran que la Consistencia de Interés presentaba una media de 3.36 (DE = .73) en el Tiempo 1 del estudio, de 3.33 (DE =.69) en el Tiempo 2 y de 3.32 (DE = .75) en el Tiempo 3. En este caso, el percentil 25 se ubicaba en 3.00 en los Tiempos 1 y 2 y en 2.88 en el Tiempo 3; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 3.83 en los tres Tiempos. Por su parte, la Perseverancia en el Esfuerzo de los estudiantes universitarios presentaba una media de 3.58 (DE = .73) en el Tiempo 1 de investigación, de 3.71 (DE = .65) en el Tiempo 2 y de 3.74 (DE =.61) en el Tiempo 3. Además, el percentil 25 en el Tiempo 1 se ubicaba en 3.17 y en los Tiempos 2 y 3 en 3.33; mientras que el percentil 75 se ubicaba en 4.17 en los tres Tiempos.

En los 3 tiempos, los puntajes de Determinación seguían una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov: p = .20 en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3 y p = .06 en el Tiempo 2).

4.1.1.4.El Flujo en los estudiantes universitarios

Con respecto al Flujo, los puntajes brutos de la escala podían distribuirse en un rango que oscilaba entre 1 y 5 puntos en una subescala y entre 1 y 7 puntos en la otra. Los resultados muestran que el Flujo global, en el Tiempo 1 del estudio, presentaba una media de 4.33 (DE = .56), de 4.39 (DE = .62) en el Tiempo 2 y de 4.44 (DE = .66) en el Tiempo 3. Además, el percentil 25 en el Tiempo 1 se ubicaba en 4.00, y en 4.08 en los Tiempos 2 y 3; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 4.69, en el Tiempo 2 en 4.85 y en el Tiempo 3 en 4.89.

Al considerar de manera diferencial las dimensiones del Flujo, los resultados evidencian que, la Experiencia Cognitiva y Afectiva presentaba una media de 4.66 (DE = .67) en el Tiempo 1 del estudio, de 3.73 (DE =.75) en el Tiempo 2 y de 4.78 (DE = .83) en el Tiempo 3. En este caso, el percentil 25 se ubicaba en 4.31 en los tres Tiempos; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 5.06, en el Tiempo 2 en 5.25 y en el Tiempo 3 en 5.31. Por su parte, la Percepción de Logro y Habilidad en los estudiantes universitarios, presentaba una media de 3.79 (DE = .53) en el Tiempo 1 de investigación, de 3.84 (DE = .53) en el Tiempo 2 y de 3.88 (DE =.51) en el Tiempo 3.

Además, el percentil 25 en el Tiempo 1 se ubicaba en 4.00 y en los Tiempos 2 y 3 en 4.08; mientras que el percentil 75 se ubicaba en 4.69 en el Tiempo 1, en 4.85 en el Tiempo 2 y en 4.89 en el Tiempo 3.

En los 3 tiempos, puede considerarse que los puntajes del Flujo seguían una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov: p = .20 en los Tiempos 1, 2 y 3).

4.1.1.5.El Compromiso Académico en los estudiantes universitarios en los 3 Tiempos

Por último, en relación con el Compromiso Académico, el rango de puntajes brutos posibles de la escala utilizada oscilaba entre un mínimo de 0 puntos y un máximo de 6. Los resultados encontrados evidencian que el Compromiso Académico global, en los estudiantes universitarios, presentaba una media de 3.79 (DE = .85) en el Tiempo 1 (T1) de investigación, de 4.01 (DE = .86) en el Tiempo 2 (T1) y de 4.13 (DE = .91) en el Tiempo 3 (T3). Además, el percentil 25 en el Tiempo 1 se ubicaba en 3.28, en el Tiempo 2 en 3.57 y en el Tiempo 3 en 3.64; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 4.31, en el Tiempo 2 en 4.64 y en el Tiempo 3 en 4.86.

Al considerar de manera diferencial las dimensiones del Compromiso Académico, se halló que, el Vigor en los estudiantes universitarios, presentaba una media de 3.19 (DE = .99) en el Tiempo 1 de investigación, de 3.48 (DE = 1.08) en el Tiempo 2 y de 3.72 (DE = 1.04) en el Tiempo 3. En este caso, el percentil 25 en el Tiempo 1 se ubicaba en 2.60, en el Tiempo 2 en 2.80 y en el Tiempo 3 en 3.20; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 3.80, en el Tiempo 2 en 4.40 y en el Tiempo 3 en 4.60. Por su parte, la Dedicación en los estudiantes universitarios, presentaba una media de 4.60 (DE = .98) en el Tiempo 1 de investigación, de 4.73 (DE = .95) en el Tiempo 2 y de 4.75 (DE = 1.00) en el Tiempo 3. Además, el percentil 25 en el Tiempo 1 se ubicaba en 3.80 y en los Tiempos 2 y 3 en 4.20; mientras que el percentil 75 se ubicaba en 5.40 en los tres Tiempos. Por último, la Absorción en los estudiantes universitarios, presentaba una media de 3.54 (DE = 1.12) en el Tiempo 1 de investigación, de 3.76 (DE = 1.06) en el Tiempo 2 y de 3.87 (DE = 1.11) en el Tiempo 3. En este caso, el percentil 25 se ubicaba en 3.00 en los tres Tiempos; mientras que el percentil 75 en el Tiempo 1 se ubicaba en 4.25 y en 4.75 en los Tiempos 2 y 3.

Finalmente, puede considerarse que los puntajes del Compromiso Académico seguían una distribución normal en los 3 Tiempos (Kolmogorov-Smirnov: p = .06 en el Tiempo 1 y p = .20 en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3).

4.1.2. Comparación de las variables de estudio, en el Tiempo 1, entre los estudiantes con evaluación completa y los casos perdidos

Antes de dar lugar a la contrastación de hipótesis, se presentarán los resultados de los análisis comparativos que se efectuaron entre el grupo de estudiantes que completaron las tres instancias de evaluación (n = 167) y el grupo conformado por aquellos estudiantes que se fueron perdiendo como producto del desgranamiento de la muestra inicial (n = 202), a fin de estudiar diferencias basales iniciales (en el Tiempo 1) en aspectos sociodemográficos y en las variables estudiadas, para identificar la posible existencia de sesgos.

4.1.2.1. Comparación de indicadores sociodemográficos entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta

Con el objetivo de comparar el grupo de estudiantes con evaluación completa y el grupo de casos perdidos, en función de indicadores sociodemográficos en el Tiempo 1, se aplicó un análisis de prueba t de Student para muestras independientes en el caso de la variable edad y se efectuó un análisis de chi cuadrado para la variable sexo (entendiendo que si el valor *p* de esta prueba era < .05, podía inferirse la presencia de diferencias significativas entre los grupos comparados).

Los resultados encontrados permiten afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos según la edad ($t_{(365)} = -1.724$; $p = .086$), lo cual se evidencia en los valores de medias obtenidos por el grupo con evaluación completa (M = 20.60; DE = 3.06) y el de casos perdidos (M = 21.22; DE = 3.77). Sin embargo, sí se hallaron diferencias significativas entre los grupos comparados según el sexo ($X^2_{(1)} = 28.75$; $p = .000$). En este sentido, el grupo de estudiantes con evaluación incompleta estaba conformado por un 57.4 % (n = 116) de mujeres y un 42.6 % (n = 86) de varones, mientras que en el grupo con evaluación completa disminuyó la proporción de varones a un 28.1 % (n = 47) y aumentó la de mujeres a un 71.9 % (n = 120).

4.1.2.2. *Comparación de la Autoeficacia Académica entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta*

Para comparar la Autoeficacia Académica, en el Tiempo 1 de investigación, entre el grupo de estudiantes que completaron las 3 instancias de evaluación (n = 167) y el grupo conformado por los estudiantes con evaluación incompleta (n = 202), se llevó

a cabo un análisis de prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la Autoeficacia Académica ($t_{(367)} = 2.153$; $p = .032$). Específicamente, los estudiantes con evaluación completa (M = 4.12; DE = .80) presentaban un mayor nivel de Autoeficacia Académica que los estudiantes que conformaban el grupo de casos perdidos (M = 3.94; DE = .79) (ver Tabla 13).

4.1.2.3. *Comparación del Eustrés entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta*

A los efectos de comparar el nivel de Eustrés en el Tiempo 1 de investigación, entre el grupo de alumnos que completaron la evaluación en los 3 Tiempos (n = 167) y el grupo de casos perdidos (n = 202), se efectuó un análisis de prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en el Eustrés que presentaban ambos grupos ($t_{(365)} = .614$; $p = .540$), lo cual puede observarse en la Tabla 13, donde se detallan los valores de las medias obtenidas.

4.1.2.4. *Comparación de la Determinación entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta*

Con el propósito de comparar la Determinación que presentaban los estudiantes de los grupos mencionados, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). Los resultados no evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Determinación considerada de manera global (F de Hotelling $_{(2, 364)} = .162$; $p = .850$) entre los estudiantes que completaron todas las instancias de evaluación y los que no lo hicieron, esto se refleja en los valores similares de las medias presentadas por ambos grupos (ver Tabla 13).

4.1.2.5. *Comparación del Flujo entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta*

A fin de comparar el Flujo, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). En los resultados se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el Flujo considerado de manera global (F de Hotelling $_{(2, 366)} = 3.591$; $p = .029$) entre los estudiantes universitarios con evaluación completa y los casos perdidos. Al observar los efectos intersujetos, se evidenció que las diferencias significativas se presentaban

solamente en la dimensión Percepción de Logro y Habilidad (F de Hotelling $_{(1, 367)}$ = 5.769; p = .017), que era mayor en el grupo de estudiantes con tres evaluaciones (M = 3.87; DE = .52) que en el grupo de casos perdidos (M = 3.73; DE = .58), en tanto que no se observaban diferencias significativas en la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva (F de Hotelling $_{(1, 367)}$ = .313; p = .576) (ver Tabla 13).

4.1.2.6. *Comparación del Compromiso Académico entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta*

Finalmente, para comparar el Compromiso Académico, en el Tiempo 1 de investigación, entre los estudiantes con evaluación completa y aquellos con evaluación incompleta, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). En los resultados no se hallaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en el Compromiso Académico considerado de manera global (F de Hotelling $_{(3, 365)}$ = .752; p =.552) entre los estudiantes de ambos grupos. Esto queda evidenciado en los valores similares de las medias que obtuvieron y que pueden observarse en la Tabla 13.

4.1.2.7. Síntesis de la comparación entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta (casos perdidos)

A modo de síntesis, en lo que respecta a la comparación entre el grupo de estudiantes que completaron la evaluación en los 3 Tiempos (n = 167) y el grupo de estudiantes que fueron evaluados en la primera instancia pero se perdieron por el desgranamiento de la muestra inicial (n = 202), los resultados encontrados permiten afirmar que, en el Tiempo 1 no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos según la edad de los universitarios, aunque sí se encontraron diferencias significativas según el sexo, dado que en el grupo con evaluación completa se incrementó la brecha entre varones y mujeres, a favor de éstas.

Por otra parte, al comparar ambos grupos en cada una de las variables incluidas en el estudio, los resultados evidencian que en la mayoría de ellas: el Eustrés; la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo; la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva del Flujo; el Compromiso Académico global y sus tres componentes, Vigor, Dedicación y Absorción, no había diferencias estadísticamente significativas. Sólo se encontraron diferencias con significación estadística entre el grupo de estudiantes con evaluación completa y el grupo de casos perdidos en la Autoeficacia Académica, en el Flujo global

y en la dimensión del Flujo Percepción de Logro y Habilidad. Específicamente, los estudiantes que completaron la evaluación en los tres tiempos presentaban mayores niveles en estas variables que los estudiantes con evaluación incompleta (ver Tabla 13).

Tabla 13.

Comparación de las medias y desvíos estándares de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en el primer año de investigación entre los estudiantes con evaluación completa e incompleta

	E. Completa (n=167)		**E. Incompleta (n=202)**		**F/t valor**	***p***
	M	**DE**	**M**	**DE**		
Autoeficacia A.	4.12	.80	3.94	.79	2.153	**.032**
Eustrés	3.60	.75	3.55	.70	.614	.540
Determinación	3.48	.57	3.45	.62	.162	. 850
Consistencia Interés	3.38	.70	3.33	.76	.314	.575
Perseverancia Esfuerzo	3.59	.72	3.57	.74	.076	.783
Flow	4.37	.56	4.29	.57	3.591	**.029**
E. Cognitiva y Afectiva	4.68	.65	4.64	.68	.313	.576
P. Logro y Habilidad	3.87	.52	3.73	.54	5.769	**.017**
Compromiso A.	3.83	.83	3.75	.87	.752	.552
Vigor	3.24	1.03	3.14	.97	.919	.338
Dedicación	4.59	.98	4.59	.99	.000	.984
Absorción	3.61	1.08	3.46	1.15	1.648	.200

4.2. Análisis centrales del estudio

En este segundo bloque, se presentan los resultados de los análisis centrales del estudio, que se llevaron a cabo para responder a cada uno de los objetivos específicos y para contrastar las hipótesis de investigación.

4.2.1. Trayectorias de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios a lo largo de tres años de carrera

Para responder al primer objetivo de este estudio, que pretendía caracterizar la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos durante tres años de carrera, se realizaron análisis de Curva de Crecimiento Latente (Latent Growth

Curve Models, LGCMs), a fin de estudiar los cambios en las variables durante el período de tiempo considerado. En todos los casos, como primer paso, se pusieron a prueba tres modelos: el primero (A) postulaba el no cambio de las variables, el segundo (B) proponía un cambio lineal (ascendente o descendente) y el tercero (C), un cambio de tipo cuadrático (no lineal). Luego se compararon secuencialmente los modelos entre sí, mediante la prueba de chi-cuadrado, a fin de determinar cuál de ellos presentaba un mejor ajuste y finalmente se estimaron índices adicionales de la bondad del ajuste (CFI, TLI, SRMR). A continuación, se informan los resultados hallados para cada una de las variables analizadas.

4.2.1.1.Trayectoria de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios

Al examinar la evolución temporal de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios, mediante LGCM, en primer lugar, no se hallaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)} = 3.45$; $p = .327$); a continuación, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático, y en este caso sí se encontraron diferencias significativas ($X^2_{(1)} = 4.69$; $p = .030$). Por tanto, podemos afirmar que el modelo de cambio cuadrático fue el que presentó un mejor ajuste: $X^2_{(2)} = .54$; CFI = 1; TLI = 1; SRMR = .01 (ver modelo de comparación en la Tabla 14). Sin embargo, al analizar la pendiente se constató que los cambios mencionados no eran estadísticamente significativos, por lo que se sostiene que no hay cambios en los niveles de Autoeficacia Académica entre el Tiempo 1 (M = 4.03, $R^2 = .62$, $p = .001$) y el Tiempo 2 (M = 4.16, $R^2 = .62$, $p = .001$) ni entre éste y el Tiempo 3 (M = 4.17, $R^2 = .64$, $p = .001$) (media de la intercepción I = 3.88, DT = .11, $p \leq .001$, media de la pendiente S = .17, DT = .10, $p = .10$, media cuadrática Q = -.03, DT = .02, $p = .15$) (ver Figura 20).

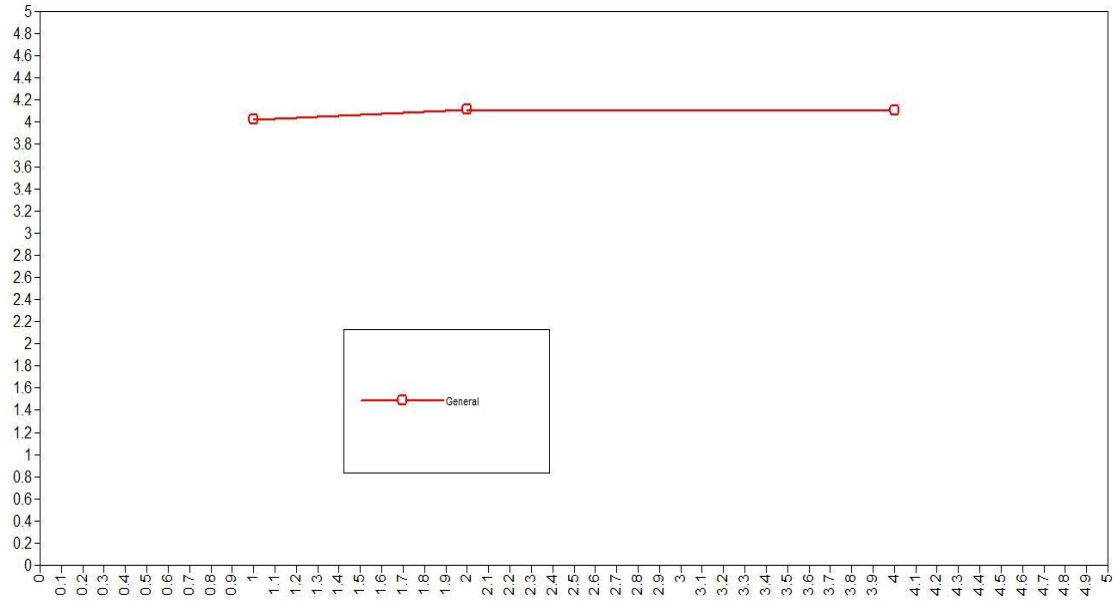
Tabla 14.

Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios

Modelos	Chi^2	gl	Comp. Modelo	Chi^2	gl	*p*	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
AUTOEFICACIA												
A. No cambio	**5.24**	**6**					**1655.22**	**1666.95**	**1**	**1**	**0**	**.02**
B. Lineal	1.79	3	A vs B	3.45	3	.327	1657.78	1681.24	1	1	0	.01
C. Cuadrático	0.54	2	B vs C	4.69	1	.030	1658.52	1685.52	1	1	0	.02

Figura 20.

Trayectoria de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios



4.2.1.2.Trayectoria del Eustrés en los estudiantes universitarios

En lo que respecta al Eustrés de los estudiantes universitarios, al examinar su evolución temporal mediante LGCM, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)}$ = 17.89; p = .000); por lo cual, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático, pero no se hallaron diferencias significativas entre estos ($X^2_{(2)}$ =.11; p = .734). En consecuencia, podemos afirmar que el modelo de cambio lineal fue el que presentó un mejor ajuste: $X^2_{(3)}$ = 10.39; CFI = .97; TLI = .98; SRMR = .15 (ver modelo de comparación en la Tabla 15). No obstante, al analizar la pendiente se observó que los cambios hallados no resultaron estadísticamente significativos, por lo cual se afirma que no hay cambios en los niveles de Eustrés entre el Tiempo 1 (M = 3.57, R^2 = .59, p = .001) y el Tiempo 2 (M = 3.71, R^2 = .61, p = .001) ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3 (M = 3.78, R^2 = .63, p = .001) en los universitarios (media de la intercepción I = 3.15, DT = .82, $p \leq .001$, media de la pendiente S = 1.09, DT = 1.24, p = .38) (ver Figura 21).

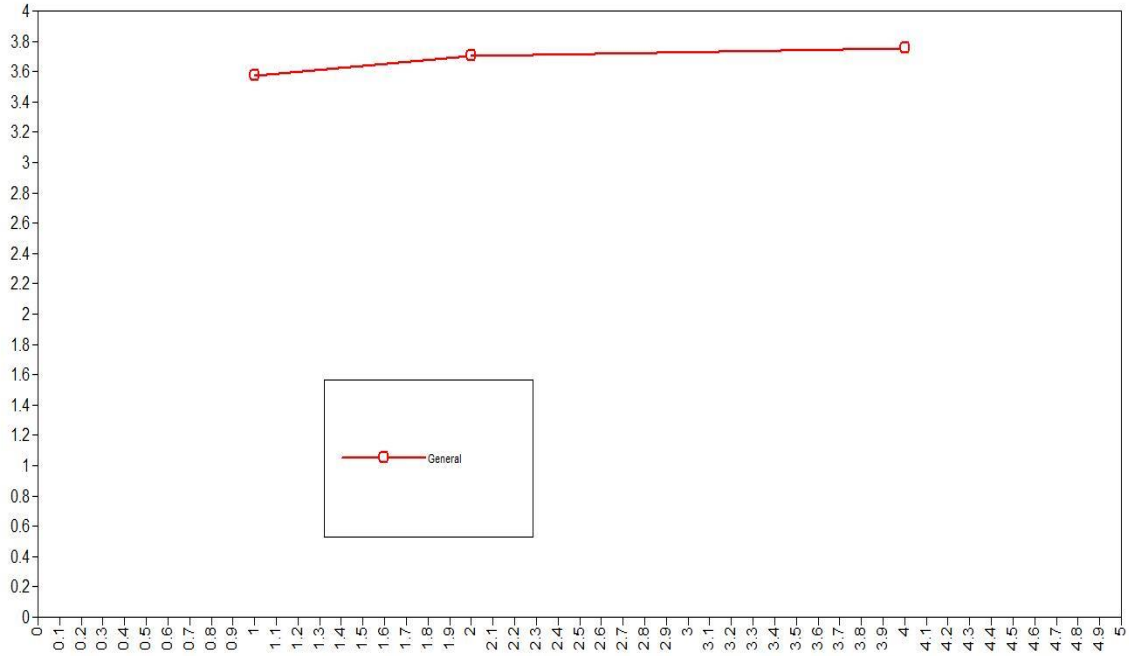
Tabla 15.

Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Eustrés en los estudiantes universitarios

Modelos	Chi²	gl	Comp. Modelo	Chi²	gl	*p*	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
EUSTRÉS												
A. No cambio	**28.29**	**6**					**1579.19**	**1590.91**	**.90**	**.95**	**.1**	**.15**
B. Lineal	10.39	3	A vs B	17.89	3	.000	1567.3	1590.73	.97	.97	.08	.15
C. Cuadrático	10.28	2	B vs C	0.11	1	.734	1565.19	1584.72	.97	.98	.06	.15

Figura 21.

Trayectoria del Eustrés en los estudiantes universitarios



4.2.1.3.Trayectoria de la Determinación en los estudiantes universitarios

A continuación, expondremos de manera secuencial los resultados hallados para las dos dimensiones de la Determinación.

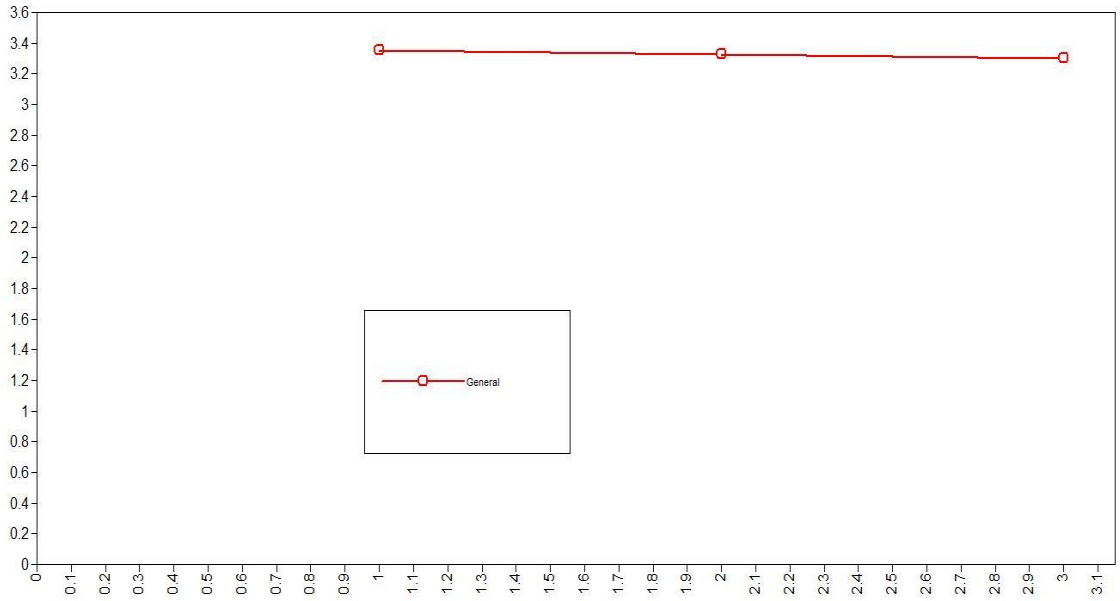
Trayectoria de la Consistencia de Interés en los estudiantes universitarios

Al analizar, empleando LGCM, la evolución temporal de la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación en los estudiantes universitarios, la comparación entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal arrojó diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(3)} = 9.36$; $p = .024$); por lo cual, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático,

que también arrojó diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(1)} = 5.65$; $p = .017$). Si bien en ambos casos las diferencias presentaron significación estadística, se escogió el modelo de cambio lineal, debido a que es el que presentó el mejor ajuste en la comparación de los tres modelos. Sin embargo, el modelo no obtuvo niveles elevados en los índices de ajuste: $X^2_{(3)} = 14.52$; CFI = .94; TLI = .94; SRMR = .07 (ver modelo de comparación en la Tabla 16). Por otra parte, al analizar la pendiente se constató que los cambios encontrados no eran estadísticamente significativos, por este motivo se afirma que no hay cambios en los niveles de Consistencia de Interés entre el Tiempo 1 (M = 3.35, $R^2 = .63$, $p = .001$) y el Tiempo 2 (M = 3.33, $R^2 = .62$, $p = .001$) ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3 (M = 3.32, $R^2 = .67$, $p = .001$) en los universitarios (media de la intercepción I = 5.13, DT = .55, $p \leq .001$, media de la pendiente S = -.12, DT = .12, $p \leq .29$) (ver Figura 22).

Figura 22.

Trayectoria de la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación en los estudiantes universitarios



Trayectoria de la Perseverancia en el Esfuerzo en los estudiantes universitarios

Por su parte, al examinar la evolución temporal de la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación, mediante LGCM, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)} = 30.16$; $p = .000$); por lo cual, se procedió a comparar el modelo de cambio

lineal vs. el modelo de cambio cuadrático, pero no se hallaron diferencias significativas entre estos ($X^2_{(2)} = 2$; $p = .157$). En consecuencia, podemos afirmar que el modelo de cambio lineal fue el que presentó un mejor ajuste: $X^2_{(3)} = 15.97$; CFI = .94; TLI = .92; SRMR = .08; aunque es necesario aclarar que los niveles obtenidos en estos índices no fueron elevados, por lo cual se recomienda interpretar estos resultados con precaución (ver modelo de comparación en la Tabla 16). De manera específica, los resultados encontrados evidencian que la dirección del cambio que experimenta la Perseverancia en el Esfuerzo en los estudiantes universitarios es de tipo lineal ascendente, por lo cual presenta un incremento del Tiempo 1 (M = 3.57, $R^2 = .75$, $p = .001$) al Tiempo 2 (M = 3.71, $R^2 = .69$, $p = .001$) y del Tiempo 2 al Tiempo 3 (M = 3.75, $R^2 = .66$, $p = .001$) (media de la intercepción I = 3.51, DT = .05, $p \leq .001$, media de la pendiente S = .08, DT = .02, $p \leq .001$) (ver Figura 23).

Figura 23.

Trayectoria de la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación en los estudiantes universitarios

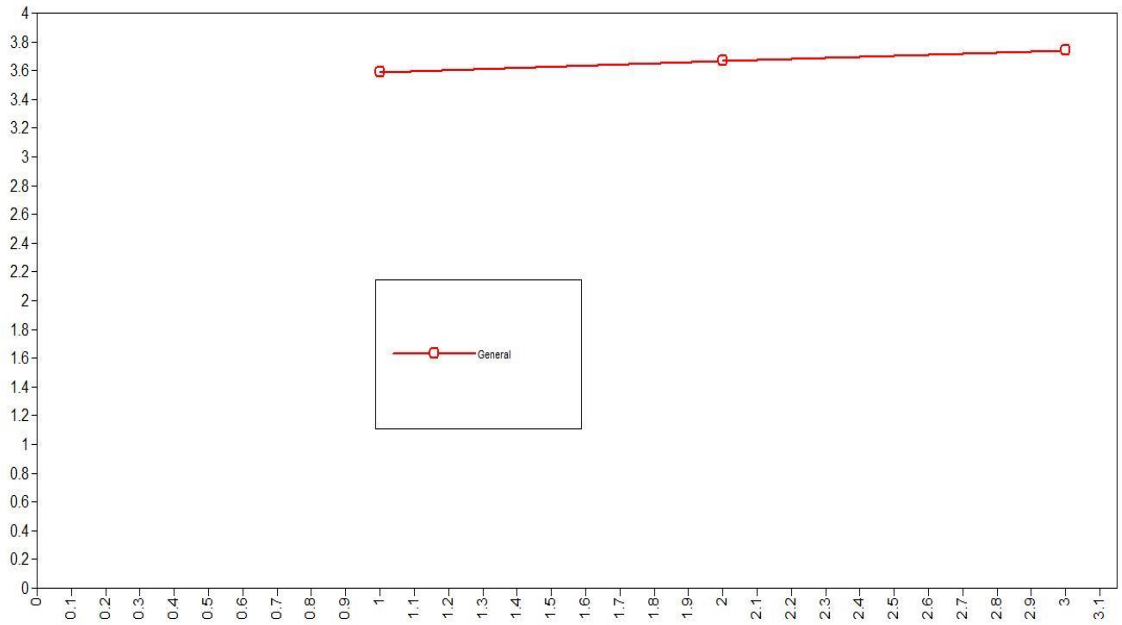


Tabla 16.

Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Determinación en los estudiantes universitarios

Modelos	Chi^2	gl	Comp. Modelo	Chi^2	gl	*p*	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
C. DE INTERÉS												
A. No cambio	**23.88**	**6**					**1551.54**	**1563.25**	**.90**	**.95**	**.09**	**.11**
B. Lineal	14.52	3	A vs B	9.36	3	.024	1548.18	1571.61	.94	.94	.1	.07
C. Cuadrático	20.17	2	B vs C	5.65	1	.017	1555.83	1583.17	.90	.85	.16	.09
P. ESFUERZO												
A. No cambio	44.13	6					1393.31	1405.02	.85	.92	.13	.35
B. Lineal	**13.97**	**3**	**A vs B**	**30.16**	**3**	**.000**	**1369.15**	**1392.58**	**.96**	**.96**	**.1**	**.07**
C. Cuadrático	15.97	2	B vs C	2	1	.157	1373.14	1400.48	.94	.92	.14	.08

4.2.1.4.Trayectoria del Flujo en los estudiantes universitarios

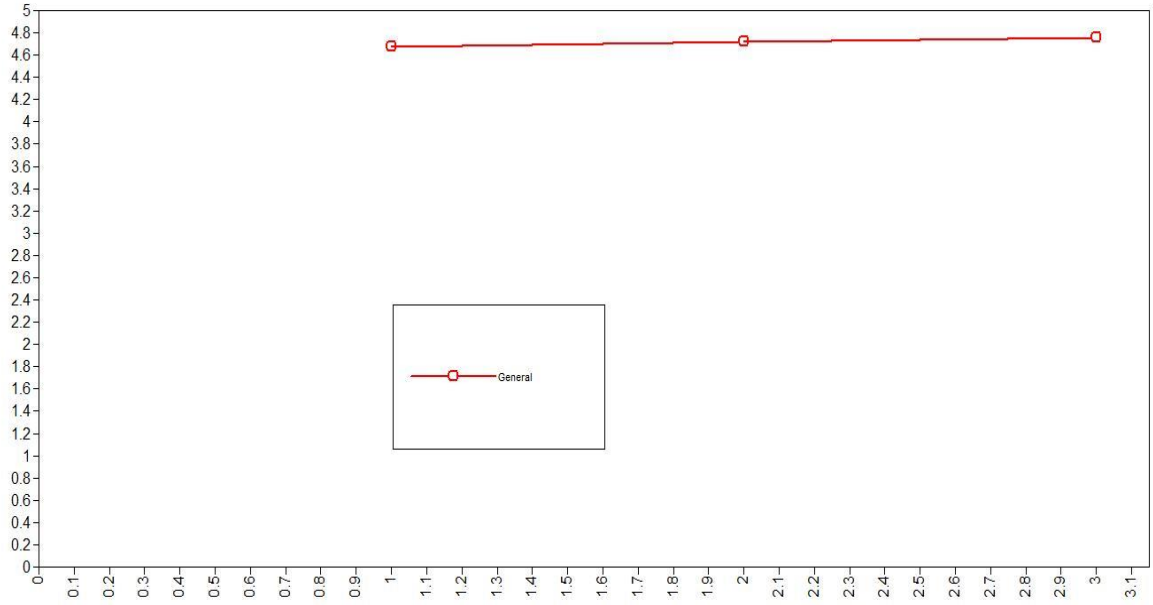
Seguidamente, presentaremos los hallazgos relacionados con las dos dimensiones del Flujo.

Trayectoria de la Experiencia Cognitiva y Afectiva en los estudiantes universitarios

En relación con la evolución temporal de la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva del Flujo en los estudiantes universitarios, al examinarla mediante LGCM, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo de no cambio y el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)} = 34.93$; $p = .000$); por lo cual, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático, pero esta comparación no arrojó diferencias significativas ($X^2_{(2)} = 2.23$; $p = .135$). En consecuencia, la evidencia avala que el modelo de cambio lineal fue el que presentó un mejor ajuste: $X^2_{(3)} = 4.56$; CFI = .99; TLI = .99; SRMR = .03 (ver modelo de comparación en la Tabla 17). Sin embargo, al analizar la pendiente se observó que los cambios mencionados no resultaron estadísticamente significativos, por este motivo se afirma que no hay cambios en los niveles de Experiencia Cognitiva y Afectiva entre el Tiempo 1 (M = 4.66, R^2 = .70, $p = .001$) y el Tiempo 2 (M = 4.74, R^2 = .76, $p = .001$) ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3 (M = 4.78, R^2 =.82, $p = .001$) en los estudiantes universitarios (media de la intercepción I = 8.84, DT = .97, $p \leq .001$, media de la pendiente S = .24, DT = .13, $p \leq$ .07) (ver Figura 24).

Figura 24.

Trayectoria de la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva del Flujo en los estudiantes universitarios



Trayectoria de la Percepción de Logro y Habilidad en los estudiantes universitarios

Al estudiar la evolución temporal de la dimensión Percepción de Logro y Habilidad del Flujo en los estudiantes universitarios, empleando LGCM, se comparó el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal y se hallaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre ambos ($X^2_{(3)} = 12.51$; $p = .006$); a continuación se procedió a comparar el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático, y esta comparación también arrojó diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(1)} = 5.90$; $p = .015$), aunque, a diferencia de la anterior, no alcanzó un nivel de significación ≤ .01. En consecuencia, se escogió el modelo de cambio lineal como el más adecuado, debido a que es el que evidencia un mejor ajuste: $X^2_{(3)} = 1.72$; CFI = .98; TLI = .98; SRMR = .13 (ver modelo de comparación en la Tabla 17). No obstante, al analizar la pendiente se constató que los cambios mencionados no resultaron estadísticamente significativos, por este motivo se afirma que no hay cambios en los niveles de Percepción de Logro y Habilidad entre el Tiempo 1 (M = 3.79, $R^2 = .77$, $p = .001$) y el Tiempo 2 (M = 3.84, $R^2 = .76$, $p = .001$) ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3 (M = 3.89, $R^2 = .77$, $p = .001$) en los estudiantes universitarios (media de la intercepción

I = 7.07, DT = .50, $p \leq .001$, media de la pendiente S = .16, DT = .11, p = .14) (ver Figura 25).

Figura 25.

Trayectoria de la dimensión Percepción de Logro y Habilidad del Flujo en los estudiantes universitarios

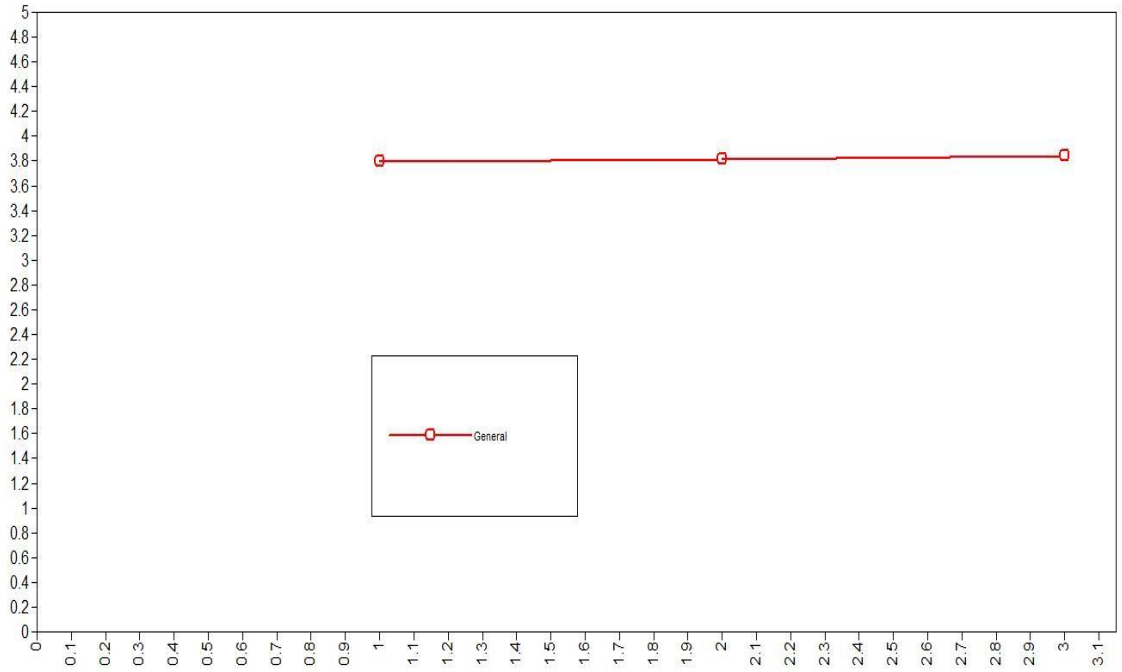


Tabla 17.

Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Flujo en los estudiantes universitarios

Modelos	Chi²	gl	Comp. Modelo	Chi²	gl	*p*	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
EXP. COGNITIVA Y AFECTIVA												
A. No cambio	**39.49**	**6**					**1429.79**	**1441.53**	**.9**	**.95**	**.12**	**.34**
B. Lineal	4.56	3	A vs B	34.93	3	.000	1400.86	1424.33	.99	.99	.04	.03
C. Cuadrático	6.79	2	B vs C	2.23	1	.135	1405.1	1432.47	.99	.98	.08	.1
PERCEPCIÓN LOGRO Y HABILIDAD												
A. No cambio	**22.63**	**6**					**915.97**	**927.7**	**.95**	**.97**	**.09**	**.13**
B. Lineal	10.12	3	A vs B	12.51	3	.006	909.47	932.93	.98	.98	.08	.13
C. Cuadrático	16.02	2	B vs C	5.90	1	.015	917.37	944.74	.96	.93	.14	.08

4.2.1.5.Trayectoria del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

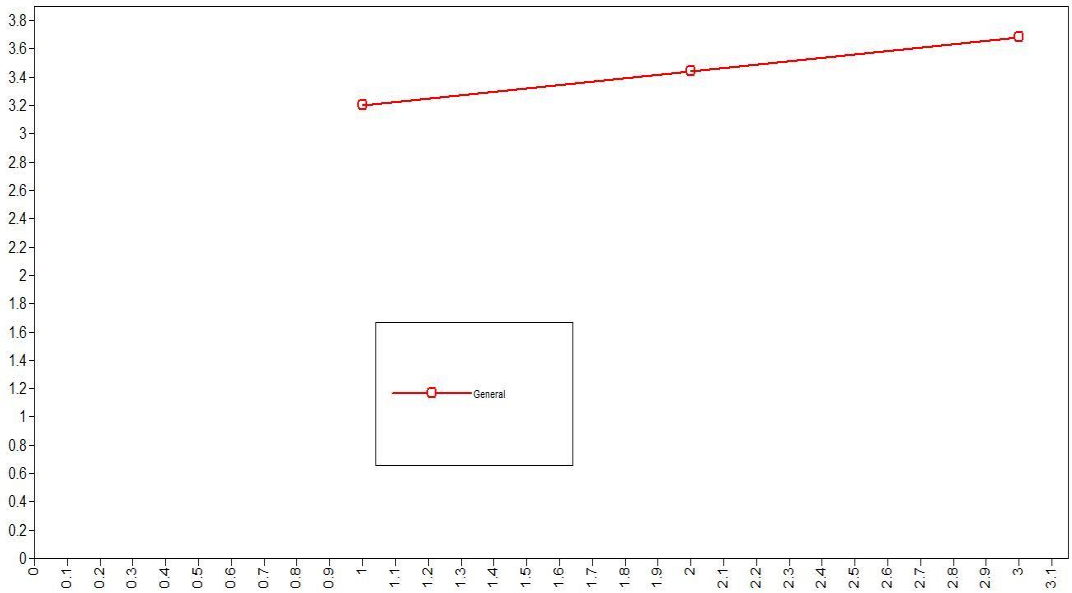
En este apartado presentaremos secuencialmente los resultados hallados para las tres dimensiones del Compromiso Académico.

Trayectoria del Vigor en los estudiantes universitarios

Al examinar la evolución temporal de la dimensión Vigor del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios, mediante LGCM, se hallaron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)}$ = 61.95; p = .000); por este motivo, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático, pero no se hallaron diferencias significativas en este caso ($X^2_{(1)}$ = .04; p = .839). Por tanto, podemos afirmar que el modelo de cambio lineal fue el que presentó un mejor ajuste: $X^2_{(3)}$ = 4.94; CFI = .99; TLI = .99; SRMR = .06 (ver modelo de comparación en la Tabla 18). Los resultados ponen en evidencia que los niveles de Vigor experimentan un cambio lineal ascendente del Tiempo 1 (M= 3.19, R^2= .63, p = .001) al Tiempo 2 (M= 3.48, R^2 = .64, p = .001) y del Tiempo 2 al Tiempo 3 (M = 3.72, R^2 =.68, p = .001) en los estudiantes universitarios (media de la intercepción I = 3.51, DT= .40, $p \leq .001$, media de la pendiente S = 1.11, DT = .40, $p \leq .01$) (ver Figura 26).

Figura 26.

Trayectoria de la dimensión Vigor del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

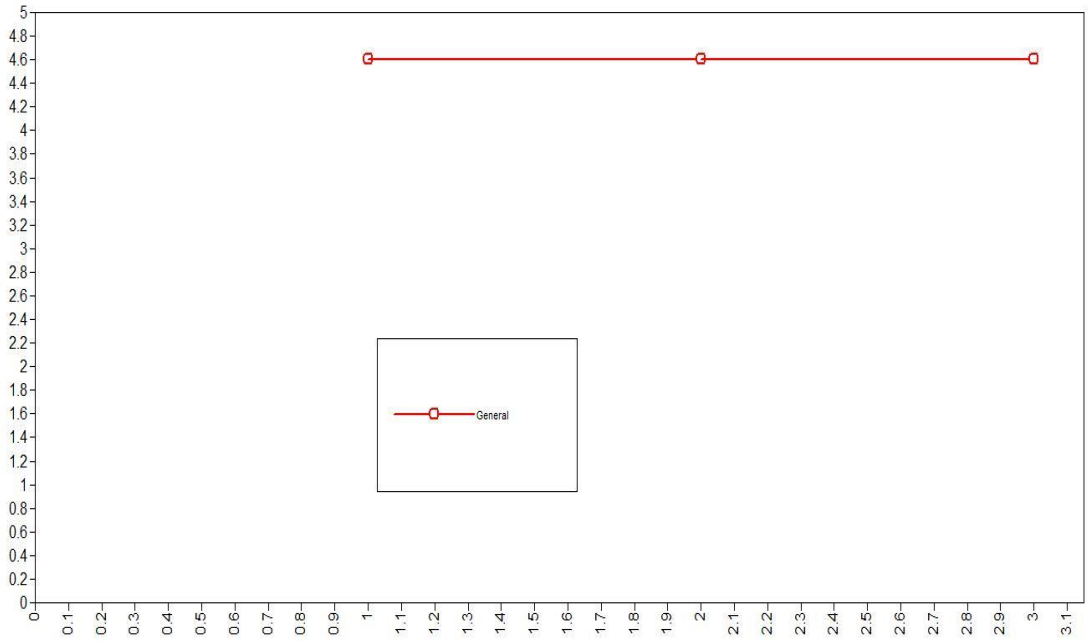


Trayectoria de la Dedicación en los estudiantes universitarios

Con respecto a la evolución temporal de la dimensión Dedicación del Compromiso en los estudiantes universitarios, al estudiarla utilizando LGCM, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)} = 8.59$; $p = .035$); por lo cual se estableció una comparación entre el modelo de cambio lineal y el modelo de cambio cuadrático, aunque, en este caso, no se hallaron diferencias significativas ($X^2_{(1)} = .04$; $p = .527$). Estos hallazgos evidencian que el modelo que presentó un mejor ajuste fue el de cambio lineal: $X^2_{(3)} = 1.72$; CFI = 1; TLI = 1; SRMR = .05 (ver modelo de comparación en la Tabla 18). Sin embargo, al analizar la pendiente se observó que los cambios mencionados no resultaron estadísticamente significativos, por este motivo se afirma que no hay cambios en los niveles de Dedicación entre el Tiempo 1 (M = 4.59, R^2 = .64, p =.001) y el Tiempo 2 (M = 4.73, R^2 = .63, p =.001) ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3 (M = 4.75, R^2 =.65, p =.001) en los estudiantes universitarios (media de la intercepción I = 5.32, DT = .58, $p \leq .001$, media de la pendiente S = 0.33, DT = .18, $p \leq .07$) (ver Figura 27).

Figura 27.

Trayectoria de la dimensión Dedicación del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios



Trayectoria de la Absorción en los estudiantes universitarios

Al analizar la evolución temporal de la dimensión Absorción del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios, empleando LGCM, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio lineal ($X^2_{(3)} = 20.93$; $p = .000$); por este motivo, se llevó a cabo la comparación entre el modelo de cambio lineal y el modelo de cambio cuadrático, sin embargo, no se hallaron diferencias significativas entre estos ($X^2_{(1)} = .61$; $p = .434$). Por tanto, podemos afirmar que el modelo de cambio lineal presentó un mejor ajuste que los otros dos: $X^2_{(3)} = 2.67$; CFI = 1; TLI = 1; SRMR = .46 (ver modelo de comparación en la Tabla 18). Los resultados señalan la presencia de una dirección lineal ascendente en el cambio de la Absorción en los estudiantes universitarios; de esta manera los niveles de Absorción aumentan del Tiempo 1 (M = 3.53, $R^2 = .65$, $p = 001$) al Tiempo 2 (M = 3.76, $R^2 = .64$, $p = 001$) y del Tiempo 2 al Tiempo 3 (M = 3.87, $R^2 = .66$, $p = 001$) (media de la intercepción I = 3.48, DT = .37, $p \leq .000$, media de la pendiente S = .62, DT = .24, $p \leq .01$) (ver Figura 28).

Figura 28.

Trayectoria de la dimensión Absorción del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

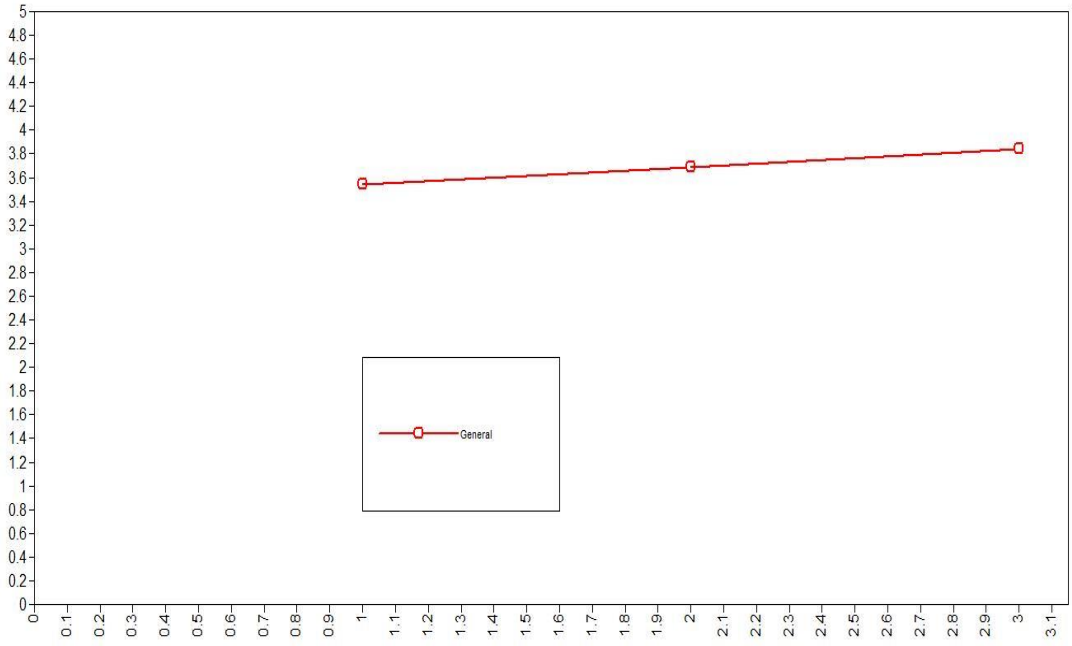


Tabla 18.

Índices de ajuste para cada uno de los modelos comparados de la variable Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

Modelos	Chi^2	gl	Comp. Modelo	Chi^2	gl	*p*	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
VIGOR												
A. No cambio	66.89	6					2104.63	2116.36	0.73	0.86	0.17	0.12
B. Lineal	**4.94**	**3**	**A vs B**	**61.95**	**3**	**.000**	**2048.69**	**2072.15**	**0.99**	**0.99**	**0.04**	**0.06**
C. Cuadrático	4.89	2	B vs C	0.04	1	.839	2050.64	2078.02	0.99	0.98	0.06	0.08
DEDICACIÓN												
A. No cambio	**10.31**	**6**					**1995.32**	**2007.05**	**0.98**	**0.99**	**0.04**	**0.09**
B. Lineal	1.72	3	A vs B	8.59	3	.035	1992.73	2016.19	1	1	0	0.05
C. Cuadrático	1.32	2	B vs C	0.4	1	.527	1994.32	2021.7	1	1	0	0.04
ABSORCIÓN												
A. No cambio	23.6	6					2190.81	2202.54	0.91	0.96	0.09	.1
B. Lineal	**2.67**	**3**	**A vs B**	**20.93**	**3**	**.000**	**2175.88**	**2199.34**	**1**	**1**	**0**	**.046**
C. Cuadrático	2.06	2	B vs C	0.61	1	.434	2177.27	2204.65	1	1	.01	.038

4.2.1.6.Síntesis de las trayectorias de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios a lo largo de tres años de carrera

A modo de síntesis de los resultados hallados en este apartado, luego de examinar, mediante LGCM, la evolución temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios durante un período de tres años, podemos afirmar, en primer lugar, que la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación y las dimensiones Vigor y Absorción del Compromiso Académico presentaban cambios estadísticamente significativos en su trayectoria temporal. En lo que respecta al tipo de cambio y a la dirección de éste, en los tres casos, adoptaban trayectorias de tipo lineal ascendente, por lo cual sus niveles se incrementaban en los estudiantes del Tiempo 1 al Tiempo 2 y del Tiempo 2 al Tiempo 3.

Por su parte, no se hallaron evidencias de cambios estadísticamente significativos en la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación, las dos dimensiones del Flujo: Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad, ni en la dimensión Dedicación del Compromiso Académico. Por este motivo, puede afirmarse

que los niveles de estas variables y dimensiones se mantuvieron estables entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 y entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3 del estudio.

4.2.2. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en estudiantes universitarios

A continuación, se presentarán los resultados hallados en relación con el segundo objetivo de este estudio, que pretendía examinar la relación entre las variables incluidas en la investigación en los estudiantes universitarios, en los tres tiempos estudiados.

En este caso, se llevaron a cabo análisis de correlación r de Pearson para poner a prueba la segunda hipótesis, que postulaba la existencia de una asociación significativa, de tipo directo, entre las variables de estudio, tanto transversal (de las variables medidas en cada tiempo analizado) como longitudinal (de las variables medidas en diferentes tiempos).

Esta hipótesis fue especificada en cuatro sub-hipótesis en base al propósito principal de la investigación (poner a prueba un modelo estructural longitudinal analizando la relación predictiva entre las variables): 2 sub-hipótesis acerca de las covariaciones transversales: a) a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación, mayor nivel de Flujo en cada Tiempo; b) a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo, mayor nivel de Compromiso Académico en cada Tiempo; y 2 sub-hipótesis acerca de las covariaciones longitudinales: c) a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1, mayor nivel de Flujo en el Tiempo 2; y d) a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1 y de Flujo en el Tiempo 2, mayor nivel de Compromiso Académico en el Tiempo 3.

En cuanto a la organización de esta sección, aunque se analizaron las asociaciones entre todas las variables incluidas en la investigación y sus respectivas dimensiones, medidas en los tres Tiempos examinados, para facilitar la lectura de los hallazgos en función del propósito principal del estudio, se las presentará del siguiente modo: en primer lugar, se mostrarán, secuencialmente, las asociaciones halladas entre las variables en cada uno de los 3 Tiempos de investigación analizados de manera transversal y luego, se presentarán las asociaciones encontradas entre las variables medidas en distintos Tiempos, tomando como guía las sub-hipótesis formuladas.

Dado que el volumen de información es significativo, se expondrán los resultados de manera detallada y al finalizar la sección se ofrecerá una síntesis destacando los aspectos más importantes para el estudio.

4.2.2.1. *Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 1*

En la Tabla 19 puede observarse que, en el Tiempo 1 de la investigación, se encontraron asociaciones significativas desde el punto de vista estadístico ($p < .01$) entre todas las variables incluidas en el estudio y sus componentes o dimensiones: la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción). Todas las asociaciones eran de carácter positivo o directo, es decir que, a mayor nivel en una variable, mayor nivel en las otras.

Teniendo en cuenta la primera sub-hipótesis formulada (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación, mayor nivel de Flujo en cada Tiempo), consideramos importante destacar, en primer lugar, que el Flujo global presentaba asociaciones de grado moderado con la Autoeficacia Académica (r = .632; p = .000), con el Eustrés (r = .420; p = .000), con la Determinación global (r = .523; p = .000) y con la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación (r = .496; p = .000) y una asociación baja o débil con la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación (r = .348; p = .000). Las dos dimensiones del Flujo, Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad también presentaron asociaciones significativas, en su mayoría moderadas, con la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación y sus dimensiones (ver Tabla 22).

Atendiendo a lo planteado en la segunda sub-hipótesis (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo, mayor nivel de Compromiso Académico en cada Tiempo), en la Tabla 23 puede observarse que el Compromiso Académico global presentaba una asociación de grado alto o fuerte con el Flujo global (r = .757; p = .000); de grado moderado con la Autoeficacia Académica (r = .657; p = .000), con las dos dimensiones del Flujo: Experiencia Cognitiva y Afectiva (r = .696; p = .000) y Percepción de Logro y Habilidad (r = .681; p = .000), con la Determinación global (r = .494; p = .000) y con la dimensión de la Determinación Perseverancia en el Esfuerzo (r = .514; p = .000); y asociaciones bajas o débiles con el Eustrés (r = .389; p

= .000) y con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés (r = .281; *p* = .000). Las tres dimensiones del Compromiso Académico: Vigor, Dedicación y Absorción, también presentaron asociaciones significativas, en su mayoría de grado moderado, con las variables mencionadas y sus dimensiones.

Tabla 19.

Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 1

Variables	**1**	**2**	**3**	*3.1.*	*3.2.*	**4**	*4.1*	*4.2*	**5**	*5.1*	*5.2*	*5.3.*
1.Autoeficacia	----											
2. Eustrés	.410**	----										
3. Determinación	.517**	.307**	----									
3.1. C. Interés	.357**	.136**	.806**	----								
3.2. P. Esfuerzo	.476**	.363**	.813**	.314**	----							
4. Flujo	.632**	.420**	.523**	.348**	.496**	----						
4.1. E. C. y Afectiva	.545**	.330**	.446**	.312**	.405**	.957**	----					
4.2. P. Logro y H.	.646**	.490**	.539**	.335**	.541**	.819**	.621**	----				
5. Compromiso	.657**	.389**	.494**	.281**	.514**	.757**	.696**	.681**	----			
5.1. Vigor	.623**	.371**	.400**	.226**	.416**	.722**	.692**	.599**	.863**	----		
5.2. Dedicación	.541**	.318**	.480**	.286**	.491**	.563**	.473**	.594**	.791**	.498**	----	
5.3. Absorción	.467**	.278**	.349**	.191**	.371**	.602**	.573**	.504**	.839**	.654**	.461**	----

Nota: ** $p \leq .01$

4.2.2.2.Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 2

En el Tiempo 2 de la investigación, también se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ($p < .01$), de carácter positivo o directo entre todas las variables del estudio y sus dimensiones. Las mismas pueden observarse en la Tabla 20.

Igual que en la descripción del Tiempo 1, destacamos, en primer lugar, que el Flujo global, en el Tiempo 2, presentaba asociaciones moderadas con la Autoeficacia Académica (r = .694; *p* = .000), con el Eustrés (r = .419; *p* = .000), con la Determinación global (r = .579; *p*= .000) y con sus dos componentes: Perseverancia en el Esfuerzo (r = .491; *p* = .000) y Consistencia de Interés (r = .442; *p* = .000). Las dos dimensiones del

Flujo, Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad también mostraron asociaciones significativas de grado moderado con las variables y dimensiones mencionadas, a excepción del Eustrés, que mostró una asociación débil con la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva (Ver Tabla 22).

Por su parte, el Compromiso Académico global, en el Tiempo 2, presentaba asociaciones altas o fuertes con el Flujo global (r = .798; *p* = .000) y con la dimensión del Flujo Experiencia Cognitiva y Afectiva (r = .771; *p* = .000); además mostraba asociaciones moderadas con la dimensión del Flujo Percepción de Logro y Habilidad (r = .683; *p* = .000), con la Autoeficacia Académica (r = .661; *p* = .000), con la Determinación global (r = .549; *p* = .000) y con la dimensión de la Determinación Perseverancia en el Esfuerzo (r = .502; *p* = .000); y asociaciones bajas o débiles con el Eustrés (r = .395; *p* = .000) y con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés (r = .385; *p* = .000). En el Tiempo 2, las tres dimensiones del Compromiso Académico: Vigor, Dedicación y Absorción, también presentaron asociaciones significativas, en su mayoría moderadas, con las demás variables y sus dimensiones (ver Tabla 23).

Tabla 20.

Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 2

Variables	**1**	**2**	**3**	*3.1.*	*3.2.*	**4**	*4.1*	*4.2*	**5**	*5.1*	*5.2*	*5.3.*
1.Autoeficacia	----											
2. Eustrés	.416**	----										
3. Determinación	.508**	.350**	----									
3.1. C. Interés	.334**	.203**	.818**	----								
3.2. P. Esfuerzo	.489**	.365**	.792**	.296**	----							
4. Flujo	.694**	.419**	.579**	.442**	.491**	----						
4.1. E. C. y Afectiva	.641**	.356**	.521**	.407**	.432**	.972**	----					
4.2. P. Logro y H.	.662**	.471**	.582**	.423**	.517**	.842**	.692**	----				
5. Compromiso	.661**	.395**	.549**	.385**	.502**	.798**	.771**	.683**	----			
5.1. Vigor	.632**	.355**	.492**	.335**	.461**	. 702**	.689**	.574**	.877**	----		
5.2. Dedicación	.510**	.359**	.518**	.370**	.468**	.653**	.604**	.621**	.775**	.472**	----	
5.3. Absorción	.495**	.263**	.348**	.251**	.311**	.636**	.629**	.509**	.847**	.681**	.474**	----

Nota: ** $p \leq .01$

4.2.2.3.Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 3

En consonancia con lo hallado en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2, en el tercer Tiempo del estudio, todas las variables y sus dimensiones también presentaron asociaciones con significación estadística ($p < .01$) y de carácter positivo (ver Tabla 21).

Siguiendo el criterio adoptado en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2, consideramos importante destacar que el Flujo global, en el Tiempo 3, presentaba asociaciones de grado moderado con la Autoeficacia Académica (r = .661; p = .000), con el Eustrés (r = .465; p = .000), con la Determinación global (r = .562; p = .000) y con la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación (r = .615; p = .000) y una asociación baja o débil con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés (r = .323; p = .000). En este tiempo, las dos dimensiones del Flujo, Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad también evidenciaron asociaciones significativas moderadas con las variables mencionadas y sus componentes, a excepción de la dimensión Consistencia de Interés, que mostró una asociación débil con ambas (ver Tabla 22).

En lo que respecta al Compromiso Académico global, en el Tiempo 3, en la Tabla 23 puede observarse que presentaba asociaciones altas o fuertes con el Flujo global (r = .810; p = .000) y con las dos dimensiones del Flujo: Experiencia Cognitiva y Afectiva (r = .763; p = .000) y Percepción de Logro y Habilidad (r = .751; p = .000); además, evidenciaba asociaciones moderadas con la Autoeficacia Académica (r = .657; p = .000), con el Eustrés (r = .477; p = .000), con la Determinación global (r = .512; p = .000) y con la dimensión de la Determinación Perseverancia en el Esfuerzo (r = .540; p = .000); y una asociación débil con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés (r = .310; p = .000). En este último año de estudio, las dimensiones del Compromiso Académico: Vigor, Dedicación y Absorción, también presentaron asociaciones significativas, en su mayoría de grado moderado, con las demás variables y sus componentes; con la excepción de la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés que mostró asociaciones débiles con las tres.

Tabla 21.

Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en el Tiempo 3

Variables	1	2	3	*3.1.*	*3.2.*	4	*4.1*	*4.2*	5	*5.1*	*5.2*	*5.3.*
1.Autoeficacia	----											
2. Eustrés	.447**	----										
3. Determinación	.416**	.365**	----									
3.1. C. Interés	.235**	.204**	.848**	----								
3.2. P. Esfuerzo	.460**	.405**	.756**	.294**	----							
4. Flujo	.661**	.465**	.562**	.323**	.615**	----						
4.1. E. C. y Afectiva	.601**	.414**	.522**	.302**	.569**	.977**	----					
4.2. P. Logro y H.	.670**	.494**	.539**	.304**	.597**	.834**	.698**	----				
5. Compromiso	.657**	.477**	.512**	.310**	.540**	.810**	.763**	.751**	----			
5.1. Vigor	.644**	.438**	.406**	.228**	.450**	.758**	.720**	.685**	.902**	----		
5.2. Dedicación	.450**	.422**	.494**	.315**	.501**	.656**	.594**	.668**	.833**	.591**	----	
5.3. Absorción	.628**	.382**	.440**	.268**	.462**	.703**	.680**	.604**	.881**	.757**	.577**	----

Nota: ** $p \leq .01$

Tabla 22.

Correlaciones de Pearson del Flujo con la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios en los 3 Tiempos

Tiempo 1		**Flujo**	***E. Cognitiva y Afectiva***	***P. Logro y Habilidad***
	Autoeficacia	.632**	.545**	.646**
	Eustrés	.420**	.330**	.490**
	Determinación	.523**	.446**	.539**
	C. Interés	.348**	.312**	.335**
	P. Esfuerzo	.496**	.405**	.541**
Tiempo 2		**Flujo**	***E. Cognitiva y Afectiva***	***P. Logro y Habilidad***
	Autoeficacia	.694**	.641**	.662**
	Eustrés	.419**	.356**	.471**
	Determinación	.579**	.521**	.582**
	C. Interés	.442**	.407**	.423**
	P. Esfuerzo	.491**	.432**	.517**
Tiempo 3		**Flujo**	***E. Cognitiva y Afectiva***	***P. Logro y Habilidad***
	Autoeficacia	.661**	.601**	.670**
	Eustrés	.465**	.414**	.494**
	Determinación	.562**	.522**	.539**
	C. Interés	.323**	.302**	.304**
	P. Esfuerzo	.615**	.569**	.597**

Nota: ** $p \leq .01$

Tabla 23.

Correlaciones de Pearson del Compromiso Académico con la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación y el Flujo en los estudiantes universitarios en los 3 Tiempos

Tiempo 1		**C. Académico**	***Vigor***	***Dedicación***	***Absorción***
	Autoeficacia	.657**	.623**	.541**	.467**
	Eustrés	.389**	.371**	.318**	.278**
	Determinación	.494**	.400**	.480**	.349**
	C. Interés	.281**	.226**	.286**	.191**
	P. Esfuerzo	.514**	.416**	.491**	.371**
	Flujo	.757**	.722**	.563**	.602**
	E. C. y Afectiva	.696**	.692**	.473**	.573**
	P. L. y Habilidad	.681**	.599**	.594**	.504**
Tiempo 2		**C. Académico**	***Vigor***	***Dedicación***	***Absorción***
	Autoeficacia	.661**	.632**	.510**	.495**
	Eustrés	.395**	.355**	.359**	.263**
	Determinación	.549**	.492**	.518**	.348**
	C. Interés	.385**	.335**	.370**	.251**
	P. Esfuerzo	.502**	.461**	.468**	.311**
	Flujo	.798**	.702**	.653**	.636**
	E. C. y Afectiva	.771**	.689**	.604**	.629**
	P. L. y Habilidad	.683**	.574**	.621**	.509**
Tiempo 3		**C. Académico**	***Vigor***	***Dedicación***	***Absorción***
	Autoeficacia	.657**	.644**	.450**	.628**
	Eustrés	.477**	.438**	.422**	.382**
	Determinación	.512**	.406**	.494**	.440**
	C. Interés	.310**	.228**	.315**	.268**
	P. Esfuerzo	.540**	.450**	.501**	.462**
	Flujo	.810**	.758**	.656**	.703**
	E. C. y Afectiva	.763**	.720**	.594**	.680**
	P. L. y Habilidad	.751**	.685**	.668**	.604**

Nota: ** $p \leq .01$

4.2.2.4.*Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios, analizada longitudinalmente*

Finalmente, se estudiaron las relaciones entre las variables y sus dimensiones de manera longitudinal. Se hallaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < .01$) entre todas las variables incluidas en la investigación y sus componentes o dimensiones medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2; como así también entre las medidas en el

Tiempo 2 y en el Tiempo 3 y finalmente entre las medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3. Todas presentaban covariaciones de tipo directo o positivo.

En la descripción que realizaremos a continuación, destacaremos los hallazgos directamente vinculados con el objetivo principal de este estudio y con las sub-hipótesis de trabajo. De todas maneras, en el Apéndice D pueden ser consultadas las tablas con las correlaciones completas.

En relación con la tercera sub-hipótesis planteada (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1, mayor nivel de Flujo en el Tiempo 2), consideramos importante destacar que el Flujo global medido en el Tiempo 2 presentaba asociaciones significativas de grado moderado con la Autoeficacia Académica (r = .479; p = .000) medida en el Tiempo 1 y también se hallaron asociaciones moderadas entre la Autoeficacia del Tiempo 1 y las dos dimensiones del Flujo del Tiempo 2: Experiencia Cognitiva y Afectiva (r = .427; p = .000) y Percepción de Logro y Habilidad (r = .492; p = .000). Además, el Flujo del Tiempo 2, evidenció asociaciones significativas de carácter débil o bajo con el Eustrés (r = .328; p = .000), con la Determinación global (r = .341; p = .000) y con las dos dimensiones de la Determinación: Consistencia de Interés (r = .266; p = .000) y Perseverancia en el Esfuerzo (r = .288; p = .000), todas medidas en el Tiempo 1 (ver Tabla 24).

En lo que respecta a la cuarta sub-hipótesis planteada (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1 y de Flujo en el Tiempo 2, mayor nivel de Compromiso Académico en el Tiempo 3), los resultados encontrados permiten afirmar, en primer lugar, que el Compromiso Académico global medido en el Tiempo 3 presentaba una asociación significativa alta o fuerte con el Flujo (r = .733; p = .000) medido en el Tiempo 2 y asociaciones moderadas con las dos dimensiones del Flujo medidas en el Tiempo 2: Experiencia Cognitiva y Afectiva (r = .684; p = .000) y Percepción de Logro y Habilidad (r = .678; p = .000). Por su parte, las tres dimensiones del Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción) medidas en el Tiempo 3 presentaban asociaciones moderadas con el Flujo y sus dos componentes medidos en el Tiempo 2.

Además, el Compromiso Académico medido en el Tiempo 3 evidenciaba asociaciones significativas moderadas con la Autoeficacia Académica (r = .469; p = .000) medida en el Tiempo 1. En cuanto a las dimensiones del Compromiso, solo el Vigor (Tiempo 3) presentaba una asociación moderada con la Autoeficacia (Tiempo 1),

mientras que la Dedicación y la Absorción mostraban una asociación débil con esta variable.

Finalmente, el Compromiso Académico medido en el Tiempo 3 mostraba asociaciones significativas bajas o débiles con el Eustrés (r = .350; *p* = .000), con la Determinación global (r = .391; *p* = .000) y con sus dos dimensiones: Consistencia de Interés (r = .277; *p* = .000) y Perseverancia en el Esfuerzo (r = .361; *p* = .000), todas medidas en el Tiempo 1. Por su parte, las tres dimensiones del Compromiso medidas en el Tiempo 3, también presentaban asociaciones significativas débiles con estas variables medidas en el Tiempo 1, a excepción de la Dedicación (T3) que mostró una asociación moderada con la Determinación global (T1) (ver Tabla 24).

Tabla 24.

Correlaciones de Pearson entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Tiempo 1), el Flujo (Tiempo 2) y el Compromiso Académico (Tiempo 3) en los estudiantes universitarios

		TIEMPO 2			**TIEMPO 3**			
		Flujo	***E. C. y Afectiva***	***P. Logro y H.***	**C. Académico**	***Vigor***	***Dedica-ción***	***Absor-ción***
TIEMPO 1	**Autoeficacia**	.479**	.427**	.492**	.469**	.445**	.389**	.389**
	Eustrés	.328**	.280**	.366**	.350**	.356**	.322**	.228**
	Determinación	.341**	.289**	.382**	.391**	.279**	.446**	.295**
	C. Interés	.266**	.238**	.271**	.277**	.193**	.331**	.197**
	P. Esfuerzo	.288**	.233**	.349**	.361**	.262**	.396**	.284**
TIEMPO 2	**Flujo**	----	----	----	.733**	.670**	.617**	.619**
	E. C. y Afectiva	----	----	----	.684**	.628**	.559**	.593**
	P. L. y Habilidad	----	----	----	.678**	.612**	.608**	.538**

Nota: ** $p \leq .01$

4.2.2.5. *Síntesis de los hallazgos en torno a la relación transversal y longitudinal entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios*

En los tres Tiempos del estudio, analizados transversalmente, se hallaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < .01$) entre todas las variables analizadas y sus dimensiones: la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación

(Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción). Todas las asociaciones eran de carácter positivo o directo y en su gran mayoría eran de grado moderado, es decir, presentaban valores que oscilaban entre .40 y .69. En los tres Tiempos, la variable Eustrés y la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación fueron las que presentaron correlaciones más bajas con las demás variables.

Teniendo en cuenta la primera sub-hipótesis formulada (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación, mayor nivel de Flujo en cada Tiempo), destacamos que, en los tres Tiempos estudiados transversalmente, el Flujo considerado de manera global y sus dos dimensiones: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad, presentaron asociaciones significativas y positivas con la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación global y con sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo. Se observó un predominio de asociaciones de grado moderado. Las asociaciones más altas del Flujo se dieron con la Autoeficacia Académica, y las asociaciones más bajas se evidenciaron con el Eustrés y con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés.

Considerando la segunda sub-hipótesis formulada (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo, mayor nivel de Compromiso Académico en cada Tiempo), los hallazgos permiten afirmar que, en los tres Tiempos analizados de manera transversal, el Compromiso Académico global y sus tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción, presentaron asociaciones significativas y positivas con la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo y también con el Flujo global y sus dos componentes: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad. Se observó un predominio de asociaciones de grado moderado. Las asociaciones más altas del Compromiso Académico y sus dimensiones se dieron con el Flujo y sus componentes, y las asociaciones más bajas se presentaron con el Eustrés y con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés.

Por otra parte, al analizar las relaciones entre las variables y sus dimensiones de manera longitudinal, se hallaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < .01$) entre la mayoría de las variables incluidas en la investigación y sus componentes o dimensiones medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2; como así también entre las medidas en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 y finalmente entre las medidas en el Tiempo

1 y en el Tiempo 3. Todas presentaban covariaciones de tipo directo o positivo. La única excepción en este sentido se registró entre el Eustrés del Tiempo 1 y la Consistencia de Interés medida en el Tiempo 2 y entre el Eustrés medido en el Tiempo 2 y la Consistencia de Interés evaluada en el Tiempo 3 (ver Apéndice D).

En lo que respecta a la tercera sub-hipótesis (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1, mayor nivel de Flujo en el Tiempo 2), los resultados muestran que el Flujo global y sus dos dimensiones: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad, medidos en el Tiempo 2, presentaron asociaciones significativas y positivas con la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación global y con sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo, medidos en el Tiempo 1. Las asociaciones del Flujo (Tiempo 2) fueron de grado moderado con la Autoeficacia Académica y bajas o débiles con las demás variables del Tiempo 1.

Finalmente, considerando la cuarta sub-hipótesis planteada (a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1 y de Flujo en el Tiempo 2, mayor nivel de Compromiso Académico en el Tiempo 3), los resultados encontrados permiten afirmar que el Compromiso Académico global y sus tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción, medidos en el Tiempo 3 presentaron: a) asociaciones significativas y positivas de grado elevado y moderado alto con el Flujo global y sus dos componentes: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad, medidos en el Tiempo 2; b) asociaciones de grado moderado con la Autoeficacia Académica del Tiempo 1 y c) asociaciones de grado bajo o débiles con el Eustrés, la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo, medidos en el Tiempo 1. Las asociaciones más altas del Compromiso Académico y sus dimensiones se dieron con el Flujo y sus componentes, y las asociaciones más bajas se presentaron con el Eustrés y con la dimensión de la Determinación Consistencia de Interés.

4.2.3. Efecto de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo sobre el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

En lo que respecta al tercer objetivo de este estudio, que se propuso poner a prueba un modelo estructural longitudinal que postula que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) promueven el Flujo (medido en el Tiempo 2) y el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3) y que, a su vez,

el estado de Flujo (medido en el Tiempo 2) promueve el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, y a fin de contrastar la tercera hipótesis de esta investigación, se analizaron cuatro modelos de ecuaciones estructurales. Todos ellos incluyeron relaciones directas de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación con el Flujo y con el Compromiso Académico, como también efectos indirectos de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico, mediatizados por el Flujo. Los tres primeros modelos examinan la relación transversal entre las variables en estudio evaluadas en los Tiempos 1, 2 y 3 respectivamente. Por su parte, mediante el cuarto modelo estructural longitudinal, se estudiaron las relaciones predictivas entre las variables en los tres Tiempos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

4.2.3.1. Modelo Tiempo 1

En el primer modelo, que incluyó todas las variables medidas en el Tiempo 1, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación fueron incluidas como variables exógenas del modelo, el Flujo se estudió como variable mediadora y el Compromiso Académico como variable de resultado. Los análisis se efectuaron en el programa AMOS, utilizando el método de estimación de máxima probabilidad.

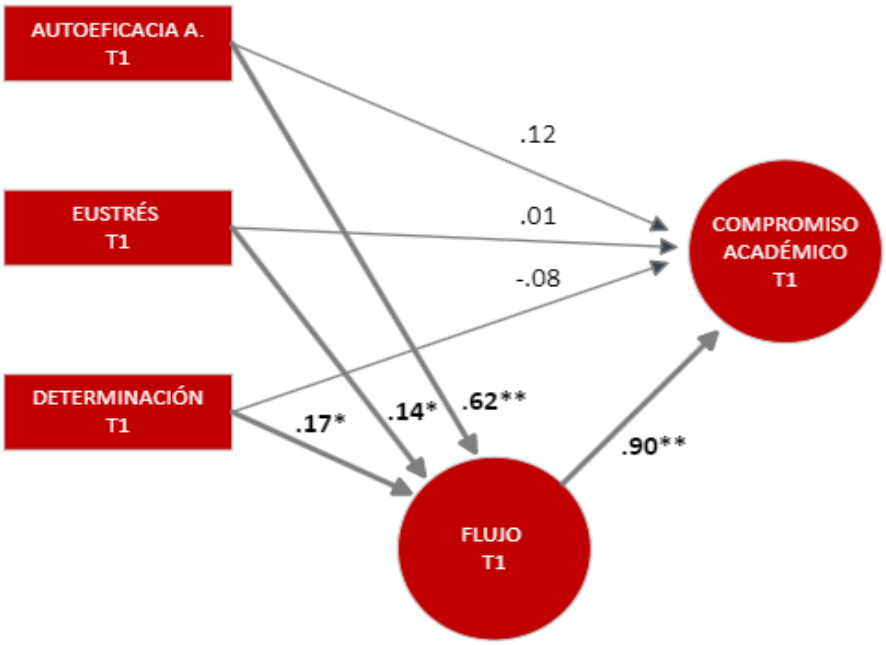
Los resultados encontrados, en primer lugar, evidencian un ajuste absoluto adecuado entre el modelo propuesto y los datos empíricos. Si bien se obtuvo un X^2 (13) = 58.23; p = .000, que resulta significativo, se sabe que este estadístico es muy sensible al tamaño muestral (suele ser significativo en muestras mayores a 100 casos) y resulta relativamente fácil rechazar la hipótesis nula cuando el modelo de hecho consigue un buen ajuste; por tanto, al compararse con sus grados de libertad, se puede observar un ajuste adecuado: X^2/gl = 4.48. Asimismo, se obtuvieron los siguientes índices: CFI = .93; NFI = .91; GFI = .92; IFI = .93, mostrando todos ellos un ajuste adecuado. Por último, como mediciones del error, se obtuvieron los siguientes índices: RMR = .04 y RMSEA =.14, indicando un buen ajuste en el primer caso y un error levemente aumentado en el segundo.

En lo que respecta a las relaciones entre las variables incluidas en el modelo, puede observarse que las tres variables consideradas como independientes: Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación, influyen de manera significativa y directa en el Flujo: la magnitud de esta influencia es mayor en el caso de la Autoeficacia (β = .62; p < .001) y menor por parte de la Determinación (β = .17; p = .014) y del

Eustrés (β = .14; *p* = .040). Por otra parte, se evidencia que ninguna de las 3 variables influye significativamente de manera directa en el Compromiso Académico. Finalmente, puede observarse que el Flujo influye de manera significativa y directa en el Compromiso Académico (β = .89; *p* < .001). Estos hallazgos evidencian que, en el Tiempo 1, la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación predicen el Flujo y que el Flujo predice el Compromiso Académico. Por otro lado, si bien no hay un efecto directo de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico, sí existe un efecto indirecto, mediatizado por el Flujo. Con respecto a la varianza explicada, puede afirmarse que es elevada, ya que el modelo explica el 63 % (R^2 = .63) del Flujo y el 91 % (R^2 = .91) del Compromiso Académico. En la Figura 29 pueden observarse los valores path.

Figura 29.

Modelo Estructural para el Tiempo 1



Nota: ** *p* < .05; *** *p* < .001; T1: Tiempo 1

4.2.3.2.Modelo Tiempo 2

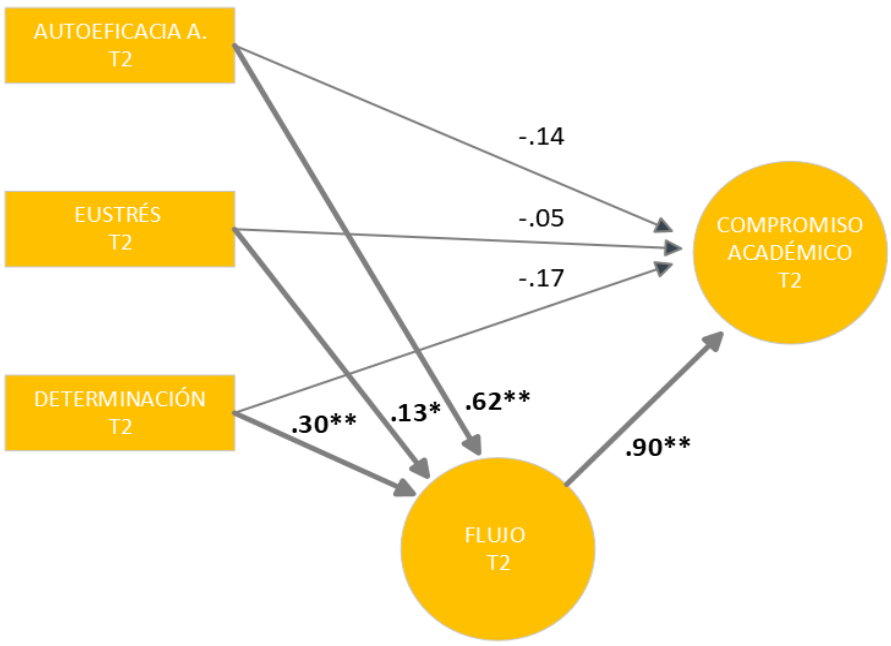
En el segundo modelo, que incluyó todas las variables medidas en el Tiempo 2, se siguió el mismo procedimiento descripto en el análisis del modelo del Tiempo 1. Los resultados encontrados fueron similares a los informados para el Tiempo 1. Se obtuvo un X^2 (13) = 49.01; *p* = .000; y al compararse con sus grados de libertad, se puede

observar un ajuste adecuado: $X^2/gl = 3.77$. Asimismo, se obtuvieron los siguientes índices de ajuste: NFI = .93; GFI = .93; CFI = .95; IFI = .95, mostrando un ajuste adecuado los dos primeros y un ajuste bueno los dos últimos. Como mediciones del error, se obtuvieron los siguientes índices: RMR = .03 y RMSEA =.13, indicando un buen ajuste en el primer caso y un error levemente aumentado en el segundo.

En este Tiempo también se constató un efecto significativo y directo sobre el Flujo por parte de la Autoeficacia Académica (β = .62; $p < .001$), la Determinación (β = .30; $p < .001$) y el Eustrés (β = .12; $p = .038$) y no se presentó un efecto significativo y directo de estas variables sobre el Compromiso Académico. Asimismo, se halló una influencia directa del Flujo en el Compromiso Académico (β = .90; $p < .001$). Estos resultados muestran que, en el Tiempo 2, la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación constituyen predictores significativos del Flujo y que el Flujo predice el Compromiso Académico. Por otro lado, aunque no hay una influencia directa de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico, sí se observa un efecto indirecto de estas variables, mediatizado por el Flujo. En cuanto a la varianza explicada, puede considerarse elevada, dado que el modelo explica el 76 % ($R^2 = .76$) del Flujo y el 96 % ($R^2 = .96$) del Compromiso Académico (ver Figura 30).

Figura 30.

Modelo Estructural para el Tiempo 2



Nota: ** $p < .05$; *** $p < .001$; T2: Tiempo 2

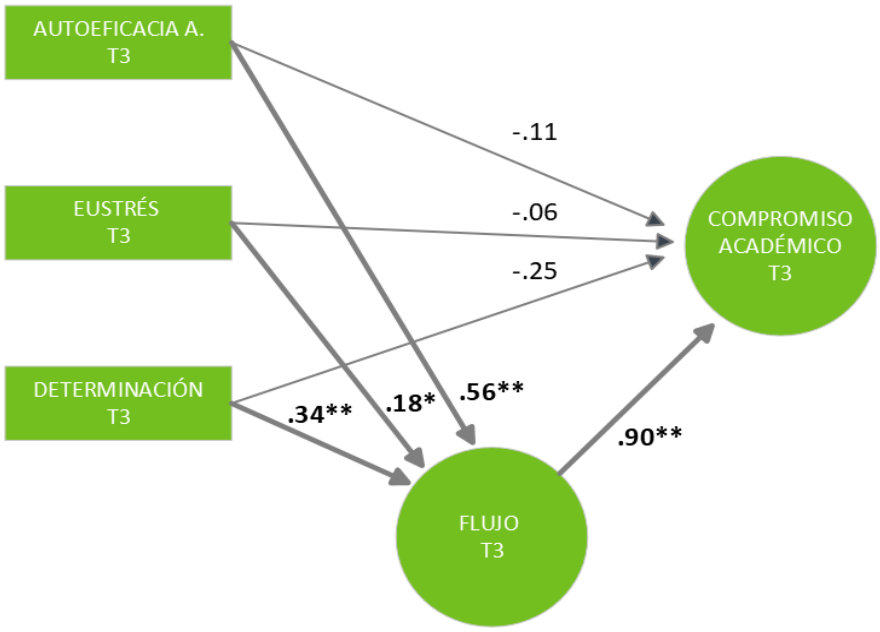
4.2.3.3.Modelo Tiempo 3

En lo que respecta al tercer modelo, que incluyó todas las variables medidas en el Tiempo 3, se efectuó el mismo procedimiento descripto en el análisis los modelos del Tiempo 1 y del Tiempo 2. Se hallaron resultados análogos a los informados para los tiempos anteriores. Se obtuvo un X^2 (13) = 52.64; p = .000; y se puede observar un ajuste adecuado al compararse con sus grados de libertad: X^2/gl = 4.05. Además, se obtuvieron los siguientes valores en los índices de ajuste: NFI = .94; GFI = .93; CFI = .95; IFI = .95, mostrando un adecuado ajuste los dos primeros y un buen ajuste los dos últimos. Como mediciones del error, se obtuvieron los siguientes valores: RMR = .03 y RMSEA = .14, señalando un buen ajuste en el primer caso y un error levemente aumentado en el segundo.

Como en los tiempos anteriores, la Autoeficacia Académica (β = .56; p < .001), la Determinación (β = .34; p < .001) y el Eustrés (β = .18; p = .003) mostraron una influencia significativa y directa sobre el Flujo y no presentaron una influencia significativa directa sobre el Compromiso Académico. También se constató un efecto directo del Flujo sobre el Compromiso Académico (β = .90; p < .001). Estos hallazgos evidencian que, en el Tiempo 3, la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación predicen el Flujo y que, a su vez, el Flujo es un predictor significativo del Compromiso Académico. Por otro lado, aunque no existe un efecto directo de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico, sí presentan una influencia indirecta en el Compromiso de los estudiantes, mediatizada por el Flujo. En relación con la varianza explicada, puede afirmarse que es elevada, dado el modelo explica el 76 % (R^2 = .76) del Flujo y el 98 % (R^2 = .98) del Compromiso Académico (ver Figura 31).

Figura 31.

Modelo Estructural para el Tiempo 3



Nota: ** $p < .05$; *** $p < .001$; T3: Tiempo 3

4.2.3.4.Modelo Longitudinal

En el modelo estructural longitudinal, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación medidos en el Tiempo 1, fueron incluidos como variables exógenas del modelo, el Flujo medido en el Tiempo 2 se estudió como variable mediadora y el Compromiso Académico medido en el Tiempo 3 como variable de resultado. Los análisis se efectuaron en el programa AMOS, empleando el método de estimación de máxima verosimilitud.

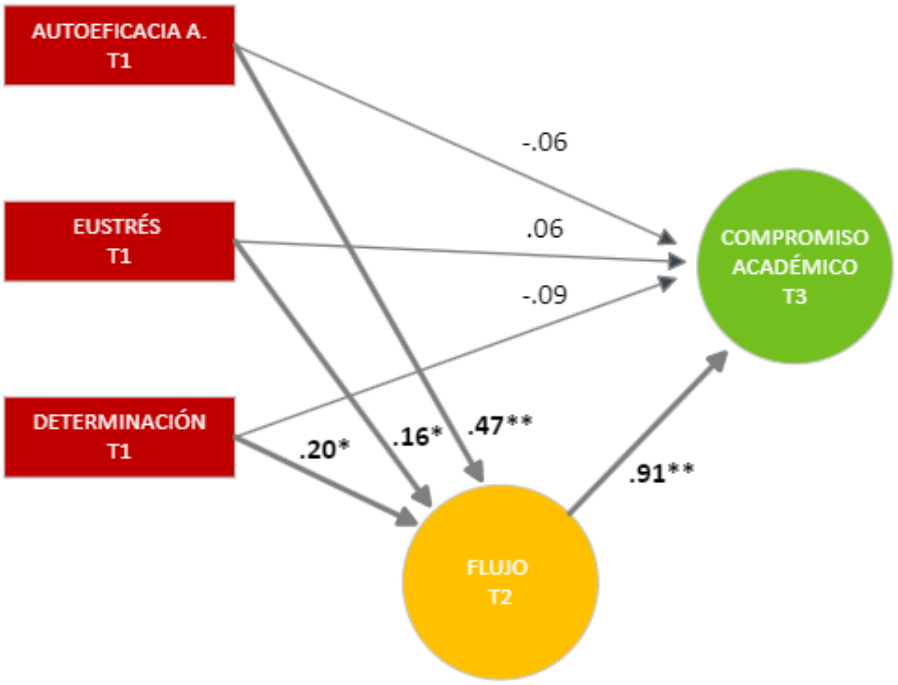
Entre los resultados, se obtuvo un X^2 (13) = 42.27; p = .000; y al compararse con sus grados de libertad, se puede observar un ajuste absoluto adecuado entre el modelo propuesto y los datos empíricos: X^2/gl = 3.25. Asimismo, se obtuvieron los siguientes índices de ajuste: NFI = .94; GFI = .94; CFI = .95; IFI = .95, mostrando un ajuste adecuado los dos primeros y un ajuste bueno los dos últimos. En cuanto a las mediciones del error, se obtuvieron los siguientes índices: RMR = .03 y RMSEA =.12, indicando un buen ajuste en el primer caso y un error levemente aumentado en el segundo.

En lo que respecta a las relaciones entre las variables incluidas en el modelo, puede observarse que las tres variables consideradas como independientes:

Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación (T1), influyen de manera significativa, positiva y directa en el Flujo (T2). De manera análoga a lo que evidenciaron los modelos analizados de manera transversal, la magnitud de esta influencia es mayor en el caso de la Autoeficacia (β = .47; p < .001) y menor por parte de la Determinación (β = .20; p = .010) y del Eustrés (β = .16; p = .039). Por otra parte, se evidencia que ninguna de las 3 variables medidas en el Tiempo 1 presenta un efecto significativo directo en el Compromiso Académico (T3). Finalmente, puede observarse que el Flujo (T2) influye de manera significativa, positiva y directa en el Compromiso Académico (T3) (β = .91; p < .001). Estos hallazgos muestran que, la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación (T1) predicen el Flujo (T2) un año más tarde y que éste predice el Compromiso Académico (T3) un año después. Asimismo, aunque no hay un efecto directo significativo de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación (T1) sobre el Compromiso Académico (T3), sí existe un efecto indirecto de estas variables en el Compromiso, mediatizado por el Flujo (T2). Con respecto a la varianza explicada, puede afirmarse que el modelo explica el 46 % (R^2 = .46) del Flujo y el 74 % (R^2 = .74) del Compromiso Académico. En la Figura 32 pueden observarse los valores path.

Figura 32.

Modelo Estructural Longitudinal



Nota: ** p < .05; *** p < .001; T1: Tiempo 1; T2: Tiempo 2; T3: Tiempo 3

Capítulo V

DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

En este capítulo, se presentan las implicaciones del tema investigado a nivel teórico, metodológico y práctico, como así también, las conclusiones y las recomendaciones que emergen de los análisis y de los resultados. El mismo se ha organizado en tres secciones. En la primera sección, se presentan los principales resultados alcanzados en función de los objetivos específicos propuestos al inicio de la investigación y se los interpreta mediante la integración de la revisión de la literatura y los antecedentes de investigación empírica en el área. En la segunda sección, se presentan recomendaciones en base a las características y limitaciones del estudio. Finalmente, en la tercera sección, se exponen las conclusiones, puntualizando los hallazgos obtenidos.

5.1. Discusión

Esta investigación se realizó con el objetivo general de analizar la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en estudiantes universitarios y poner a prueba un modelo teórico de sus relaciones predictivas. Para dar cumplimiento a este objetivo, en primer lugar, se analizaron y se describieron los cambios que experimentaron cada una de las variables y sus dimensiones en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, durante los tres años que duró la investigación. Luego, se examinaron las relaciones entre las variables de manera transversal, en cada Tiempo de estudio, y de manera longitudinal entre los Tiempos 1, 2 y 3. Por último, se puso a prueba un modelo estructural longitudinal para constatar si la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) promueven el Flujo (medido en el Tiempo 2) y el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3) y si, a su vez, el estado de Flujo (medido en el Tiempo 2) promueve el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos. A continuación, y en este mismo orden, se discuten los hallazgos alcanzados, proponiendo diferentes interpretaciones acerca de éstos y estableciendo vinculaciones con antecedentes y teorías relacionados.

5.1.1. Trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

El primer objetivo específico de este trabajo se propuso examinar la trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción) en los estudiantes universitarios de Entre Ríos durante tres años de carrera. En este apartado discutiremos los hallazgos para cada una de las variables y sus dimensiones.

5.1.1.1. Trayectoria temporal de la Autoeficacia Académica en los estudiantes universitarios

Con respecto a la evolución temporal de la Autoeficacia Académica en los estudiantes, no se registraron modificaciones significativas a lo largo de los tres tiempos analizados. Por tanto, los hallazgos de la presente investigación evidencian que el modelo de 'no cambio' es el más indicado para explicar la trayectoria de esta variable.

La evidencia señala que la confianza de los universitarios en sus competencias para organizar y realizar de manera exitosa las tareas académicas (p. Ej., planificar su trabajo universitario, adquirir nuevos aprendizajes, utilizar estrategias de estudio eficaces, cumplir con los plazos de entrega de actividades, etc.) y lograr sus objetivos educativos (p. Ej., aprobar y/o promocionar materias, avanzar de curso, etc.) se mantuvo constante entre el primero y el segundo año y entre éste y el tercero.

Los resultados de algunas investigaciones señalan que los estudiantes suelen ajustar su Autoeficacia para adaptarse a las demandas del entorno educativo (Han et al., 2021; Schunk, 1989; Stewart et al., 2020) y que el mayor crecimiento de la Autoeficacia suele darse en la transición a la universidad (Larose et al., 2006) y durante el primer semestre de la trayectoria universitaria (Cole & Beck, 2022). Por este motivo, considerando que a nivel descriptivo, los niveles de Autoeficacia Académica de los estudiantes eran buenos (en los tres años, evidenciaban medias que oscilaban entre 4.02 y 4.17 en una escala Likert que va de 1 a 6) y que la evaluación inicial de nuestro estudio se realizó en el segundo semestre, es decir, cuando todos los alumnos habían concurrido al menos seis meses a la universidad y ya habían superado la transición entre el nivel secundario y el nivel superior, creemos que es probable que los alumnos hayan iniciado

sus estudios universitarios con creencias bajas o moderadas acerca de lo que eran capaces de hacer y lograr y, con el tiempo, a medida que se aclimataban a las expectativas y a la carga de trabajo de la universidad, tendieran a aumentar y luego mantener en buenos niveles la confianza en sus capacidades (Han et al., 2021).

De este modo, es posible conjeturar que, en los primeros meses de vida universitaria, la adaptación a un nuevo contexto ambiental, caracterizado por normas de funcionamiento diferentes, mayores exigencias y menor estructuración que la escuela secundaria, haya propiciado en los estudiantes el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias de autorregulación para lograr un buen desempeño. A su vez, esto puede haber generado una reevaluación e incremento de las creencias acerca de sus capacidades académicas, que se habían formado en los niveles educativos previos (Brinkworth et al., 2009; Han et al., 2021; Schunk, 1989; Usher & Pajares, 2008). Por tanto, consideramos que la estabilidad de adecuados niveles de Autoeficacia una vez transcurrido el primer semestre y a lo largo de tres años de carrera universitaria, puede explicarse por el logro de la adaptación al nuevo entorno por parte de los estudiantes, luego de la adquisición de estrategias y hábitos académicos exitosos.

Además, podemos interpretar estos hallazgos tomando como referencia a Bandura (1986, 1997, 1999), quien afirma que, si bien los éxitos contribuyen a la generación de robustas creencias de Autoeficacia y los fracasos las debilitan, una vez que se ha desarrollado un fuerte sentido de eficacia, es posible que los fracasos tengan menos impacto para disminuir estas creencias. Asimismo, el sentimiento de eficacia personal es más fuerte y estable cuando la obtención de logros por parte de las personas ha implicado la experiencia de superación de obstáculos a través del esfuerzo sostenido y perseverante, lo cual constituye una característica inherente a los estudios universitarios.

Por otra parte, la estabilidad temporal de la Autoeficacia en los universitarios puede ser comprendida a la luz de los planteos de Bandura (1997) acerca de las principales fuentes que influyen en esta variable: las experiencias de logro o dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y la interpretación de los estados fisiológicos y afectivos. Según la teoría, éstas permitirían a los estudiantes generar, desarrollar y mantener la confianza en sus capacidades para desempeñarse bien académicamente (Usher & Pajares, 2008). Si tenemos en cuenta que los universitarios analizados en nuestra investigación permanecieron y avanzaron en el sistema educativo, podemos pensar que mantuvieron buenos niveles de Autoeficacia entre el Tiempo 1 y

el Tiempo 2 y entre éste y el Tiempo 3 porque aprendieron cómo desempeñarse adecuadamente en sus clases y lograron desarrollar estrategias y comportamientos académicos exitosos (o bien un mayor número de éxitos que de fracasos académicos) (Stewart et al., 2020). Además, podemos conjeturar que tuvieron la posibilidad de aprender, incorporar estrategias e inferir que podían lograr sus objetivos mediante la observación de compañeros que también lo hacían. Es probable, además, que hayan recibido atención, comentarios positivos y estimulación por parte de los docentes, así como retroalimentación positiva y que esto también haya contribuido a mantener la confianza en sus capacidades académicas. Asimismo, es posible que hayan aprendido a regular e interpretar sus estados fisiológicos y afectivos (estrés, estados anímicos, etc.), a fin de que operen como facilitadores y no se constituyan en obstaculizadores, para afrontar las demandas estudiantiles y lograr sus objetivos (Yenti & Kusumah, 2020).

Si bien no existe un gran volumen de investigaciones que hayan analizado longitudinalmente la Autoeficacia en el nivel educativo superior (Han et al., 2021; Klassen & Usher, 2010; Schunk & DiBenedetto, 2020; Stewart et al., 2020), podemos afirmar que nuestros resultados son consistentes con los de las investigaciones que muestran que los estudiantes universitarios tienen una Autoeficacia más estable que los estudiantes de secundaria (Byars Winston et al., 2017). Además, coinciden con los hallazgos de estudios anteriores, como el de Stewart et al. (2020), quienes examinaron el desarrollo de estas creencias en estudiantes de ingeniería, durante un período de dos años y hallaron evidencias de estabilidad en los niveles de Autoeficacia, entre el primero y el segundo año, luego de la matriculación de los estudiantes. También se observa una coincidencia parcial con el trabajo de Larose et al. (2006), donde se encontró que un grupo importante de estudiantes universitarios canadienses mostraban creencias de Autoeficacia elevadas y estables a lo largo del tiempo. Nuestros hallazgos también convergen de manera parcial con los de Ouweneel et al. (2013), quienes encontraron que algunos universitarios holandeses evidenciaban patrones de estabilidad en la trayectoria natural de Autoeficacia Académica entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2, en un período de cuatro semanas.

Por el contrario, nuestros resultados no coinciden con los de otras investigaciones que han reportado un aumento significativo de Autoeficacia Académica en los universitarios (Ainscough et al., 2016; Cole & Beck, 2022; Dalgety & Coll, 2006; Han et al., 2021; Larose et al., 2006; Ouweneel et al., 2013). Sin embargo, a diferencia

de nuestro trabajo, todos estos estudios analizaron las creencias de Autoeficacia de los estudiantes en períodos de tiempo iguales o menores a un año y esto podría explicar las divergencias.

En cuanto a las implicaciones de nuestros hallazgos, consideramos que constituyen un aporte significativo a la escasa evidencia empírica disponible sobre el desarrollo temporal de la Autoeficacia en estudiantes universitarios en nuestro contexto geográfico. Además, cobran una relevancia especial si se considera que la mayoría de los estudios longitudinales realizados se han enfocado en períodos de tiempo más acotados que el abarcado en nuestra investigación.

Sería recomendable que futuras investigaciones se ocupen de arrojar luz y evidencia empírica acerca de las causas de la estabilidad en la trayectoria temporal de las creencias de eficacia académica de los estudiantes universitarios, en ausencia de intervenciones para promover esta variable. En este sentido, la recopilación de datos adicionales de los estudiantes acerca de su exposición a las cuatro fuentes de información relevantes para generar, desarrollar y mantener la confianza en sus capacidades para desempeñarse bien académicamente (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008) podría ayudar a explicar cómo se relacionan estos factores con las trayectorias de la Autoeficacia en los universitarios. Por otra parte, como complemento a nuestro trabajo, sería interesante medir esta variable desde el momento en que se produce la transición a la universidad y durante el primer semestre universitario, como así también en los últimos años de carrera, a fin de evaluar la trayectoria durante el ciclo completo.

Asimismo, creemos que nuestros hallazgos tienen importantes implicancias para los docentes, las instituciones universitarias y los responsables de formular políticas en el nivel de educación superior. Se ha comprobado que, en igualdad de condiciones en cuanto a capacidad, los estudiantes con mayores niveles de confianza en sus capacidades se desempeñan mejor que sus pares que subestiman sus capacidades, quienes tienden a caer en la inacción y a restringir su repertorio de experiencias y, con ello, sus posibilidades de crecimiento personal (Bresó et al., 2004; Garrido, 2000; Torre Puente, 2007). Por tanto, consideramos importante que se preste tanta atención a las percepciones de competencia de los estudiantes como a la competencia real que poseen (Madewell & Shaughnessy, 2003).

En la medida en que se crean capaces, los estudiantes estarán más motivados para actuar y alcanzar sus metas. Por el contrario, si albergan dudas acerca de sus

capacidades, es menos probable que se esfuercen para alcanzar su máximo potencial (Bandura, 2001; Han et al., 2021; Stajkovic & Sergent, 2019). En consecuencia, resulta fundamental que desde la universidad se contribuya al desarrollo de una Autoeficacia ajustada, es decir, coherente con las posibilidades de los individuos. Basándonos en los resultados alcanzados en nuestra investigación, se recomienda evaluar la Autoeficacia de los estudiantes al inicio de sus estudios superiores y realizar un seguimiento durante toda la trayectoria universitaria (Han et al., 2021). Sin embargo, considerando la tendencia a la estabilización que hemos observado, se sugiere que se concentren esfuerzos en medir esta variable y en reforzarla de manera especial desde el primer año en adelante.

5.1.1.2.Trayectoria temporal del Eustrés en los estudiantes universitarios

En lo que respecta a la evolución temporal del Eustrés, los resultados mostraron que el modelo de 'no cambio' es el que presenta un mejor ajuste para explicar la trayectoria de esta variable en los estudiantes universitarios, puesto que no se observaron modificaciones significativas en el transcurso de los tres tiempos analizados.

A nivel descriptivo, nuestros hallazgos indican que, a medida que avanzan en su carrera universitaria, los estudiantes mantienen en niveles moderados (en los tres años, evidenciaban medias que oscilaban entre 3.51 y 3.78 en una escala Likert que va de 1 a 6) y constantes su capacidad de valorar como desafíos las demandas, exigencias, dificultades y demás factores estresantes propios de la universidad y también su capacidad de responder ante ellos de manera positiva y eficiente, logrando buenos resultados y experimentando emociones positivas (Nelson & Simmons, 2003, 2011; O'Sullivan, 2011). De este modo, es posible afirmar que existe una propensión en los estudiantes universitarios a mantener estable en el tiempo la percepción de que funcionan adecuadamente bajo presión y la experiencia de que la tensión y el estrés propio de ciertas situaciones académicas (p. Ej., exámenes, cargas de trabajo excesivas, cumplimiento de plazos exigentes, etc.), en lugar de agobiarlos o desanimarlos, los motiva, les permite lograr una mejor organización y aprovechamiento del tiempo, los incentiva a un mayor despliegue y aplicación de sus habilidades y tiene un efecto positivo en la resolución de los problemas que se presentan y en su rendimiento.

La estabilidad en los niveles de Eustrés de los universitarios a lo largo de tres años de sus carreras es coherente con la teoría disponible. Según diversos autores, las

reacciones de estrés se ven afectadas tanto por factores individuales como situacionales (Bienertova-Vasku et al., 2020; Gardner & Fletcher, 2009; Lazarus & Folkman, 1986; Selye, 1977). Entre los factores individuales más influyentes pueden mencionarse el valor o significado que se atribuye a una determinada situación y las creencias de las personas. Ambos condicionan la manera de percibir y significar las demandas y de afrontarlas (Lazarus & Folkman, 1986). En consecuencia, es posible conjeturar que el Eustrés se mantuvo en los universitarios a lo largo del tiempo porque también se mantuvo para ellos el significado y el valor personal de sus estudios y esto puede haber sustentado la interpretación de las demandas académicas como desafíos, es decir, como oportunidades de crecimiento personal, de aprendizaje, de reconocimiento y de elogio (Gardner & Fletcher, 2009; Lazarus & Folkman, 1984; Simmons & Nelson, 2001; Skinner & Brewer, 2002).

Además, es factible que la estabilidad del Eustrés esté asociada con la estabilidad temporal en los niveles de Autoeficacia Académica en los estudiantes, que mencionamos en el apartado anterior. La confianza de las personas en sus recursos para manejar las demandas o factores estresantes permite que éstos sean percibidos como desafíos controlables (Moseley, 2018) y promueve un afrontamiento centrado en la tarea o en el problema (Gardner & Fletcher, 2009; Lowe & Bennett, 2003). Este tipo de afrontamiento se ha asociado positivamente con el Eustrés (McGowan et al., 2006; Moseley, 2018). De hecho, Simmons et al. (2003) sostienen que el Eustrés es una consecuencia de la gestión efectiva del proceso de estrés.

Por otra parte, entre los factores situacionales que más afectan las reacciones de estrés pueden mencionarse la novedad de la situación, la predictibilidad, la incertidumbre, etc. (Lazarus & Folkman, 1986; Le Fevre et al., 2006). Considerando que la evaluación inicial de nuestro estudio se realizó a partir del segundo semestre, cuando todos los alumnos habían superado la transición al nivel superior y habían cursado al menos un semestre en la universidad, es posible conjeturar que la novedad e incertidumbre asociadas a ciertos factores ambientales característicos de la vida universitaria y potencialmente estresantes presentaban menor intensidad que en los primeros meses de carrera. Con el paso del tiempo y la acumulación de experiencia, es esperable que los estudiantes lograran adaptarse a la universidad y que aumentara la predictibilidad de las demandas y su sensación de control, lo cual podría explicar la estabilidad en los niveles de Eustrés de los estudiantes a medida que avanzaban en sus estudios.

Finalmente, el apoyo social es considerado un recurso importante para el manejo del estrés (Sonnentag & Frese, 2003). De hecho, en la investigación realizada por Gibbons et al. (2008), se comprobó que el apoyo social percibido por los estudiantes universitarios, especialmente de parte de sus pares, actuaba como moderador de la relación entre los factores estresantes y una percepción positiva de éstos. En consecuencia, es posible inferir que, a medida que avanzaban en sus estudios, los estudiantes lograron estabilizar sus vínculos interpersonales, pudiendo obtener de estos apoyo emocional, informativo y práctico. A su vez, es factible que esto sustentara una adecuada valoración de sus recursos como así también una interpretación y una respuesta positiva ante las demandas académicas, propiciando el mantenimiento del Eustrés en el tiempo.

Si bien no se hallaron trabajos empíricos que hayan examinado el desarrollo temporal del Eustrés en el ámbito educativo con los cuales cotejar nuestros resultados, es importante mencionar que éstos no resultan coincidentes con los reportados por Moseley (2018), quien encontró niveles de Eustrés significativamente mayores en los estudiantes de nivel secundario que asistían a grados superiores en comparación con los alumnos de cursos inferiores. Sin embargo, estos hallazgos se realizaron en el marco de un estudio transversal y en un nivel educativo diferente al abordado en nuestro trabajo, lo cual podría explicar las inconsistencias.

Entre las implicaciones de estos hallazgos, debemos destacar que nuestro estudio realiza una contribución significativa a la limitada evidencia empírica existente sobre el constructo de Eustrés (Bienertova-Vasku et al., 2020; Moseley, 2018), especialmente en el ámbito universitario (Gibbons et al., 2008; Mesurado et al., 2016; O'Sullivan, 2011) y en relación con su desarrollo temporal.

Por otra parte, nuestros resultados evidencian una estabilidad en los niveles de Eustrés en los estudiantes a lo largo del tiempo, en ausencia de intervenciones para promoverlo. Sería importante desarrollar investigaciones que permitan establecer las causas de esta tendencia.

Además, considerando que, para lograr el éxito en el entorno universitario, los alumnos deben ser capaces gestionar de manera efectiva numerosas y variadas demandas académicas (Behereet al., 2011; Varghese et al., 2015) y que el Eustrés se asocia con un mejor rendimiento y con mayores niveles de bienestar en los estudiantes (Kiltz et al., 2020; Mesurado et al., 2016; Moseley, 2018; Nelson & Simmons; 2003, 2011; O'Sullivan, 2011), recomendamos que en las instituciones universitarias se

efectúen mediciones tempranas de esta variable en los estudiantes y se generen intervenciones destinadas a acompañar y potenciar su desarrollo en el transcurso de sus carreras universitarias, especialmente en los alumnos que presentan bajos niveles.

5.1.1.3.Trayectoria temporal de la Determinación en los estudiantes universitarios

En cuanto a la evolución temporal de la Determinación, sus dos componentes presentaron diferentes tipos de trayectorias.

La dimensión Perseverancia en el Esfuerzo adoptó una trayectoria de cambio significativa, de tipo lineal y de dirección ascendente, por lo cual se fortaleció en los estudiantes en el transcurso de los tres tiempos analizados. Esto indica que, a medida que transitaban sus estudios, los universitarios incrementaron su capacidad de trabajar duro para alcanzar sus objetivos académicos a largo plazo, como así también su tenacidad, su capacidad para mantener el esfuerzo, persistir, resistir y continuar avanzando a pesar de los obstáculos, las dificultades, los fracasos y las mesetas en el progreso que pudieran experimentar (Credé et al., 2017; Christopoulou et al., 2018; Datu, 2021, Datu et al., 2016; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007; Khedmatian et al., 2020; Özhan, 2021; Pérez, 2015; Von Culin et al., 2014).

Considerando que la literatura disponible identifica a la Autoeficacia como uno de los factores que promueven la perseverancia por las metas a largo plazo (Fernández-Martín et al., 2020), podría conjeturarse que los estudiantes aumentaron de manera significativa sus niveles de Perseverancia en el Esfuerzo porque, según nuestros resultados, también mantuvieron en el tiempo la confianza en sus capacidades académicas. Concretamente, la Autoeficacia Académica se ha asociado con el esfuerzo invertido por los estudiantes en el aprendizaje, con la persistencia que desarrollan y con su resistencia ante los fracasos (Alhadabi & Karpinski, 2020; Bandura et al., 1996; Linnenbrink & Pintrich 2003; Mohammadyari, 2012; Pajares 1996; Zimmerman, 2000). De este modo, los alumnos más autoeficaces se proponen objetivos más desafiantes y presentan un mayor compromiso por alcanzarlos, tienden a trabajar más duro, a mantenerse en sus intentos por más tiempo y a perseverar frente a la adversidad en las tareas (Bandura, 1993, 1999; Jiang et al., 2021; Luthans, 2002b; Madewell & Shaughnessy, 2003).

Otro de los factores que predicen la Determinación es el estrés percibido (Fernández-Martín et al., 2020). En consecuencia, es posible inferir que la estabilidad en los niveles de Eustrés de los estudiantes a lo largo de los tres años de carrera

analizados también puede haber influido en el fortalecimiento significativo de la Perseverancia en el Esfuerzo. Este fortalecimiento también podría deberse a la experiencia que fueron adquiriendo en la vida universitaria por medio de la repetición y la práctica deliberada (Duckworth, 2016; Liang, 2021). Además, es posible que los estudiantes hayan desarrollado la habilidad de proponerse objetivos académicos intermedios, específicos, a corto plazo, estrechamente vinculados con las metas distales que persiguen y que esto influyera positivamente en su capacidad de mantener en el tiempo los esfuerzos invertidos en sus actividades universitarias (Chaustre Jota, 2019; Daura et al., 2020). Finalmente, podríamos conjeturar que los objetivos académicos a largo plazo que estos estudiantes perseguían, por ejemplo, la obtención de su título universitario, tenían un gran valor y un sentido trascendente para ellos, y este significado los impulsaba a incrementar sus niveles de esfuerzo y persistencia para alcanzarlos (Robinson, 2015; Von Culin et al., 2014).

Por el contrario, nuestros resultados muestran que el modelo que presenta un mejor ajuste para explicar la trayectoria de la dimensión Consistencia de Interés es el de 'no cambio', dado que no se observaron modificaciones significativas en los niveles de este componente en los estudiantes entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3. A nivel descriptivo, estos resultados señalan que, a medida que avanzan en sus carreras, los alumnos mantienen constante su capacidad para permanecer enfocados en sus metas académicas a largo plazo (Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007). Conjeturamos que esto podría deberse a que los estudiantes mantienen en el tiempo el significado que sustenta una meta a largo plazo tan importante como lo es la graduación universitaria. Este significado desempeña una función motivacional y fomenta el optimismo de los estudiantes con respecto al logro de esa meta, generando un elevado nivel de focalización en ella y de pasión por alcanzarla (Christopoulou et al., 2018; Pérez, 2015; Von Culin et al., 2014).

Los resultados de nuestro estudio, es decir el aumento de la Perseverancia en el Esfuerzo y la estabilidad de la Consistencia de Interés en los estudiantes, coinciden de manera parcial con la evidencia empírica disponible acerca de la evolución temporal de la Determinación.

El incremento significativo en los niveles de Perseverancia en el Esfuerzo es consistente con los resultados reportados por Peña y Duckworth (2018), quienes comprobaron que este componente aumentaba con el tiempo, en el marco de un estudio longitudinal que examinó el desarrollo de la Determinación en un período de tres años

en estudiantes mexicanos de nivel medio. También coincide parcialmente con los resultados de Gruenberg et al. (2019), quienes constataron cambios significativos, a lo largo de un año, en la Perseverancia en el Esfuerzo en estudiantes universitarios de enfermería. En este caso, se identificaron diferentes patrones de cambios en distintos grupos de universitarios: en algunos grupos se observaron incrementos en los niveles de Perseverancia, mientras que otros grupos mostraron disminuciones.

Por su parte, la estabilidad temporal en los niveles de Consistencia de Interés es consistente con los hallazgos reportados por Duckworth y Quinn (2009), quienes encontraron que la pasión por las metas a largo plazo se mantenía estable en estudiantes adolescentes, durante un período de un año. Sin embargo, estos resultados no coinciden con los informados por Peña y Duckworth (2018) ni por Gruenberg et al. (2019), quienes comprobaron que esta dimensión disminuía a lo largo del tiempo en estudiantes de nivel medio y en universitarios. Es importante mencionar que las discrepancias en los resultados relativos a esta dimensión podrían estar asociadas a ciertas limitaciones derivadas del instrumento de medición, dado que todos los ítems que informan acerca de este componente en la Escala Grit se han formulado de manera negativa (Credé, 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Datu et al., 2016, 2018a; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Muenks et al., 2017).

En cuanto a las implicancias, debemos destacar el aporte que representan nuestros hallazgos en el marco de la escasez de estudios longitudinales acerca de la Determinación y de su potencial de cambio a través del tiempo (Gruenberg et al., 2019; Muenks et al., 2017).

Asimismo, teniendo en cuenta nuestros resultados y el impacto de la Determinación en el rendimiento (Alhadabi & Karpinski, 2020; Akos & Kretchmar, 2017; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2007; Hodge et al., 2018; Lam & Zhou, 2019; Lee, 2017), en la retención (Bazelais et al., 2016; Credé et al., 2017; Saunders-Scott et al., 2018; Yeager et al., 2014) y en el bienestar de los universitarios (Kannangara et al., 2018), sería importante que en las instituciones educativas se midiera esta variable en los estudiantes al inicio de sus carreras para identificar sus niveles de Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo. Asimismo, sería recomendable que se diseñaran medidas destinadas a acompañar y potenciar el crecimiento natural que se da en la Perseverancia en el Esfuerzo de los alumnos e intervenir tempranamente para que puedan mantener e incrementar su Consistencia de

interés en las metas académicas a largo plazo y el significado que las sustenta (Christopoulou et al., 2018; Pérez, 2015; Von Culin et al., 2014).

5.1.1.4.Trayectoria temporal del Flujo en los estudiantes universitarios

En lo concerniente al desarrollo temporal del Flujo, los resultados de nuestro trabajo revelaron que el modelo de 'no cambio' es el que presenta un mejor ajuste para explicar la trayectoria de sus dos componentes: Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad, puesto que no se observaron modificaciones significativas en los niveles de estas dimensiones en los estudiantes entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 ni entre el Tiempo 2 y el Tiempo 3.

A nivel descriptivo, estos resultados señalan que, a medida que los universitarios van progresando en sus carreras, mantienen estable y en buenos niveles su capacidad de vivenciar experiencias óptimas, es decir, estados gratificantes, de profunda implicación en la ejecución de sus tareas académicas (p. Ej., clases, trabajos prácticos, exámenes, exposiciones, etc.), lo cual hace que éstas se vuelvan intrínsecamente motivantes (Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi et al., 2005; EFRN, 2014; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Que la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva se haya mantenido constante con el paso del tiempo indica, en primer lugar, que los estudiantes presentan estabilidad en su capacidad de activación cognitiva, por lo cual se sienten atentos, concentrados y en control mientras realizan actividades de estudio. A su vez, mantienen su calidad afectiva, dado que experimentan de manera constante emociones positivas y gratificantes cuando están estudiando (p. Ej., feliz, contento, entusiasmado, tranquilo, amable, divertido, libre, orgulloso, alerta, atento, activo, con las ideas claras, fuerte, comprometido) (Mesurado, 2008).

Por su parte, la estabilidad en los niveles de la dimensión Percepción de Logro y Habilidad sugiere que, a medida que avanzan en sus estudios, los universitarios mantienen su capacidad de percibir las actividades académicas como desafíos y de valorar satisfactoriamente sus habilidades para resolverlas, como así también, la capacidad de brindarse a sí mismos una retroalimentación positiva durante el desarrollo de la actividad, por lo cual sienten que se están desempeñando bien y que están alcanzando los objetivos de la tarea en cuestión (Mesurado, 2008).

Nuestros hallazgos acerca de la evolución temporal del Flujo en los universitarios resultan consistentes con la 'hipótesis de continuidad', según la cual, la

condición autotélica de estas experiencias impulsa a las personas a buscarlas y mantenerlas en niveles elevados, siempre que sea posible (Delle Fave et al., 2011; Massimini & Delle Fave, 2000; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2006; Tse et al., 2020, 2022). De esta manera, el desarrollo del Flujo se explica mediante el 'modelo de búsqueda de desafíos y desarrollo de habilidades' y se caracteriza por una progresión cada vez mayor en los niveles de complejidad en el balance entre desafíos y habilidades (Csikszentmihalyi, 1990; Freire et al., 2021).

Por tanto, es posible inferir que los estudiantes mostraron una tendencia a mantener sus niveles de Flujo a lo largo del tiempo porque, en toda carrera universitaria los niveles de desafío van aumentando progresivamente y es probable que los alumnos que permanecieron en el sistema educativo fueran ganando experiencia y desarrollando las habilidades necesarias para afrontarlos a medida que se implicaban en las actividades universitarias, es decir, lograran mantener el nivel de equilibrio entre desafíos y habilidades, que es una condición necesaria para entrar en Flujo. A su vez, la gratificación intrínseca generada por el crecimiento personal experimentado debido a la superación progresiva de los desafíos y al avance en sus estudios operaría como impulso para repetir las experiencias de Flujo (Csikszentmihalyi, 1990; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2006; Tse et al., 2020, 2022).

Aunque no encontramos trabajos empíricos que hayan analizado específicamente el desarrollo temporal del Flujo en el ámbito académico con los cuales comparar nuestros hallazgos, podemos afirmar que éstos convergen con los resultados de Asakawa (2004), quien no encontró diferencias significativas en la propensión a fluir según la edad de los estudiantes universitarios japoneses. Asimismo, son consistentes con los hallazgos de D'Mello et al. (2007), quienes reportaron que los alumnos en la zona de Flujo se encontraban en un círculo virtuoso, por el cual tendían a permanecer en ese estado y a mejorar sus aprendizajes. Nuestros resultados también coinciden con los informados en la revisión realizada por Freire et al. (2021) acerca de la evidencia aportada por las investigaciones de Flujo desde la infancia hasta la edad adulta, en la cual concluyeron que las dimensiones de las experiencias de Flujo, como la concentración, la motivación intrínseca y la implicación permanecen consistentes durante las distintas etapas de la vida. Finalmente, nuestros hallazgos convergen con los reportados recientemente en dos estudios por Tse et al. (2022), quienes investigaron si las experiencias de Flujo variaban según la edad a lo largo de la adultez en el ámbito

laboral y en otros ámbitos de la vida (por ejemplo, estudiantes universitarios). La evidencia aportada por ambos estudios reveló que existen relaciones mínimas y no significativas entre la edad y las experiencias de Flujo. En conjunto, estos resultados indican que estas experiencias se mantienen estables a lo largo de la edad adulta y aportan sustento a la hipótesis de continuidad en el perfil de desarrollo del Flujo en esta etapa vital.

En cuanto a las implicancias, consideramos que nuestros hallazgos revisten gran valor en el marco de las investigaciones existentes acerca de la evolución temporal del Flujo en el contexto académico universitario, puesto que éstas son muy escasas. La mayoría de los trabajos que han abordado este tema, han analizado de manera transversal y correlacional la relación entre el Flujo y la edad de quienes lo experimentan (Asakawa, 2004; Engeser et al., 2021; Norsworthy et al., 2021; Tse et al., 2022), pero no han indagado en la trayectoria de desarrollo que adoptan estas experiencias a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras universitarias y no han aplicado metodologías de análisis de datos específicas como los Modelos de Curva de Crecimiento Latente (Latent Growth Curve Models, LGCMs) empleados en nuestro trabajo. Por tanto, creemos que este estudio sienta bases teóricas y metodológicas para futuras investigaciones que se orienten a profundizar en esta temática.

Asimismo, nuestros hallazgos sugieren que, en ausencia de intervenciones para fomentarlo, el Flujo tiende a mantenerse a lo largo del tiempo en los universitarios. En este sentido, sería recomendable desarrollar futuros estudios que permitan determinar y probar empíricamente las causas de esta tendencia.

Además, considerando que esta variable contribuye al bienestar y al florecimiento de los estudiantes (Asakawa, 2010; Cantor & Sanderson, 2003; Coffey et al., 2016; Daw et al., 2016; Diener & Diener, 2009; Ilies et al., 2017; Kim & Hall, 2019; Tamannaeifar & Motaghedifard, 2014; Tse et al., 2022; Wu et al., 2021) y se asocia con un mejor rendimiento académico (Csikszentmihalyi & Larson, 2014; Engeser et al., 2005; Landhäußer & Keller, 2012; Mao et al., 2020; Shernoff, 2010; Wu et al., 2021), sugerimos que en las universidades se lleven a cabo mediciones tempranas para determinar el nivel con que los alumnos experimentan Flujo en sus estudios y se diseñen intervenciones orientadas a acompañar y potenciar su desarrollo durante la trayectoria universitaria.

5.1.1.5. Trayectoria temporal del Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

Finalmente, en lo concerniente a la evolución temporal del Compromiso Académico, nuestros resultados evidenciaron que dos de sus componentes, el Vigor y la Absorción, adoptaron trayectorias de cambio de tipo lineal y sentido ascendente, es decir que se incrementaron significativamente en los estudiantes universitarios de Entre Ríos entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2 de investigación y también entre éste y el Tiempo 3. Por su parte, en lo que respecta a la Dedicación, no se observaron modificaciones significativas a lo largo del tiempo, por lo cual puede afirmarse que el modelo de 'no cambio' es el que presentó un mejor ajuste para explicar su trayectoria temporal.

El incremento significativo experimentado por el Vigor sugiere que, mientras iban progresando en la universidad, los estudiantes percibían que podían enfocarse de manera positiva en el aprendizaje, invertir más tiempo y aplicar niveles cada vez mayores de energía en sus estudios, también se sentían más fuertes, con una mayor resistencia mental y una mayor capacidad de persistir frente a los contratiempos que surgían (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2014; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli et al., 2006; Sweetman & Luthans, 2010; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Asimismo, con el correr del tiempo aumentó de manera significativa la Absorción de los universitarios. Esto indica que los alumnos se percibían cada vez más conectados y capaces de concentrarse profundamente en las tareas académicas y, a su vez, de sumergirse en ellas experimentando disfrute y sintiendo que el tiempo transcurría velozmente (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2014; Schaufeli et al., 2002; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Por otra parte, a lo largo de los tres años que duró el estudio, los estudiantes mostraron estabilidad en sus niveles de Dedicación, es decir, mantuvieron la identificación con sus estudios, como así también el significado y la importancia que le atribuían. A su vez, con el paso del tiempo los alumnos continuaban sintiéndose involucrados en las actividades académicas y éstas les generaban entusiasmo, inspiración, desafío y orgullo (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2014; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002, 2006; Sweetman & Luthans, 2010; Tuominen-Soini & Salmela-

Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a). Es importante aclarar que, si bien a diferencia del Vigor y la Absorción, la Dedicación no aumentó a lo largo del tiempo, es el componente que presentó niveles más elevados durante los tres años de carrera analizados (sus puntajes promedios oscilaban entre 4.60 y 4.75 en una escala Likert que va de 0 a 6).

Nuestros hallazgos son consistentes con las conceptualizaciones que indican que el Compromiso Académico no puede considerarse como un estado fugaz, temporal o momentáneo, pero tampoco como un rasgo fijo e inmodificable (Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli et al., 2006; Sweetman & Luthans, 2010), sino que se trata de un factor individual, dinámico y fluctuante, que puede modificarse con el tiempo (Goldin et al., 2011; Öncu, 2015; Wang & Eccles, 2012).

Según la literatura, los facilitadores del Compromiso Académico suelen clasificarse en 'sociales', que abarcan las interacciones y los contextos ambientales relacionados con lo académico y 'personales', que incluyen las autopercepciones de los estudiantes o las valoraciones duraderas de diversas características del yo (Skinner & Pitzer, 2012). Enfocándonos en los primeros, se ha destacado que el ajuste persona-entorno influye en el Compromiso de los estudiantes (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013b, 2015b, 2021). Por tanto, podemos conjeturar que, a medida que avanzaban en sus estudios y se acercaban a su titulación, es probable que los alumnos mejoraran su adaptación y tendieran a valorar positivamente las instituciones en las que cursaban sus carreras, percibiéndolas como consistentes con sus valores y sus metas académicas. En consecuencia, el logro de una mejora progresiva en los niveles de ajuste persona-entorno puede haber influido en el incremento de sus niveles de Vigor y Absorción y en el mantenimiento de elevados niveles de Dedicación a lo largo del tiempo (Eccles & Roeser, 2009; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013b, 2015b, 2021).

Por otra parte, en cuanto a los facilitadores personales, desde el enfoque propuesto por el modelo de demandas y recursos (Bakker & Demerouti, 2007, 2013; Demerouti et al., 2001; Salmela-Aro et al., 2016) se considera a los 'recursos de estudio' como los predictores más importantes del Compromiso Académico (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Salmela-Aro et al., 2016). Por tanto, es posible conjeturar que, si bien las demandas de estudio pueden haberse incrementado a medida que los estudiantes progresaban en sus carreras, también es probable que se hayan fortalecido sus recursos personales, es decir, el nivel de conciencia y de confianza en sus habilidades para responder a las exigencias académicas y para lograr sus objetivos de aprendizaje. A su

vez, este fortalecimiento podría explicar, en parte, el aumento y el mantenimiento evidenciado por los componentes del Compromiso a lo largo del tiempo (Salmela-Aro & Vuori, 2015; Salmela-Aro et al., 2016).

Asimismo, estas conjeturas hallan sustento en los resultados de la presente investigación, en la cual examinamos las trayectorias de algunos recursos psicológicos positivos y registramos una estabilidad a través del tiempo de buenos niveles de Autoeficacia Académica de los estudiantes, como así también del Eustrés y del Flujo y un aumento significativo en los niveles de Perseverancia en el Esfuerzo. Estudios previos han comprobado que la disponibilidad de recursos como la Autoeficacia y la valoración de las demandas de estudio como desafíos, lo cual es característico del Eustrés, el Flujo y la Determinación, genera un círculo motivacional virtuoso que promueve el Compromiso Académico en los estudiantes (Demerouti et al., 2001; Salmela-Aro & Upadyaya 2012; Salmela-Aro & Vuori, 2015;

Si bien no existe evidencia clara y unívoca en lo que respecta al desarrollo del Compromiso Académico en el contexto educativo universitario (Maricuțoiu & Sulea, 2019), podemos afirmar que nuestros hallazgos en relación con el Vigor y la Absorción son convergentes con los reportados por Maricuțoiu y Sulea (2019), quienes comprobaron un incremento en el Compromiso en estudiantes universitarios rumanos durante un semestre. A su vez, coinciden con algunos de los patrones de cambio identificados en estudios que adoptaron diseños centrados en la persona, como el de Ouweneel et al. (2011), quienes encontraron que un grupo de estudiantes universitarios holandeses aumentaban significativamente sus niveles de Compromiso Académico a lo largo de un mes. Por otra parte, la evidencia que encontramos es consistente con la aportada por otras investigaciones que abarcaron períodos más prolongados de tiempo, por ejemplo, la efectuada en Finlandia por Upadyaya y Salmela-Aro (2013b), quienes comprobaron que la mayoría de los universitarios incrementaba de manera significativa sus niveles de Compromiso Académico en un período de cinco años. Además, años más tarde confirmaron estos hallazgos al abarcar un período de ocho años (Upadyaya & Salmela-Aro, 2015b), utilizando simultáneamente enfoques orientados a la variable y a la persona. Es destacable que en estas últimas investigaciones (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013b, 2015b), de manera análoga a la nuestra, se estudió el Compromiso psicológico de los estudiantes desde el modelo de Schaufeli et al. (2002). Finalmente, nuestros resultados van en la línea de los informados por algunos estudios longitudinales que examinaron las trayectorias de Compromiso Académico en

adolescentes y sugieren que éste se fortalece con el tiempo (Virtaneen et al., 2021; Welsh, et al., 2016; Zhen et al., 2020b).

En lo que respecta a la estabilidad en el tiempo de la dimensión Dedicación, puede afirmarse que nuestros resultados son consistentes con reportados por Llorens et al. (2007), quienes encontraron niveles de Compromiso bastante estables durante un semestre en estudiantes universitarios españoles. También resultan convergentes con una de las trayectorias identificadas por Upadyaya y Salmela-Aro (2013b) en adultos jóvenes de 17 a 21 años, la cual se caracterizaba por la estabilidad en tres tiempos de medición. Finalmente, la constancia en los niveles de Dedicación coincide parcialmente con los resultados reportados por Upadyaya y Salmela-Aro (2015b), quienes informaron que el nivel de Compromiso o aumentaba durante la transición a la educación superior/trabajo y se estabilizaba después de ésta.

En cuanto a las implicancias de nuestro trabajo, consideramos que se suma a la tendencia actual que promueve la realización de estudios longitudinales sobre el Compromiso Académico para comprender mejor cómo cambia a lo largo del tiempo y apoyar su desarrollo en los jóvenes (Reschly & Christenson, 2012; Salmela-Aro et al., 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

Hemos constatado una tendencia al incremento en dos de las dimensiones del Compromiso y a la estabilidad en altos niveles en otra en los estudiantes a medida que progresan en sus estudios universitarios. Sin embargo, en futuras investigaciones debería profundizarse en el conocimiento de las causas de estas trayectorias. También sería relevante examinar por qué la Dedicación se mantuvo estable, a diferencia de lo ocurrido con el Vigor y la Absorción, que se incrementaron. Además, es importante mencionar que nuestro estudio se basó en métodos analíticos centrados en variables, que permiten conocer las trayectorias 'promedio' pero tienen limitaciones para representar la heterogeneidad de los estudiantes (Zhen et al., 2020b). Por tanto, sería interesante llevar a cabo estudios futuros 'centrados en la persona' para identificar si existen diversos patrones de desarrollo del Compromiso en distintos grupos de alumnos.

Por otra parte, considerando el impacto que el Compromiso Académico tiene en el aprendizaje de calidad, el rendimiento y el éxito académico (Adler, 2017; Adler et al., 2016; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004, 2016; Heddy & Sinatra, 2013; Johnson & Sinatra, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Salmela-Aro et al., 2021; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Sinatra et al., 2015; Tytler & Osborne, 2012; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a), en la retención y la graduación de los

estudiantes (Appleton et al., 2008; Baron & Corbin, 2012; Caraway et al., 2003; Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008; Jimerson et al., 2003; Klem & Connell, 2004; Martínez et al., 2019; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Skinner & Pitzer, 2012) y en su satisfacción, bienestar psicológico y desarrollo positivo (Adler, 2017; Adler et al., 2016; Alrashidi et al., 2016; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Seligman & Adler, 2018; Shernoff & Hoogstra, 2001; Sinatra et al., 2015; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a), las universidades deberían medir esta variable y generar estrategias que permitan acompañar su crecimiento y fomentarlo, especialmente en los estudiantes que evidencian bajos niveles de Compromiso.

Finalmente, en base a los resultados hallados, podemos afirmar que la primera hipótesis de este estudio: 'los niveles de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación, Flujo y Compromiso Académico se modifican en los estudiantes universitarios en el transcurso de tres años de carrera'; ha obtenido una confirmación parcial, dado que sólo la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación y las dimensiones Vigor y Absorción del Compromiso Académico experimentaron cambios significativos ligados a su evolución temporal, en los estudiantes universitarios de Entre Ríos. Por su parte, las demás variables y dimensiones: la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación, los dos componentes del Flujo: Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad y la dimensión Dedicación del Compromiso Académico, presentaron trayectorias temporales estables.

5.1.2. Relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, los resultados obtenidos aportan evidencia empírica sobre la manera en que se relacionan la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, en tres años de carrera.

Nuestros hallazgos indican que todas las variables estudiadas y sus dimensiones presentan asociaciones estadísticamente significativas de carácter positivo o directo y en su mayoría de grado moderado, en cada uno de los tres años de carrera analizados transversalmente, por lo cual puede afirmarse que, a mayor nivel en cada variable, mayor era el nivel en las demás en cada tiempo.

Asimismo, se hallaron covariaciones estadísticamente significativas entre todas las variables incluidas en la investigación y sus dimensiones, medidas en tiempos diferentes y analizadas longitudinalmente. Todas las asociaciones fueron significativas y positivas o directas entre las variables medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2; como así también entre las evaluadas en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 y entre las medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3.

En esta discusión, presentaremos la interpretación de las relaciones centrándonos en aquellas que resultan más significativas en función del modelo propuesto y evaluado en este trabajo. En primer lugar, nos ocuparemos de las relaciones recíprocas entre las variables independientes: Autoeficacia, Eustrés y Determinación; luego desarrollaremos las asociaciones entre éstas y la variable mediadora: el Flujo y, finalmente, expondremos los vínculos de las variables independientes y la variable mediadora con el Compromiso Académico. Las implicancias se presentarán al final de la sección.

5.1.2.1. Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios

En los tres Tiempos analizados transversalmente, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo, presentaron correlaciones estadísticamente significativas y positivas. Por lo cual, podemos afirmar que, en cada año de carrera, a mayor nivel en cada una de estas variables en los estudiantes universitarios, mayor era el nivel en las otras.

Por otra parte, al examinar las relaciones entre diferentes Tiempos, también se hallaron asociaciones significativas y positivas entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación global y sus dos componentes. De esta manera, podemos aseverar que, a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en cada año, mayor era el nivel que presentaban estas variables en los años siguientes, en los estudiantes universitarios.

Relación entre la Autoeficacia Académica y el Eustrés

En primer lugar, nuestros resultados señalan una asociación significativa, positiva y moderada entre la Autoeficacia Académica y el Eustrés de los alumnos en cada uno de los tres Tiempos analizados. Esto implica que, cuanto mayor es la confianza

de los estudiantes en sus capacidades académicas, expresada en términos como los siguientes: "Organizo mi trabajo escolar", "Tomo buenos apuntes durante las clases", "Termino mis tareas en los plazos asignados", mayor es su nivel de Eustrés.

Estos hallazgos son consistentes con la literatura disponible, que postula una estrecha vinculación entre estas variables y propone que la Autoeficacia contribuye a la regulación del estrés por medio de su influencia en la valoración cognitiva y en el afrontamiento de situaciones estresantes (Bandura, 1999; Lazarus & Folkman, 1986; Torre Puente, 2007; Varghese et al., 2015). En consecuencia, las personas con un alto sentido de eficacia personal perciben las tareas difíciles no como amenazas a evitar sino como desafíos a alcanzar y se enfrentan a ellas con una sensación de dominio y control (Bandura, 1999; Garrido, 2000; Martínez et al., 2002; Salanova & Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2003, 2005; Schwarzer, 1992). De este modo, es comprensible que los estudiantes con altas creencias de Autoeficacia sean más propensos a percibir que cuentan con los recursos necesarios para afrontar con éxito las exigencias académicas, perciban un equilibrio entre éstas y sus recursos y, como consecuencia, interpreten los estresores propios de la vida universitaria como desafíos en lugar de obstáculos y los afronten de manera exitosa (Chemers et al., 2001; Lazarus & Folkman, 1986; Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2011; O'Sullivan, 2011; Ramos-Sanchez & Nichols, 2007; Varghese et al., 2015). Estos resultados también son coherentes con los postulados del modelo holístico del estrés (Nelson & Simmons, 2011), que propone la 'autosuficiencia', de la cual la Autoeficacia es un indicador, como uno de los rasgos personales precursores del Eustrés.

Nuestros hallazgos también convergen con la evidencia empírica aportada por investigaciones previas, realizadas a nivel nacional (Mesurado, et al., 2016) e internacional (Moseley, 2018; O'Sullivan, 2011), que demostraron una asociación significativa positiva entre la Autoeficacia Académica y el Eustrés de los estudiantes.

Si bien el vínculo positivo entre la Autoeficacia y el Eustrés se había constatado en estudios transversales, hasta el momento no se contaba con información longitudinal acerca del mismo. En este sentido, nuestros resultados constituyen un valioso aporte porque evidencian que los universitarios que tienen gran confianza en sus capacidades para organizar sus actividades universitarias y lograr el éxito en un año académico muestran niveles de Eustrés elevado, no solo en ese mismo año, sino también al año siguiente y dos años después. En consecuencia, cuanto mayor es la Autoeficacia Académica en un año, mayores son las posibilidades de los estudiantes de percibir las

demandas como desafíos, responder ante ellas de manera positiva y ser productivos en situaciones de estrés relacionadas con sus estudios en los años siguientes.

Relación entre la Autoeficacia Académica y la Determinación

En segundo lugar, los hallazgos de nuestra investigación indican que, en cada uno de los tres años académicos analizados, se daba una asociación significativa y positiva entre la Autoeficacia Académica y la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo. Estas asociaciones señalan que los estudiantes que exhiben una Autoeficacia Académica alta tienden a ser más determinados, es decir, a presentar elevados niveles de pasión y perseverancia en la consecución de objetivos a largo plazo.

Estos resultados eran esperables, tomando en consideración la teoría existente, que destaca la influencia de las creencias de Autoeficacia en los objetivos que las personas se proponen y en su forma de conducirse para lograrlos (Bandura, 1999, 2001; Garrido, 2000; Martínez et al., 2002; Rodriguez Sanchez et al., 2011; Salanova & Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2000, 2003, 2005; Schwarzer, 1992). Concretamente, cuanto mayor confianza tienen los alumnos en sus capacidades y en sus posibilidades de lograr con éxito las metas académicas que se proponen (Linnenbrink & Pintrich, 2003) en la universidad, mayor es su capacidad para trabajar arduamente, durante prolongados períodos de tiempo, manteniendo el interés y el esfuerzo en la persecución de esos objetivos y mayor es su capacidad para enfrentar los contratiempos, las adversidades y los desafíos que se interpongan en su camino, para sobreponerse a los fracasos y para superar las mesetas en el progreso (Bandura et al., 1996; Khedmatian et al., 2020; Linnenbrink & Pintrich 2003; Mohammadyari, 2012; Özhan, 2021; Pajares, 1996; Zimmerman, 2000), en comparación con los estudiantes que se perciben menos autoeficaces, quienes se esfuerzan menos y tienden a abandonar cuando aparecen dificultades (Jiang et al., 2021; Madewell & Shaughnessy, 2003).

Por otra parte, los hallazgos de nuestro estudio son consistentes con los resultados de investigaciones previas que abordaron la relación entre estos constructos en el ámbito académico. Numerosos trabajos, efectuados en diversos países a nivel internacional (Alhadabi & Karpinski, 2020; De La Cruz et al., 2021; Denovan et al., 2022; Ekinci & Koç, 2022; Jiang et al., 2021; Jung & Jeong, 2018; Muenks et al., 2017; Özhan, 2021; Schmidt et al., 2017; Sturman et al., 2017) y también a nivel nacional (Daura et al., 2022), encontraron asociaciones significativas positivas entre la

Autoeficacia Académica y la Determinación medida de manera global, como así también entre la Autoeficacia y los dos componentes de la Determinación: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo, demostrando que los estudiantes universitarios que poseen una mayor Autoeficacia mantienen el interés en sus metas académicas y son más persistentes en el aprendizaje.

En los estudios previos, esta asociación entre Autoeficacia Académica y Determinación fue corroborada en universitarios que cursaban diferentes carreras (Alhadabi & Karpinski, 2020). Asimismo, esta covariación se comprobó entre la Autoeficacia y la Determinación medidas como 'estados' y como 'rasgos' (Arjomand, 2020).

Es importante mencionar que, a diferencia de nuestro trabajo, en algunas investigaciones anteriores, si bien se registraron asociaciones entre la Autoeficacia de los estudiantes, la Determinación Global y la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo, la relación entre la Consistencia de Interés y la Autoeficacia no resultó significativa (Ciaccio, 2019; Wolters & Hussain, 2015). Por otra parte, en la mayoría de los antecedentes, de manera análoga a los hallazgos de nuestra investigación, tanto el nivel de significación como el grado de correlación fueron mayores entre la Autoeficacia y la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo y más bajas con el componente Consistencia de Interés de la Determinación. En este sentido, la ausencia de correlación evidenciada por algunos estudios y/o la existencia de correlaciones significativas más bajas entre la Autoeficacia y la Consistencia de Interés puede atribuirse a una limitación derivada del instrumento de medición, ya que este factor, en la escala desarrollada por Duckwort et al. (2007), se evalúa exclusivamente mediante ítems formulados de manera negativa o invertida, lo cual es debatido dentro de la literatura psicométrica y frecuentemente se considera problemático. En este sentido, nuestros hallazgos apoyarían las propuestas de algunos expertos de mejorar las herramientas de medición de la Determinación (Credé, 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Datu et al., 2016, 2018a; Denovan et al., 2022; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Muenks et al., 2017). De todas maneras, en futuros estudios podría explorarse por qué la Consistencia de Interés está menos relacionada con la Autoeficacia que la Perseverancia en el Esfuerzo.

Los resultados de nuestro estudio también evidenciaron la existencia de asociaciones significativas y positivas entre la Autoeficacia Académica y la Determinación entre los diferentes Tiempos analizados. De manera similar a lo ocurrido entre la Autoeficacia y el Eustrés, en la revisión de antecedentes no se hallaron datos

acerca de la relación longitudinal entre estas variables. En este contexto, nuestros hallazgos cobran relevancia porque demuestran que los universitarios que evalúan positivamente sus capacidades académicas en un año académico evidencian una gran Determinación, Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo, no solo en ese mismo año, sino también al año siguiente y dos años después. Por tanto, cuanto mayor es la Autoeficacia Académica en un año, mayores son las posibilidades de los estudiantes de permanecer enfocados en las metas que se han fijado en relación con sus estudios, de persistir en los esfuerzos por alcanzarlas, y de sobreponerse a los contratiempos que surjan (Arco-Tirado et al., 2018; Chaustre Jota, 2019; Christopoulou et al., 2018; Duckworth et al., 2007; Khedmatian et al., 2020; Özhan, 2021) durante los años siguientes.

Relación entre la Determinación y el Eustrés

En tercer lugar, los resultados de nuestro trabajo evidenciaron una asociación significativa positiva entre el Eustrés y la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo en los estudiantes universitarios, en cada uno de los tres años académicos analizados. Esto indica que los alumnos que se mantienen enfocados en sus metas académicas a largo plazo y que trabajan arduamente por alcanzarlas, a pesar de las dificultades que puedan encontrar son más propensos a interpretar y responder positivamente ante las situaciones académicas estresantes en la universidad.

Si bien la literatura disponible no brinda información específica acerca de la relación entre estos constructos, nuestros hallazgos resultan comprensibles a la luz del modelo teórico de Eustrés propuesto por Nelson y Simmons (2011), en el cual se plantea que las diferencias individuales influyen de manera directa en la valoración de un evento como eustresante. De esta manera, ciertos rasgos de personalidad, entre los que se incluye la ‘resistencia’, contribuyen a que las personas experimenten Eustrés e interpreten los estresores como desafíos, en lugar de obstáculos. Dadas las similitudes entre la ‘resistencia’ y la Determinación postuladas por algunos autores (Kelly et al., 2014), resulta comprensible la existencia de un vínculo positivo entre el Eustrés y la Determinación en los estudiantes (Moseley, 2018).

Por otra parte, a nivel empírico, no se han encontrado investigaciones que relacionen ambas variables en población universitaria, pero es importante aclarar que los resultados de nuestro trabajo son consistentes con los hallazgos de Moseley (2018)

en estudiantes de nivel secundario que seguían programas de estudio acelerados. Sus hallazgos evidenciaron una asociación significativa positiva y de grado débil entre el Eustrés y la Determinación.

En cuanto al análisis longitudinal de la relación entre las variables, nuestros resultados evidenciaron la existencia de asociaciones significativas y positivas del Eustrés con la Determinación Global y con la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo entre los tres Tiempos analizados. Por otra parte, sólo se encontró una asociación significativa positiva entre la dimensión Consistencia de Interés y el Eustrés Académico medidos en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3. Estos hallazgos señalan que los universitarios que se muestran determinados y que mantienen sus esfuerzos por lograr sus objetivos académicos, afrontando las dificultades en un momento dado (Arco-Tirado et al., 2018; Chaustre Jota, 2019; Christopoulou et al., 2018; Duckworth et al., 2007; Khedmatian et al., 2020; Özhan, 2021), son más propensos a percibir de manera positiva y menos abrumadora en el futuro las tareas académicas que demandan un esfuerzo sostenido y que son potencialmente estresantes.

Con respecto a la falta de significación estadística en la asociación entre el Eustrés y la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación medidos en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2, como así también entre estas variables medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3, conjeturamos que podría atribuirse a las limitaciones derivadas del instrumento de medición que mencionamos previamente en este trabajo (Credé, 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Datu et al., 2016, 2018a; Denovan et al., 2022; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Muenks et al., 2017). No obstante, en futuras investigaciones podrían examinarse en profundidad estas diferencias con la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo.

5.1.2.2.Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo en los estudiantes universitarios

En función del modelo propuesto, al examinar las relaciones recíprocas entre las variables independientes y la variable mediadora, destacamos que, en cada uno de los tres Tiempos estudiados transversalmente, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo presentaron asociaciones significativas y positivas con el Flujo global y sus dos componentes: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad. Por tanto, puede afirmarse que, en cada año de carrera, a mayor nivel de

Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en los estudiantes universitarios, mayor era su nivel de Flujo.

Por otra parte, al estudiar las relaciones entre diferentes Tiempos, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación global y sus dos dimensiones (medidos en el Tiempo 1) se asociaron de manera significativa y positiva con el Flujo global y sus dos componentes (medidos en el Tiempo 2). En este sentido, se puede aseverar que, a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el primer año, mayor era el nivel de Flujo en los estudiantes universitarios en el segundo año.

Tanto a nivel transversal como longitudinal, las asociaciones más altas del Flujo se dieron con la Autoeficacia Académica, mientras que las asociaciones más bajas se presentaron con el Eustrés y con la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación. A continuación, discutiremos en detalle estas asociaciones y las implicancias se presentarán al final de la sección.

Relación entre la Autoeficacia Académica y el Flujo

En primer término, en cada año de carrera hallamos asociaciones significativas positivas y de grado moderado/alto entre la Autoeficacia Académica y el Flujo global y sus dos componentes: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad. Estos resultados indican que los estudiantes más autoeficaces, son más propensos a experimentar estados de Flujo en el desarrollo de sus actividades académicas.

Estos hallazgos se encuentran alineados con la teoría vigente, que avala la existencia de un vínculo positivo entre el Flujo y la Autoeficacia basado en la influencia de ésta sobre la percepción de balance entre los desafíos y las habilidades (Peifer et al., 2022; Rodríguez-Sánchez et al., 2011).

Asimismo, los resultados de nuestra investigación convergen con los de investigaciones previas que analizaron la relación entre estas variables y brindaron sustento a la hipótesis de asociación positiva entre la Autoeficacia y el Flujo en el ámbito académico. Por ejemplo, Bassi et al. (2007) demostraron que los estudiantes de secundaria que presentaban Autoeficacia Académica elevada experimentaban Flujo con mayor frecuencia durante sus actividades de aprendizaje, en comparación con los estudiantes que poseían baja Autoeficacia. Estos resultados fueron confirmados en investigaciones recientes realizadas en muestras de estudiantes universitarios que

cursaban en modalidad tradicional (Cho et al., 2020; Lee, 2011; Mao et al., 2020; Wu et al., 2021) y también en estudiantes que cursaban sus carreras a distancia (Kim, 2020). Asimismo, fueron coincidentes con evidencias halladas en un estudio transcultural que incluyó universitarios de Argentina y Filipinas (Mesurado et al., 2016). De manera análoga a nuestro trabajo, en todas las investigaciones mencionadas, se reportaron asociaciones de grado moderado/alto entre la Autoeficacia Académica y el Flujo de los estudiantes de nivel superior.

Al considerar las dos dimensiones del Flujo, la Autoeficacia presentó asociaciones más elevadas con el componente 'Percepción de Logro y Habilidad', que incluye la valoración de equilibrio entre la capacidad personal y los desafíos propios de la tarea en cuestión (Mesurado, 2008, 2009b, 2010a). Creemos que esto refuerza las conjeturas teóricas presentadas más arriba en este trabajo acerca de la vinculación de estas variables basada en la incidencia de la Autoeficacia en la percepción de balance desafío-habilidad propia del Flujo (Peifer et al., 2020; Rodríguez-Sánchez et al., 2011).

Por otra parte, al estudiar longitudinalmente las relaciones entre las variables, los resultados evidenciaron asociaciones significativas positivas fuertes en todos los tiempos analizados, pero, en función del modelo planteado en este estudio, destacamos que la Autoeficacia Académica medida en el Tiempo 1 mostró asociaciones significativas positivas con el Flujo global y con sus dos componentes medidos en el Tiempo 2. Estos hallazgos coinciden con los reportados en otras investigaciones de corte longitudinal realizadas en entornos académicos, aunque en períodos de tiempo más acotados (Rodriguez Sanchez et al., 2011; Salanova et al., 2006) y señalan que aquellos estudiantes que presentan gran confianza en sus capacidades durante un año académico son más propensos a vivenciar estados de experiencia óptima relacionados con sus estudios, no solo en ese mismo ciclo lectivo, sino también en el año siguiente.

Relación entre el Eustrés y el Flujo

En segundo lugar, en la presente investigación también se encontraron asociaciones significativas positivas y de grado moderado entre el Eustrés Académico y el Flujo considerado de manera global y sus dos componentes en cada uno de los tres años de carrera analizados. Las asociaciones encontradas sugieren que tienen mayores probabilidades de ingresar en Flujo en la realización de sus tareas universitarias los estudiantes que experimentan Eustrés con mayor frecuencia.

Estos resultados son consistentes con los aportes teóricos que destacan la influencia del Eustrés sobre la percepción de desafío manejable por parte de los individuos. Además, tanto el Flujo como el Eustrés promueven un rendimiento óptimo en las personas como así también la experiencia de emociones positivas (Barthelmäs & Keller, 2021; Clarke & Haworth, 1994; Csikszentmihalyi, 2014; Ellis et al., 1994; Quick et al., 2003; Lazarus & Folkman, 1986; Mesurado, 2007, 2008, 2010a; Moseley, 2018; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Nelson & Simmons; 2003, 2011; Norsworthy et al., 2021; O'Sullivan, 2011; Peifer et al, 2022; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009; Simmons, 2000; Simmons & Nelson, 2001; Simmons et al., 2001; Tse et al., 2022).

Nuestros hallazgos también resultan coherentes con los de las escasas investigaciones empíricas que abordaron este tema en el contexto educativo. En este sentido, podemos citar el estudio de Mesurado et al. (2016), quienes reportaron correlaciones significativas entre el Eustrés y el Flujo en estudiantes universitarios argentinos y filipinos; el de Moseley (2018), que constató esta relación en estudiantes de nivel secundario y el de Bourgeois (2018), que la corroboró en estudiantes de posgrado.

En nuestra investigación también se encontraron asociaciones longitudinales significativas positivas y moderadas entre el Eustrés y el Flujo entre los tres tiempos analizados. Sin embargo, en función del modelo planteado en este estudio, destacamos que el Eustrés Académico medido en el Tiempo 1 se asoció de manera positiva y significativa con el Flujo global y con sus dos componentes medidos en el Tiempo 2. Estos hallazgos evidencian que los estudiantes que suelen experimentar Eustrés en un año académico son más propensos a experimentar estados gratificantes de total absorción e implicación en actividades relacionadas con sus estudios (Abuhamdeh, 2020; EFRN, 2014), en ese mismo ciclo lectivo y también en el siguiente. En la revisión de antecedentes no se hallaron investigaciones que hayan abordado esta relación a lo largo del tiempo, lo cual señala la importancia de este aporte.

Relación entre la Determinación y el Flujo

En tercer término, los resultados de nuestro estudio evidenciaron asociaciones significativas positivas entre la Determinación global y sus dos dimensiones y el Flujo global y sus dos componentes en los tres Tiempos estudiados transversalmente. Esto

indica que los alumnos determinados ingresan con mayor frecuencia en estados de Flujo académico.

Nuestros hallazgos son consistentes con la escasa literatura disponible respecto a este tema. Ésta convalida el vínculo positivo entre las variables estudiadas apoyándose en la asociación significativa que algunos rasgos de personalidad análogos a la Determinación, como la responsabilidad, la persistencia y la perseverancia, mantienen con las experiencias de Flujo (Aponte & Millán, 2013; Crust & Swann, 2013; Johnson et al., 2014; Khedmatian et al., 2022; Marty-Dugas & Smilek, 2018; Mesurado et al., 2018; Miksza & Tan, 2015; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Ross & Keizer, 2014; Smith et al., 2020; Tan et al., 2021 Tse et al., 2018; Ullén et al., 2012).

Asimismo, la evidencia que hemos encontrado converge con los resultados encontrados en investigaciones previas. Por ejemplo, Miksza y Tan (2015) reportaron asociaciones significativas positivas entre la Determinación y el Flujo en la práctica en docentes y estudiantes universitarios de música estadounidenses. Tan et al. (2021) demostraron un vínculo positivo de la Determinación con el Flujo disposicional global y con la mayoría de sus componentes: equilibrio desafío-habilidad, objetivos claros, retroalimentación inequívoca, concentración total, sentido de control, pérdida de la autoconciencia y experiencia autotélica, en músicos de diversas procedencias geográficas.

Nuestros hallazgos también se encuentran alineados con los de estudios recientes que informaron asociaciones significativas de la Determinación global y de sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo con la propensión al Flujo en población general (Hauge, 2022) y con el Flujo académico en estudiantes universitarios (Smith et al., 2020) y de secundaria (Khedmatian et al., 2022). De manera análoga a lo ocurrido en nuestro trabajo, en la mayoría de estas investigaciones las asociaciones más fuertes del Flujo se daban con la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo.

En nuestra investigación también se evidenciaron asociaciones longitudinales significativas positivas, y en su mayoría moderadas entre la Determinación y el Flujo entre los tres tiempos comprendidos por el estudio. En función del modelo propuesto, destacamos que la Determinación y sus dos dimensiones en el Tiempo 1 se asociaron de manera positiva y significativa con el Flujo global y con sus dos componentes medidos en el Tiempo 2. Estos hallazgos evidencian que los estudiantes más determinados en un año académico son más propensos a experimentar estados de

fluidez en el marco de sus actividades universitarias en ese mismo año y también en el siguiente ciclo lectivo. Estos resultados constituyen un aporte significativo, dado que no se encontraron investigaciones previas que hayan examinado la relación entre estas variables a lo largo del tiempo.

Los resultados expuestos hasta aquí nos permitieron confirmar la primera y la tercera subhipótesis de trabajo planteadas con respecto a la relación entre las variables propuestas como independientes en el modelo y la variable mediadora, en el marco de la segunda hipótesis de investigación. La primera subhipótesis hacía referencia a la asociación transversal entre las variables: 'a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación, mayor nivel de Flujo en cada Tiempo', mientras que la tercera se refería a las asociaciones longitudinales: 'a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1, mayor nivel de Flujo en el Tiempo 2'.

5.1.2.3.Relaciones entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

Considerando el modelo que hemos propuesto, al analizar las relaciones recíprocas de las variables independientes y la variable mediadora con la variable dependiente, destacamos que, en los tres Tiempos analizados transversalmente, la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación global y sus dos dimensiones: Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo y el Flujo global y sus dos componentes: Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad, mostraron asociaciones significativas y positivas con el Compromiso Académico global y sus tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción. Por lo cual, podemos afirmar que, en cada año de carrera, a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo en los estudiantes universitarios, mayor era su nivel de Compromiso Académico.

Por otra parte, al examinar las relaciones entre diferentes Tiempos, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación global y sus dos dimensiones (medidos en el Tiempo 1) presentaron asociaciones significativas y positivas con el Flujo global y sus dos componentes (medidos en el Tiempo 2) y con el Compromiso Académico global y sus tres dimensiones (medidos en el Tiempo 3). De esta manera, podemos aseverar que, a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el primer año y mayor nivel de Flujo en el segundo año, mayor era el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios en el tercer año.

Tanto a nivel transversal como longitudinal, las asociaciones más fuertes del Compromiso Académico y sus dimensiones se dieron con el Flujo y sus componentes y las más bajas se evidenciaron con el Eustrés y con la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación.

Relación entre la Autoeficacia y el Compromiso Académico

En primer lugar, hallamos asociaciones significativas positivas y de grado moderado/alto entre la Autoeficacia Académica y el Compromiso de los estudiantes y sus tres componentes: Vigor, Dedicación y Absorción, en cada uno de los tres años de carrera analizados. Esto sugiere que los estudiantes que presentan elevados niveles de Autoeficacia Académica son más propensos a comprometerse en sus estudios.

Estos hallazgos eran teóricamente esperables, porque el Compromiso Académico se concibe como un constructo motivacional positivo, que se orienta al logro de objetivos y se caracteriza por la presencia duradera de energía, activación, esfuerzo y persistencia (Oriol-Granado et al., 2017; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Reschly & Christenson, 2012; Salanova et al., 2004; Sinatra et al., 2015; Skinner & Pitzer, 2012) y la Autoeficacia es considerada como un componente crítico de la motivación (Bandura, 2001; Byars-Winston et al., 2017; Choi et al., 2012; Han et al., 2021; Karsten et al., 2012; Klassen & Usher, 2010; Madewell & Shaughnessy, 2003; Ozkal, 2019; Pajares, 1996, 2004; Robbins et al., 2004), puesto que influye en las metas que los individuos se proponen, en el esfuerzo que invierten y en su perseverancia y resistencia ante los obstáculos (Bandura, 1999; Garrido, 2000; Martínez et al., 2002; Salanova & Schaufeli, 2000; Salanova et al., 2000, 2003, 2005; Schwarzer, 1992). Específicamente, la Autoeficacia Académica contribuye a que los alumnos inviertan energía para iniciar y mantener los esfuerzos necesarios para completar con éxito diversas tareas y a que incrementen sus recursos personales para lograr un buen rendimiento (Ouweneel et al., 2011; Whannell et al., 2012). En consecuencia, los estudiantes que presentan buena Autoeficacia Académica están motivados para participar e involucrarse activamente en sus estudios, utilizar más estrategias de aprendizaje, mejorar sus competencias y permanecer persistentes cuando enfrentan desafíos de aprendizaje (Ouweneel et al., 2011; Wright et al., 2012).

Asimismo, los hallazgos de nuestra investigación son convergentes con los de numerosos estudios previos que analizaron la relación entre estas variables en el ámbito académico. La existencia de una asociación significativa positiva entre la Autoeficacia

y el Compromiso Académico fue comprobada en estudiantes universitarios de procedencias geográficas y carreras muy diversas (Kanaparan et al., 2019; Oriol-Granado et al., 2017; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Singh & Abdullah, 2020; Zhao et al., 2021). También reportaron una asociación positiva otros estudios que midieron con mayor especificidad las creencias de eficacia, estudiando el vínculo entre la Autoeficacia en ingeniería y el Compromiso de los universitarios (Flores et al., 2014; Lent et al., 2013, 2015, 2016; Navarro et al., 2019).

Asimismo, al examinar la relación entre la Autoeficacia y los componentes del Compromiso Académico, encontramos que, en los tres años analizados, las creencias de eficacia se vinculaban con mayor fuerza con la dimensión Vigor, es decir, con la presencia de elevados niveles de energía, esfuerzo, resistencia mental y persistencia en el desarrollo de las actividades académicas (Alrashidi et al., 2016; Schaufeli et al., 2002, 2006). Estos resultados son coherentes con los planteos teóricos mencionados previamente con respecto a la influencia de la Autoeficacia en el esfuerzo, la perseverancia y la resistencia de los estudiantes. Además, coinciden con los de algunas investigaciones que encontraron correlaciones positivas de carácter moderado no solo de la Autoeficacia Académica con el Compromiso global, sino también con cada una de sus tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción y una prevalencia en grado de las asociaciones con el Vigor (Martinez, Esteve et al., 2005; Mesurado et al., 2016; Ouweneel et al., 2011).

Por otra parte, al estudiar longitudinalmente las relaciones entre las variables, los resultados evidenciaron asociaciones significativas positivas fuertes entre todos los tiempos analizados, pero, en función del modelo planteado en este estudio, destacamos que la Autoeficacia Académica medida en el Tiempo 1 mostró asociaciones significativas positivas con el Compromiso Académico y con sus tres componentes medidos en el Tiempo 3. Según esta evidencia, aquellos estudiantes que muestran elevados niveles de confianza en sus capacidades durante un año académico son más propensos a comprometerse con sus estudios no solo en ese mismo ciclo lectivo, sino también hasta dos años después.

Estos hallazgos coinciden con los reportados en otras investigaciones de corte longitudinal realizadas en entornos académicos de nivel superior (Ouweneel et al., 2011, 2013), que comprobaron la asociación positiva entre estos constructos entre tiempos de evaluación y concluyeron que los aumentos/disminuciones de la Autoeficacia de los estudiantes universitarios se relacionaban con los

aumentos/disminuciones correspondientes en su Compromiso Académico a lo largo del tiempo. No obstante, estas investigaciones se enfocaron en períodos de tiempo más acotados que se extendieron como máximo a cuatro semanas. No se encontraron estudios previos que realizaran un seguimiento de la relación entre estas variables en los universitarios durante varios años de su carrera, por lo cual se destaca el aporte realizado por nuestro trabajo.

Relación entre el Eustrés y el Compromiso Académico

En segundo lugar, encontramos que, en cada uno de los tres años de carrera examinados, el Eustrés presentaba asociaciones significativas positivas de grado moderado con el Compromiso Académico y con sus tres dimensiones. Esto indica que los estudiantes que presentan altos niveles de Eustrés con mayor frecuencia son más propensos a desarrollar niveles elevados de Compromiso con sus estudios. También es interesante destacar que el grado de asociación entre el Eustrés y el Compromiso era mayor en el segundo año con respecto al primero y en el tercer año con respecto a los otros dos, por lo cual se podría conjeturar que esta relación se ve fortalecida a medida que los estudiantes universitarios van ganando experiencia.

Si bien la relación entre el Eustrés y el Compromiso no ha sido muy estudiada, nuestros hallazgos coinciden con la literatura disponible, que sugiere un vínculo positivo entre estas variables (Moseley, 2018). En este sentido, Nelson y Simmons (2011), referentes del enfoque holístico, identificaron ciertos ‘indicadores’ del Eustrés que se relacionan con el Compromiso Académico (Moseley, 2018). Según esta perspectiva, los individuos que experimentan Eustrés se encuentran comprometidos, ya que perciben su trabajo como significativo y placentero y suelen involucrarse en él con entusiasmo y vigor. De hecho, el punto de contacto entre el Eustrés y el Compromiso sería el Vigor, un recurso energético, asociado a la motivación y el comportamiento sostenido, que se caracteriza por la presencia de fuerza física, energía emocional y vitalidad cognitiva (Hargrove et al., 2013; Nelson & Simmons, 2011). Los resultados de nuestro estudio respaldan estas afirmaciones, dado que las asociaciones más fuertes del Eustrés se dieron con el componente Vigor del Compromiso Académico, en comparación con la Dedicación y la Absorción.

Asimismo, la evidencia que hallamos resulta convergente con las escasas investigaciones previas que abordaron la relación entre el Eustrés y el Compromiso y que comprobaron una covariación significativa y positiva entre ambos constructos,

tanto en el ámbito organizacional (Rodríguez et al., 2013), como en el contexto educativo secundario (Moseley, 2018). Por su parte, de manera análoga a nuestro trabajo, Mesurado et al. (2016) hallaron asociaciones positivas significativas entre el Eustrés y los tres componentes del Compromiso Académico en estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas.

El análisis de las relaciones longitudinales entre las variables también mostró asociaciones significativas positivas de grado débil tendiendo a moderadas entre todos los tiempos analizados. Considerando el modelo planteado en este estudio, destacamos que el Eustrés medido en el Tiempo 1 mostró asociaciones significativas positivas con el Compromiso Académico y con sus tres componentes medidos en el Tiempo 3. Según esta evidencia, los estudiantes que tienden a presentar niveles elevados de Eustrés son más propensos a comprometerse con sus estudios no sólo en el mismo ciclo lectivo, sino también hasta dos años después. Estos resultados revisten gran relevancia y constituyen un aporte significativo, dado que entre las investigaciones previas no se hallaron trabajos que hayan adoptado diseños longitudinales para estudiar el vínculo entre el Eustrés y el Compromiso de los estudiantes de nivel superior a lo largo del tiempo.

Relación entre la Determinación y el Compromiso Académico

En tercer lugar, nuestros resultados mostraron asociaciones significativas positivas de grado moderado entre la Determinación y sus dos dimensiones y el Compromiso Académico y sus tres componentes, en cada uno de los tres años de carrera analizados transversalmente. Esto indica que los alumnos determinados tienen mayores posibilidades de comprometerse académicamente en la universidad.

Nuestros hallazgos convergen con las afirmaciones de Hodge et al. (2018), quienes señalan que la Determinación jugaría un rol importante en el Compromiso en el ámbito educativo. Asimismo, son consistentes con los resultados informados en estudios previos. Por ejemplo, Robinson (2015) encontró una asociación significativa positiva moderada entre la Determinación y sus dos dimensiones y el Compromiso Académico en estudiantes universitarios estadounidenses. Sus resultados mostraron que los alumnos más determinados evidenciaban un mayor Compromiso emocional en el aprendizaje y una mayor integración social en el ámbito educativo. Asimismo, estos estudiantes presentaban con mayor frecuencia comportamientos de Compromiso, puesto que se organizaban mejor, presentaban mejores hábitos de estudio, demostraban

responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas y se esforzaban por participar tanto dentro como fuera del aula. Por su parte, Datu et al. (2016, 2018b) encontraron que la Determinación académica se asociaba de manera significativa, positiva y moderada con las dimensiones del Compromiso Académico en estudiantes universitarios y de secundaria filipinos.

Por otra parte, en nuestro trabajo, al analizar de manera específica la relación entre los componentes de la Determinación y el Compromiso Académico de los estudiantes, encontramos que, en los tres Tiempos evaluados, la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo presentaba asociaciones significativas positivas de mayor magnitud que la Consistencia de Interés, tanto con el Compromiso global como el Vigor, la Dedicación y la Absorción. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Datu et al. (2016) y Muensk et al. (2017) en estudiantes universitarios y de secundaria de Filipinas y EE. UU. respectivamente, es decir, pertenecientes a culturas colectivistas e individualistas. También coinciden con los resultados de Hodge et al. (2018) en estudiantes universitarios australianos y por Fosnacht et al. (2019) en alumnos estadounidenses que cursaban el primero y el último año de sus carreras de licenciatura. Asimismo, corroboran la evidencia hallada en nuestro país en estudiantes universitarios de grado (Tortul et al., 2020) y de posgrado (Daura et al., 2020). Consideramos que la presencia de correlaciones significativas más bajas del Compromiso y sus componentes con la dimensión Consistencia de Interés podría explicarse por las limitaciones derivadas de la Escala Grit (Credé, 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Datu et al., 2016, 2018a; Denovan et al., 2022; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Muenks et al., 2017), previamente mencionados. Sin embargo, sería importante que en futuras investigaciones se examinen los motivos por los que la Consistencia de Interés evidencia una menor relación con el Compromiso de los estudiantes que la Perseverancia en el Esfuerzo.

En lo que respecta al análisis de las relaciones entre las variables a lo largo del tiempo, encontramos asociaciones significativas positivas, de grado débil a moderado, entre todos los tiempos analizados. Basándonos en el modelo que hemos propuesto en la investigación, resaltamos que la Determinación y sus dos dimensiones medidas en el Tiempo 1 covariaban de manera significativa y positiva con el Compromiso Académico y sus tres componentes medidos en el Tiempo 3. Esto sugiere que los universitarios más determinados, que muestran mayores niveles de Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo durante un año académico específico tienden a desarrollar mayores

niveles de Compromiso con sus estudios en ese momento y a lo largo del tiempo, hasta dos años después.

Si bien no se encontraron estudios previos que examinaran el vínculo entre estas variables en los universitarios durante varios años de su carrera, nuestros hallazgos coinciden parcialmente con los encontrados por Tang et al. (2019) en estudiantes de secundaria finlandeses, puesto que, en su investigación, a diferencia de la nuestra, sólo la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo medida en el tiempo inicial se asoció con el Compromiso de los estudiantes al año siguiente.

Relación entre el Flujo y el Compromiso Académico

Por último, en el presente trabajo pudimos constatar, en cada uno de los tres años de carrera examinados transversalmente, la existencia de asociaciones significativas positivas y de magnitud elevada entre el Flujo y sus dos componentes y el Compromiso Académico y sus tres dimensiones. Esto significa que los estudiantes que vivencian frecuentemente estados de experiencia óptima en sus estudios tienden a comprometerse más en la universidad.

Estos hallazgos son consistentes con la literatura disponible, que postula una sólida vinculación entre el Flujo y el Compromiso (Bakker, 2011; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2015, 2017), dado que ambos incluyen elementos cognitivos, afectivos y comportamentales, son gratificantes e intrínsecamente motivadores (Steele & Fullagar, 2009). Además, algunos autores plantean que la relación entre estos constructos estaría dada, principalmente, por el componente de Absorción del Compromiso, que guarda similitudes con la experiencia óptima en lo que refiere a la elevada concentración, la satisfacción, la distorsión temporal y la alta productividad (Ouweneel et al. 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Steele & Fullagar, 2009; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2013b, 2015, 2017).

Asimismo, si bien son escasos los trabajos empíricos que han examinado el vínculo entre el Flujo y el Compromiso en el entorno educativo, sus resultados se alinean con la evidencia que hemos encontrado, ya que sustentan la asociación positiva entre ambas variables (Ljubin-Golub et al., 2018). En este sentido, Ljubin-Golub et al. (2018) encontraron asociaciones significativas positivas y moderadas entre el Flujo y el Compromiso Académico cognitivo y conductual en estudiantes universitarios croatas; Mesurado et al. (2016, 2018) hallaron covariaciones fuertes entre el Flujo y el

Compromiso evaluados globalmente y entre todas las dimensiones de ambos constructos en estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas y Adil et al. (2019) reportaron una correlación de grado alto entre estas variables en estudiantes pakistaníes de nivel superior.

Por otra parte, al estudiar longitudinalmente las relaciones entre estos constructos, los resultados mostraron asociaciones significativas positivas fuertes entre todos los tiempos analizados. Teniendo en cuenta el modelo propuesto en este estudio, consideramos importante destacar que el Flujo y sus componentes medidos en el Tiempo 2 mostraron asociaciones significativas positivas con el Compromiso Académico y sus dimensiones medidos en el Tiempo 3. Según esta evidencia, aquellos estudiantes que presentan estados de fluidez académica con mayor frecuencia son más propensos a mostrar un mayor Compromiso global con sus estudios y niveles más elevados de Vigor, Dedicación y Absorción en ese mismo ciclo lectivo y de manera perdurable en el tiempo, hasta dos años después.

Aunque no se hallaron investigaciones previas que estudiaran longitudinalmente las relaciones entre estos constructos en el nivel de educación superior, podemos afirmar que nuestros hallazgos convergen con los encontrados por Shernoff et al. (2003, 2014), quienes comprobaron que los estudiantes de nivel secundario que experimentaban Flujo presentaban un mayor nivel de Compromiso con sus estudios.

La evidencia presentada hasta aquí nos permitió verificar la segunda y la cuarta subhipótesis de trabajo, planteadas dentro de la segunda hipótesis de investigación, con respecto a la relación entre las variables propuestas en el modelo como independientes, mediadora y dependiente. La segunda subhipótesis hacía referencia a la asociación transversal entre las variables: ‘a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo mayor nivel de Compromiso Académico en cada Tiempo’, mientras que la cuarta se refería a las asociaciones longitudinales: ‘a mayor nivel de Autoeficacia Académica, Eustrés y Determinación en el Tiempo 1 y de Flujo en el Tiempo 2, mayor nivel de Compromiso Académico en el Tiempo 3’.

Implicancias y recomendaciones

Finalmente, luego de haber comprobado, transversal y longitudinalmente, la existencia de asociaciones estadísticamente significativas y positivas entre todas las variables incluidas en nuestra investigación, consideramos importante mencionar

algunas implicancias prácticas derivadas de los hallazgos realizados en el marco del segundo objetivo del presente trabajo.

En primer lugar, consideramos que hemos realizado una contribución significativa a la evidencia limitada que existe sobre la relación entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios. Además, el aporte cobra mayor relevancia si consideramos que la relaciones entre estos constructos no se habían examinado previamente de esta manera, a través del tiempo, ni en el contexto local. Por lo tanto, este trabajo brinda una importante base para futuros estudios en esta área.

En segundo lugar, esta investigación proporciona información que puede resultar útil para las instituciones, directivos, docentes y estudiantes de nivel superior, como así también para los profesionales que los asisten externamente y que buscan mejorar su desempeño académico y su bienestar personal.

Específicamente, en nuestro estudio hallamos evidencia de un vínculo significativo positivo o directo, en un momento dado y a lo largo del tiempo, entre todas las variables, en ausencia de intervención. Esto implica que los alumnos que presentan altos/bajos niveles en una de esas variables tienden a presentar altos/bajos niveles en las demás en un mismo año académico y también en los años siguientes. Considerando el probado vínculo que todos estos recursos psicológicos positivos mantienen con el rendimiento académico (Adler, 2017; Adler et al., 2016; Christopoulou et al., 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Daura et al., 2020; Duckworth et al., 2007; Eskreis-Winkler et al., 2014; Fernández-Martín et al., 2020; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004, 2016; Heddy & Sinatra, 2013; Honicke & Broadbent, 2016; Johnson & Sinatra, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Salmela-Aro et al., 2021; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Sinatra et al., 2015; Strayhorn, 2014; Talsma et al., 2018; Tang et al., 2019; Tytler & Osborne, 2012; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a; Wu et al., 2021) y con el bienestar de los estudiantes (Adler, 2017; Adler et al., 2016; Alrashidi et al., 2016; Credé et al., 2017; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1994; Datu, 2021; Datu et al., 2019, 2021; Daura et al., 2020; Duckworth et al., 2007; Fernández-Martín et al., 2020; Honicke & Broadbent, 2016; Li et al., 2018b; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Seligman y Adler, 2018; Shernoff & Hoogstra, 2001; Sinatra et al., 2015; Talsma et al., 2018; Vainio & Daukantaite, 2016; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a; Wu et al., 2021), podemos recomendar que se realicen mediciones tempranas de éstos en los estudiantes y que se diseñen medidas para mantenerlos y optimizarlos los

estudiantes que obtienen buenos niveles y para incrementarlos en los que evidencian niveles deficitarios.

Por otra parte, los resultados de nuestra investigación nos permiten conjeturar que cualquier intervención destinada a modificar uno de estos recursos psicológicos puede tener como correlato un cambio significativo en los demás. Asimismo, es posible inferir que las intervenciones realizadas en un año académico se pueden extender en el tiempo y tendrán repercusión en los años siguientes.

Finalmente, es posible concluir que, en base a los hallazgos realizados, pudimos confirmar la segunda hipótesis de este estudio: 'existen asociaciones estadísticamente significativas, positivas, transversales y longitudinales, entre el Compromiso Académico, el Flujo, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios'.

5.1.3. Modelo teórico de las relaciones predictivas entre la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios

El tercer y último objetivo específico de esta investigación consistió en analizar el poder predictor de la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo sobre el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos. A continuación, se discutirán los hallazgos de la evaluación de los modelos de ecuaciones estructurales para cada uno de los tres Tiempos estudiados, como así también del modelo estructural longitudinal.

Inicialmente, debemos mencionar que el modelo evaluado presentó un ajuste adecuado a los datos y permaneció invariante en cada uno de los tres Tiempos analizados (T1, T2 y T3, respectivamente). Al examinar de manera transversal el efecto de las variables propuestas en el modelo, los resultados evidenciaron que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación tienen un efecto significativo sobre el Flujo, pero no influyen de manera significativa y directa en el Compromiso Académico. Por su parte, el Flujo afecta de manera positiva y significativa el Compromiso Académico de los universitarios. De esta manera, los hallazgos acerca de la relación predictiva de las variables en los tres Tiempos permiten afirmar que la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación predicen el Flujo y que el Flujo predice el Compromiso Académico. Además, si bien la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación no ejercen un efecto directo sobre el Compromiso, sí presentan un efecto

significativo indirecto en esta variable, mediatizado por el Flujo, en los tres años de carrera universitaria estudiados. Puede afirmarse que el modelo presenta un elevado poder predictivo en los tres Tiempos analizados, dado que los resultados evidencian valores R^2 muy elevados. En el Tiempo 1, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación, explican el 63% del Flujo y sumados al Flujo, explican el 91% del Compromiso Académico. En el Tiempo 2, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación, explican el 76% del Flujo y sumados al Flujo, explican el 96% del Compromiso Académico y en el Tiempo 3, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación, explican el 76% del Flujo y sumados al Flujo, explican el 98% de las variaciones en el Compromiso Académico.

De manera análoga, al evaluar el modelo estructural longitudinal, se halló un ajuste adecuado entre el modelo teórico y los datos empíricos y se replicaron las relaciones predictivas entre las variables halladas en el análisis de los modelos transversales. Los resultados revelaron que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) tienen un efecto significativo directo sobre el Flujo (evaluado en el Tiempo 2), pero no presentan una influencia significativa sobre el Compromiso Académico (medido en el Tiempo 3). Por su parte, el Flujo (Tiempo 2), afecta de manera significativa y directa el Compromiso Académico (Tiempo 3). De este modo, los hallazgos permiten afirmar que la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación predicen el Flujo medido al año siguiente en los estudiantes universitarios y que el Flujo del segundo año predice el Compromiso Académico evaluado un año después. Por otra parte, la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación del Tiempo 1 no presentan un efecto directo de sobre el Compromiso Académico del Tiempo 3, pero influyen significativamente en éste de manera indirecta, a través del Flujo del Tiempo 2. En cuanto al poder predictivo del modelo longitudinal, puede afirmarse que es elevado, ya que los resultados también evidencian valores muy elevados de R^2. En este sentido, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación del Tiempo 1, explican el 46% del Flujo del Tiempo 2 y sumados al Flujo del Tiempo 2, explican el 74% de las variaciones en el Compromiso Académico del Tiempo 3. A continuación, discutiremos estos hallazgos y al final de la sección presentaremos sus implicancias.

5.1.3.1.La influencia de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Flujo

En primer lugar, podemos afirmar que, según nuestros resultados, la Autoeficacia Académica predice el Flujo de manera significativa, directa y positiva, y

que constituye el predictor más fuerte entre las tres variables analizadas. Estos resultados indican que los estudiantes que poseen mayor Autoeficacia son más propensos a ingresar en Flujo durante la realización de actividades específicas relacionadas con sus estudios. Por tanto, estos alumnos tienen mayores probabilidades de sentirse óptimamente desafiados por la tarea en cuestión y vivenciar estados positivos y gratificantes, en los cuales experimentan una profunda absorción e implicación cognitiva y afectiva, se encuentran concentrados completamente en la tarea y en el momento presente, sus acciones se despliegan sin esfuerzo, sienten que controlan su conducta y el entorno y que están logrando sus objetivos y funcionan en su máxima capacidad (Csikszentmihalyi, 1975, 1998, 1999, 2000; Csikszentmihalyi et al., 2005; EFRN, 2014; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al., 2020; Wu et al., 2021).

Estos hallazgos se encuentran alineados con la teoría vigente, que avala la existencia de un vínculo positivo entre el Flujo y la Autoeficacia (Peifer et al., 2022). Esta sugiere que la confianza en las propias capacidades influye en la condición fundamental para ingresar en estados de Flujo: la 'percepción de equilibrio' entre el desafío planteado por una actividad específica y las propias habilidades de la persona (Barthelmäs & Keller, 2021; Clarke & Haworth, 1994; Csikszentmihalyi, 1975; Ellis et al., 1994; Mesurado, 2007, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Norsworthy et al., 2021; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009; Tse et al., 2022). En consecuencia, resulta comprensible que las creencias de los estudiantes acerca de sus competencias y su confianza en el poder que tienen para producir los efectos deseados por sus acciones, incidan directamente en la percepción de que sus habilidades están a la altura del nivel de desafío de la tarea que están enfrentando y, de esta manera, faciliten las experiencias de Flujo (Peifer et al., 2020; Rodríguez-Sánchez et al., 2011). En refuerzo de estos planteos, en nuestro trabajo comprobamos que la Autoeficacia de los estudiantes se asociaba en mayor grado con la dimensión Percepción de Logro y Habilidad del Flujo que con la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva.

Asimismo, los resultados de nuestra investigación convergen con los de investigaciones previas que verificaron el poder predictivo de la Autoeficacia sobre el Flujo en el ámbito académico. Entre esos antecedentes, pueden mencionarse algunos de corte transversal. Por ejemplo, Lee (2009) y Cho et al. (2020), mediante la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales, evidenciaron el efecto significativo directo y positivo de la Autoeficacia Académica sobre el Flujo de aprendizaje en universitarios

que cursaban en modalidad presencial, mientras que Joo et al. (2015) y Kim (2020) corroboraron estos resultados en estudiantes universitarios que cursaban carreras a distancia, en modalidad virtual. Por su parte, Mesurado et al. (2016), en un estudio transcultural, los confirmaron en estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas, concluyendo que la presencia de una sólida Autoeficacia influye significativamente en la posibilidad de los alumnos de experimentar estados positivos en sus actividades académicas. Asimismo, Peifer et al. (2020) demostraron, en una investigación experimental, que la Autoeficacia Académica inducida experimentalmente, mediante la aplicación de retroalimentación positiva, puede aumentar causalmente la experiencia de Flujo en una tarea posterior en los jóvenes.

En nuestro estudio, el efecto significativo de la Autoeficacia de los estudiantes sobre sus estados de fluidez, no solo se registró en cada año de carrera considerado de manera individual, sino que también, a lo largo del tiempo, se pudo constatar que la presencia de una elevada confianza de los universitarios en sus competencias académicas durante el primer año de la investigación promovía en ellos experiencias de Flujo en el siguiente año académico.

Estos resultados también son consistentes con los de otras investigaciones que, mediante la aplicación de diseños longitudinales, comprobaron esta relación predictiva. Entre ellas, puede mencionarse el trabajo de Salanova et al. (2006), quienes hallaron evidencia de que la Autoeficacia medida en el Tiempo 1 tenía un efecto positivo en el Flujo relacionado con el trabajo en el Tiempo 2 en profesores de secundaria y concluyeron que sentirse competente en el presente constituye recurso personal muy poderoso que predice las experiencias de fluidez en el futuro. Por su parte, Rodriguez Sanchez et al. (2011) constataron que la Autoeficacia era un predictor significativo de la combinación desafíos-habilidades y de la experiencia de Flujo en docentes de secundaria. Aquellos individuos que confiaban más en sus capacidades percibían mayores niveles de desafío y habilidades y experimentaban Flujo con mayor frecuencia. Además, sus hallazgos sustentan las conjeturas teóricas presentadas más arriba, puesto que demostraron que la percepción de equilibrio entre desafíos y habilidades era un predictor significativo y directo del Flujo y mediaba la influencia de la Autoeficacia en el Flujo a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, nuestros resultados mostraron que el Eustrés Académico también predice de manera significativa, directa y positiva el Flujo en los universitarios. Esto sugiere que aquellos estudiantes que suelen evaluar de manera positiva los eventos

estresantes relacionados con sus estudios y que, como fruto de esa evaluación, valoran las demandas como desafíos a superar, asumen una actitud positiva ante ellas, las afrontan alcanzando buenos niveles de logro y productividad y generan consecuentemente estados psicológicos positivos como esperanza, significado, manejabilidad y satisfacción (Moseley, 2018; Nelson & Simmons, 2003, 2011; O'Sullivan, 2011), tienen mayores posibilidades de experimentar estados de fluidez en sus actividades académicas. De manera análoga a lo observado en relación con la Autoeficacia Académica, esta influencia del Eustrés sobre el Flujo se constató en cada año de carrera considerado de manera particular y también se comprobó a través del tiempo, ya que se halló que la presencia de mayores niveles de Eustrés en los alumnos durante el primer año del estudio promovía de manera significativa las experiencias de Flujo en el ciclo lectivo siguiente.

La literatura existente nos permite comprender estos resultados. Tanto desde el modelo transaccional-cognitivo (Lazarus & Folkman, 1986) como desde el modelo holístico (Nelson & Simmons, 2003, 2011) se concibe al Eustrés como el resultado de la percepción y evaluación positiva de las demandas ambientales, es decir, de su valoración como desafíos manejables en lugar de obstáculos (O'Sullivan, 2011). Por otra parte, como se mencionó anteriormente, en los diversos modelos explicativos del Flujo, los autores enfatizan que, entre las condiciones previas indispensables para que se experimenten estados de fluidez, la más importante es la percepción de un equilibrio o balance entre los desafíos que plantea una tarea determinada y las habilidades del individuo, que no deben verse superadas ni infrautilizadas (Barthelmäs & Keller, 2021; Engeser et al., 2021; Mesurado, 2009b, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Norsworthy et al., 2021; Tse et al., 2022). De esta manera, resulta claro que la experiencia de Eustrés en los estudiantes, es decir, la evaluación positiva de las demandas académicas facilite que éstos se sientan óptimamente desafiados e ingresen y se mantengan en estados de Flujo (Moseley, 2018). Por tanto, la conexión entre el Eustrés y el Flujo estaría dada por los niveles apropiados de desafío (Bourgeois, 2018; Mesurado et al., 2016; Peifer et al., 2014). En este sentido, en nuestro estudio encontramos evidencia de que el Eustrés presentaba asociaciones más robustas con la dimensión Percepción de Logro y Habilidad del Flujo que con la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva.

Asimismo, nuestros resultados son coherentes con algunos planteos realizados en el ámbito organizacional por Hargrove et al. (2013), quienes consideran el estado de

fluidez como el epítome o la máxima experiencia de Eustrés. Según estos autores, el Eustrés no solo permite lidiar con los eventos eustresantes, sino que conduce a las personas a prestar atención y disfrutar de ellos, es decir, a 'saborearlos', lo que a su vez propicia los estados de Flujo. Por este motivo, afirman que al mejorar la experiencia de Eustrés, se puede promover el Flujo en los miembros de una organización.

Si bien no se encontraron investigaciones previas de tipo longitudinal que hayan analizado las relaciones predictivas entre estas variables, los hallazgos de nuestro trabajo son consistentes con los reportados en el estudio transcultural realizado por Mesurado et al. (2016), quienes verificaron el efecto significativo, directo y positivo del Eustrés sobre el Flujo en estudiantes de nivel superior de distintos países y también coinciden con los resultados de Bourgeois (2018) en estudiantes de posgrado estadounidenses.

En tercer lugar, los resultados de nuestra investigación revelaron que la Determinación, de manera análoga a la Autoeficacia Académica y el Eustrés, predice el Flujo de manera significativa, directa y positiva. Esto significa que los alumnos que son capaces de comprometerse profundamente con sus objetivos académicos a largo plazo, como, por ejemplo, la obtención de un título universitario, y permanecen leales a sus metas durante períodos prolongados de tiempo, persiguiéndolas con pasión y perseverancia y mostrándose resilientes frente a los contratiempos y fracasos que van surgiendo en el camino (Credé et al., 2017; Duckworth et al., 2007; Duckworth et al., 2016), presentan una mayor propensión a experimentar Flujo o experiencias óptimas mientras realizan actividades académicas específicas. Tal como ocurrió con la Autoeficacia y el Eustrés, esta relación de influencia de la Determinación sobre el Flujo no solo se daba en cada año de carrera examinado, sino que, además, los resultados mostraron que los estudiantes que eran más determinados en el primer año también eran más propensos a tener experiencias de Flujo en el año académico siguiente.

Nuestros hallazgos acerca de la relación predictiva entre estos constructos resultan comprensibles si consideramos la noción de 'antecedentes' del Flujo, es decir, los requisitos previos que deben darse para fluir. En este sentido, los autores concuerdan en que la 'claridad de metas' constituye una de las condiciones indispensables para entrar en Flujo (Barthelmäs & Keller, 2021; Csikszentmihalyi, 1990; Fong et al., 2015; Mesurado, 2008; 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al., 2022; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022). Dado que las personas determinadas tienden a establecer metas claras, y a plantearse objetivos

a corto plazo asociados con las metas a largo plazo que persiguen, esto facilitaría las experiencias de Flujo (Miksza & Tan, 2015). De hecho, en una investigación reciente realizada por Tan et al. (2021) se comprobó que la Determinación se asociaba de manera sólida con el componente 'objetivos claros' del Flujo.

Además, como ya hemos mencionado, para fluir se necesita percibir un equilibrio entre los desafíos planteados y las propias habilidades y ambos deben ser elevados (Barthelmäs & Keller, 2021; Engeser et al., 2021; Mesurado, 2009b, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Norsworthy et al., 2021; Tse et al., 2022). A su vez, es probable que los individuos determinados mantengan en el tiempo sus actividades y, a través de la práctica, mejoren y aumenten sus habilidades, lo cual incrementaría la probabilidad de experimentar Flujo con mayor frecuencia, a medida que el nivel de habilidad coincide con el desafío de la tarea (Khedmatian et al., 2022; Miksza & Tan, 2015). Por tanto, la Determinación puede considerarse un contribuyente importante en la posibilidad de los estudiantes de experimentar fluidez. En consonancia con esto, en nuestra investigación hallamos que la Determinación global se asociaba de manera más fuerte con la dimensión Percepción de Logro y Habilidad del Flujo en comparación con la dimensión Experiencia Cognitiva y Afectiva.

Por otra parte, nuestros hallazgos cobran sentido a la luz de la evidencia teórica y empírica que propone una sólida asociación positiva entre ciertos rasgos de personalidad análogos a la Determinación y las experiencias de Flujo o bien la propensión a fluir (Aponte & Millán, 2013; Crust & Swann, 2013; Johnson et al., 2014; Marty-Dugas & Smilek, 2018; Mesurado et al., 2018; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Ross & Keizer, 2014; Smith et al., 2020; Tan et al., 2021; Tse et al., 2018; Ullén et al., 2012). En este sentido, la persistencia, ha sido identificada como una metahabilidad que promueve la fluidez (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) y es uno de los rasgos que conforman el principal facilitador del Flujo: la 'personalidad autotélica' (Marty-Dugas & Smilek, 2018).

En resumen, resulta esperable que los estudiantes determinados tengan objetivos claros, se dispersen menos, refuercen sus habilidades debido a la persistencia y presenten elevada motivación intrínseca, lo cual generaría mayores posibilidades de experimentar Flujo en el desarrollo de sus actividades académicas (Khedmatian et al., 2022; Miksza & Tan, 2015).

Por otra parte, es posible conjeturar que el hecho de que la Determinación se conceptualice como un 'rasgo' de personalidad, enfatizando su estabilidad relativa

independientemente de los factores contextuales (Denovan et al., 2022; Datu, 2021; Duckworth & Eskreis-Winkler, 2015), permitiría explicar la influencia de esta variable, a través del tiempo, en las posibilidades de los estudiantes de experimentar Flujo en la universidad.

Más allá de la congruencia con los postulados teóricos, nuestros resultados son consistentes con los reportados por las escasas investigaciones empíricas realizadas hasta el momento acerca de las relaciones predictivas entre la Determinación y el Flujo. Por ejemplo, el rol predictor significativo de la Determinación sobre el Flujo fue constatado por Miksza y Tan (2015) en un grupo de docentes y estudiantes de programas universitarios de música en los Estados Unidos y por Tan et al. (2021) en músicos de diversas procedencias geográficas. En cuanto a los estudios efectuados en entornos académicos, los hallazgos de nuestra investigación convergen con los reportados recientemente por Khedmatian et al. (2022) en estudiantes de secundaria iraníes y coinciden parcialmente con los de Smith et al. (2020), quienes hallaron que solo la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación predecía el Flujo en los estudiantes universitarios. Esta coincidencia parcial puede deberse a que, en su estudio, a diferencia de nuestro trabajo, el Flujo fue operacionalizado y medido solamente como la experiencia de una concentración profunda y sin esfuerzo, sin considerar los demás componentes de este constructo.

Es importante destacar que todos los antecedentes mencionados analizaron las relaciones predictivas entre la Determinación y el Flujo mediante estudios de corte transversal y no se hallaron investigaciones longitudinales sobre el tema. Por tanto, nuestros hallazgos cobran una mayor relevancia y significación.

5.1.3.2.La influencia de la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación y el Flujo sobre el Compromiso Académico

En cuarto lugar, debemos mencionar que fueron inesperados y llamativos los hallazgos con respecto a la relación predictiva de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico. Si bien en el modelo habíamos hipotetizado un efecto directo de estos constructos sobre el Compromiso de los estudiantes y, al analizar la covariación entre las variables, hallamos asociaciones significativas y positivas en todos los casos, las cuales nos hacían pensar que el efecto postulado se iba a confirmar, los resultados de los análisis, tanto transversales como longitudinales, no sustentaron la presencia de una influencia directa significativa de la

Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico.

En cuanto a la Autoeficacia Académica, los hallazgos fueron sorpresivos. Basándonos en la literatura, que propone una influencia de las creencias de eficacia de los individuos sobre sus estados cognitivos y afectivos, su motivación, sus elecciones y su comportamiento (Bandura, 1995, 2001; Han et al., 2021; Madewell & Shaughnessy, 2003; Oriol-Granado et al., 2017; Ozkal, 2019; Pajares, 2006; Salanova et al., 2010), y considerando que el Compromiso se conceptualiza como un estado cognitivo-afectivo y motivacional, hipotetizamos que la Autoeficacia Académica ejercería un efecto significativo directo y actuaría como un facilitador del Compromiso de los estudiantes (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Oriol-Granado et al., 2017; Reschly & Christenson, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Además, nuestras expectativas se sustentaban en los resultados de numerosas investigaciones previas que demostraron el rol predictor de la Autoeficacia sobre el Compromiso en entornos educativos (Adil et al., 2019; Bresó et al., 2011; Flores et al., 2014; Hakanen et al., 2006; Lent et al., 2013, 2015, 2016; Maricuţoiu & Sulea, 2019; Martinez, Esteve et al., 2005; Mesurado et al., 2016; Moseley, 2018; Navarro et al., 2019; Ouweneel et al., 2013; Salanova et al., 2005, 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2013).

Sin embargo, los resultados que encontramos no resultaron consistentes con estos antecedentes. Ante estos hallazgos inesperados, podemos conjeturar que las discrepancias podrían deberse, en parte, a ciertas limitaciones de nuestro estudio. Por ejemplo, en el presente trabajo la muestra se conformó de manera no probabilística y esto pudo haber introducido sesgos. Además, muchas de las investigaciones que confirmaron el efecto directo de la Autoeficacia Académica, siguiendo las recomendaciones de Bandura (2006), la evaluaron con un mayor nivel de especificidad que en nuestro estudio. Por ejemplo, Autoeficacia en ingeniería (Flores et al., 2014; Lent et al., 2013, 2015, 2016), en programación (Kanaparan et al., 2019) y en matemáticas (Ozkal, 2019). Según la teoría y la evidencia empírica, las creencias de Autoeficacia de los estudiantes pueden diferir según el tema (Ozkal, 2019; Tschannen-Moron & Woolfolk Hoy, 2001; Zimmerman, 2000). Asimismo, Bandura (1987) sugiere que el incremento del poder predictivo de la Autoeficacia está ligado a la especificidad de los juicios y cuando es evaluada de manera más general la capacidad predictiva disminuye (Bandura, 1999, 2006; Madewell & Shaughnessy, 2003). No obstante, solo se trata de conjeturas y consideramos que en futuras investigaciones deberá explorarse

en profundidad, y tal vez de una forma más específica, el rol predictor directo de la Autoeficacia sobre el Compromiso de los alumnos.

En lo que respecta al Eustrés, nuestros hallazgos no resultaron tan llamativos. Al inicio del estudio habíamos hipotetizado un efecto significativo de esta variable sobre el Compromiso de los estudiantes tomando como base el modelo holístico del estrés, el cual sostiene que las personas eustresadas se comprometen con su trabajo porque lo vivencian como significativo y participan en él con entusiasmo, de manera vigorosa y placentera (Hargrove et al., 2013; Nelson & Simmons, 2011). Sin embargo, los antecedentes empíricos eran escasos, ya que el Eustrés ha sido muy poco estudiado científicamente en general (Bienertova-Vasku et al., 2020; Kupriyanov & Zhdanov, 2014) y en el ámbito académico en particular (Mesurado et al., 2016; Moseley, 2018; O'Sullivan, 2011). La evidencia disponible, por un lado, sugería la posibilidad de un efecto directo del Eustrés en el Compromiso debido a la existencia de correlaciones significativas positivas entre estas variables en estudiantes de nivel secundario (Moseley, 2018) y universitario (Mesurado et al., 2016). Aunque, por otra parte, en la investigación trasnacional realizada por Mesurado et al. (2016), en coincidencia con nuestros hallazgos, se reportó que el Eustrés no ejercía un efecto positivo significativo sobre el Compromiso en los alumnos de nivel superior. De todas maneras, el mencionado estudio era de carácter transversal y conjeturamos que, al examinar longitudinalmente las relaciones predictivas, los hallazgos podían ser diferentes, lo cual no ocurrió. Sería importante que en futuras investigaciones se profundice en este aspecto.

Por su parte, los resultados relativos a la Determinación también nos sorprendieron. De manera análoga a lo ocurrido con la Autoeficacia y el Eustrés, habíamos hipotetizado que la perseverancia y la pasión por los objetivos a largo plazo tendría un efecto significativo y directo en el Compromiso de los estudiantes universitarios. En este caso, nuestra hipótesis se basaba en las afirmaciones de Hodge et al. (2018), acerca de que la Determinación promueve en los alumnos un mayor nivel de Vigor, Dedicación y Absorción y en los resultados de trabajos empíricos que han evidenciado el rol predictor significativo de la Determinación sobre el Compromiso Académico (Datu et al., 2016, 2018b; Hodge et al., 2018; Robinson, 2015; Tang et al., 2019). Es importante aclarar que algunos de estos estudios (Datu et al., 2016, 2018b; Tang et al., 2019) fueron realizados en población de estudiantes de nivel secundario y que, tanto éstos como los realizados en población universitaria (Hodge et al., 2018;

Robinson, 2015), se llevaron a cabo en contextos geográficos diferentes al nuestro. Si bien en Argentina se han estudiado las asociaciones entre la Determinación y el Compromiso (Daura et al., 2020; Tortul et al., 2020), hasta el momento no se había examinado la relación predictiva entre estos constructos en estudiantes de nivel superior y tampoco se habían efectuado estudios longitudinales. Por tanto, sería importante seguir profundizando sobre este tema en futuras investigaciones.

El hecho de que la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación presenten una influencia significativa directa sobre el Flujo de los estudiantes, tanto transversal como longitudinalmente, pero no hayan evidenciado un efecto significativo directo sobre su Compromiso Académico podría interpretarse como un indicador de distinción entre el Flujo y el Compromiso, tal como lo sugieren Mesurado et al. (2016, 2018).

En quinto lugar, también en relación con la promoción del Compromiso, hallamos evidencia de que el Flujo constituye un fuerte predictor significativo directo y positivo del Compromiso Académico en los universitarios. Este hallazgo indica que la vivencia frecuente de estados momentáneos de profunda implicación cognitiva y afectiva en las tareas universitarias, en los que los estudiantes se concentran plenamente, funcionan en su máximo potencial y experimentan satisfacción y disfrute (Csikszentmihalyi, 1975, 1998, 1999, 2000; Csikszentmihalyi et al., 2005; EFRN, 2014; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021), promueve su Compromiso Académico. Por tanto, puede afirmarse que los universitarios que fluyen con mayor frecuencia tienden a desarrollar un estado mental (afectivo-cognitivo) positivo, envolvente, muy satisfactorio, relacionado con sus estudios, que se mantiene en el tiempo. Los estudiantes comprometidos son vigorosos, es decir, deciden voluntariamente invertir esfuerzo en el trabajo universitario, sienten que cuentan con una gran disponibilidad de energía y con una gran resistencia mental para desarrollar sus tareas, como así también para persistir en ellas frente a las dificultades y los obstáculos que suelen presentarse, manteniendo un enfoque positivo. Además, estos alumnos se caracterizan por su Dedicación, se identifican con sus actividades académicas y las vivencian como significativas y esto hace que se sienten fuertemente involucrados en sus estudios y que experimenten entusiasmo, inspiración y desafío. Así mismo, estos estudiantes vivencian Absorción en sus estudios y se sienten profundamente involucrados en ellos (Alrashidi et al., 2016; Bresó et al., 2011; Ouweneel et al., 2013, 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012,

2014; Schaufeli et al., 2002; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013a).

Consideramos que el rol predictor del Flujo sobre el Compromiso de los estudiantes resulta coherente con la literatura existente, que postula una fuerte vinculación entre estos constructos (Bakker, 2011; Ouweneel et al. 2014; Salanova et al., 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Steele & Fullagar, 2009; Tomás et al., 2020; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a, 2013b, 2015, 2017). Ambos se refieren a estados cognitivo-afectivos, motivacionales y positivos, aunque se diferencian principalmente por la duración temporal y por el nivel de especificidad. De esta manera, el Flujo se define como un estado mental que se desencadena ante actividades concretas y se considera una experiencia pico, a corto plazo y fluctuante (Bakker, 2011; Csikszentmihalyi et al., 2005), mientras que el Compromiso es un estado persistente en el tiempo y más general, que no se centra en un objeto o tarea específica (Bakker, 2011; Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2002). Ciertas investigaciones empíricas han brindado sustento a estas posturas teóricas que, si bien reconocen las similitudes entre ambos constructos, consideran que no son idénticos (Mesurado et al., 2016, 2018).

Por otra parte, el modelo en espiral del Compromiso laboral propuesto por Salanova et al. (2010) sugiere que los recursos personales permiten que los individuos trabajen mejor y que su experiencia sea más satisfactoria y gratificante, por lo cual impactan de manera positiva en su Compromiso, incrementándolo. Asimismo, en el ámbito académico, los recursos personales positivos hacen posible que las exigencias se transformen en desafíos para los estudiantes y actúan como facilitadores del Compromiso porque inciden en su motivación y les permiten centrar su atención y sus esfuerzos en el trabajo (Adil et al., 2019; Bakker & Demerouti, 2008). Algunos autores afirman que el Flujo cumple los criterios para ser considerado como un recurso psicológico positivo (Adil et al., 2019; Luthans, 2002; Luthans et al., 2007), por lo cual sería esperable que actúe como facilitador del Compromiso Académico.

Asimismo, nuestros resultados se hallan en consonancia con la escasa evidencia empírica disponible sobre el tema en entornos educativos. Por ejemplo, Mesurado et al. (2016) reportaron que el Flujo promovía de manera significativa y directa el Compromiso Académico en los universitarios de Argentina y de Filipinas; y tiempo más tarde, este rol predictivo del Flujo fue confirmado en estudiantes de nivel superior en nuestro país (Mesurado et al., 2018) y en Pakistán (Adil et al., 2019). Estas investigaciones transversales concluyeron que los estudiantes que experimentan fluidez

en sus actividades académicas tienden a desarrollar un mayor Compromiso en sus estudios.

En nuestro trabajo se demostró que el efecto significativo del Flujo sobre el Compromiso no solo se evidenciaba en cada año de carrera analizado transversalmente, sino que también se pudo constatar a lo largo del tiempo, interanualmente, ya que una mayor frecuencia de Flujo en los estudiantes durante el segundo año de la investigación promovía su Compromiso Académico en el tercer año.

Sin bien no se hallaron investigaciones de corte longitudinal realizadas en población universitaria con las cuales cotejar estos resultados, podemos afirmar que éstos son congruentes con los hallazgos de Shernoff et al. (2003) en alumnos de secundaria estadounidenses. En un estudio que se extendió por cinco años y que abarcó tres tiempos de medición, estos investigadores demostraron el rol predictor del Flujo y concluyeron que el Compromiso de los estudiantes era mayor cuando experimentaban Flujo y, específicamente, cuando percibían un equilibrio entre niveles elevados de desafío y habilidades, cuando experimentaban un alto nivel de control sobre las situaciones de aprendizaje y cuando estas eran significadas como relevantes (Shernoff et al., 2014).

5.1.3.3.El rol modulador del Flujo en la influencia de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico

En sexto lugar, si bien no se halló una influencia significativa directa de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso de los estudiantes en cada uno de los Tiempos analizados de manera transversal, ni dos años después, tal como muestra el análisis longitudinal, consideramos importante mencionar que sí se pudo comprobar un efecto indirecto significativo y positivo de estas variables sobre el Compromiso Académico, mediatizado por el Flujo.

Concretamente, nuestros hallazgos indican que la posesión de estos tres recursos psicológicos: a) una gran confianza en las propias competencias académicas y en las posibilidades de éxito en la universidad (Bandura, 1999; O' Sullivan, 2011; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 1999); b) una propensión a interpretar y responder de manera positiva y productiva ante las exigencias y las demandas que la vida universitaria plantea (Nelson & Simmons, 2003, 2011; O' Sullivan, 2011) y c) la capacidad de perseguir metas académicas que requieren mucho tiempo, manteniendo el interés y persistiendo en el esfuerzo para alcanzarlas a pesar de los obstáculos (Datu,

2021; Datu, Valdéz & King, 2016; Duckworth et al., 2007; Duckworth et al., 2016), no es suficiente para que los estudiantes universitarios desarrollen Compromiso Académico, en cada año de sus carreras ni en años posteriores. Según nuestros hallazgos, la vivencia de estados óptimos de concentración, involucramiento, disfrute y motivación intrínseca durante la realización de actividades académicas (Csikszentmihalyi, 1998, 1999, 2000) constituye una condición necesaria e indispensable para que los estudiantes universitarios se comprometan académicamente, como así también para que la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación promuevan en ellos un mayor Compromiso.

Los resultados de nuestra investigación con respecto al rol desempeñado por el Flujo académico como modulador de los efectos de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación en la promoción del Compromiso de los estudiantes universitarios son congruentes con las expectativas que habíamos formulado al inicio del estudio y convergen con los hallazgos reportados por diversas investigaciones previas.

De manera específica, Adil et al. (2019) demostraron que la Autoeficacia Académica promueve significativamente el Flujo de los estudiantes universitarios pakistaníes y que el Flujo ejerce un efecto significativo directo y positivo en el Compromiso y, a su vez, media la influencia de la Autoeficacia sobre éste. Por su parte, los resultados encontrados por Mesurado et al. (2016) permitieron probar la invariancia transcultural de un modelo de ecuaciones estructurales en el cual la Autoeficacia Académica y el Eustrés influyen de manera significativa directa y positiva en los estados de fluidez y, a su vez, las experiencias de Flujo promueven el Compromiso Académico y modulan los efectos de la Autoeficacia y del Eustrés sobre éste en los universitarios. Por otra parte, Datu et al. (2018b) comprobaron que la Determinación predice de manera significativa e indirecta el Compromiso Académico, a través de la motivación intrínseca. Si bien no estudiaron específicamente el Flujo, dado que éste se conceptualiza como un estado intrínsecamente motivante (Abuhamdeh, 2020; Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Csikszentmihalyi & Csikzentmihaly, 1998; Csikszentmihalyi et al., 1994; Cuadra & Florenzano, 2003; Mesurado et al., 2016; Peifer et al., 2020), creemos que esta evidencia resulta consistente con nuestros hallazgos. Sin embargo, consideramos importante destacar que, hasta donde sabemos, ésta fue la primera investigación que mostró el efecto indirecto de la Determinación en el Compromiso Académico a través del Flujo.

En nuestro trabajo, el rol modulador del Flujo fue constatado en cada año de carrera analizado de manera particular y también se evidenció a lo largo del tiempo, ya que las experiencias de fluidez durante el segundo año promovían un mayor Compromiso en los estudiantes en el siguiente año académico y, a su vez, mediatizaban las influencias de la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación del primer año sobre el Compromiso del tercero. De esta manera, los resultados encontrados nos permitieron confirmar la tercera hipótesis de esta investigación, formulada de la siguiente manera: 'la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (medidos en el Tiempo 1) predicen el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios evaluado dos años después (medido en el Tiempo 3) y el Flujo (medido en el Tiempo 2) cumple un rol mediador en esa relación predictiva'.

Estos hallazgos revisten una gran importancia si se tiene en cuenta que, entre las investigaciones previas, ninguna examinó en simultáneo, en población de estudiantes universitarios y a través de un diseño longitudinal, las relaciones predictivas que la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación y el Flujo mantienen con el Compromiso Académico ni el rol mediador del Flujo.

Implicancias y recomendaciones

Finalmente, consideramos importante mencionar algunas implicancias prácticas derivadas de los hallazgos realizados en el marco del tercer objetivo del presente trabajo. Nuestro estudio se ha centrado en el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios entrerrianos. Si bien la investigación acerca de este constructo ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos tiempos (Adler et al., 2016; Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2016; Reschly & Christenson, 2012; Salmela-Aro et al., 2021; Seligman & Adler, 2018; Skinner & Pitzer, 2012), en el ámbito científico se ha enfatizado la necesidad de mejorar la comprensión de los vínculos con sus predictores potenciales o 'facilitadores' (Azila-Gbettor & Abiemo, 2020; Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2004, Harris, 2008; Reyes de Cozar, 2016; Rich et al., 2010; Salmela-Aro et al., 2021).

En este contexto es que adquieren gran valor los resultados de nuestra investigación, porque nos permiten conocer mejor la manera específica en que ciertos recursos psicológicos pueden predecir e incrementar el Compromiso Académico de los estudiantes universitarios de nuestro país. Consideramos que este conocimiento contribuye a la creación de políticas, programas y acciones efectivas que permitan

impulsar las actividades de aprendizaje de los estudiantes hacia resultados académicos significativos, fomentar en ellos mayores niveles de bienestar y satisfacción y propiciar su éxito en entornos profesionales y sociales (Bae & Han, 2019; Hu & McCormick, 2012; Kuh, 2003).

La relevancia de estos conocimientos para el ámbito psicológico y educativo se deriva también del hecho de que todas las variables incluidas en nuestro estudio constituyen recursos psicológicos positivos, abiertos al desarrollo y maleables, por lo cual resultan claves en los programas y propuestas de mejoras (Beasley, 2020; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks & McColskey 2012; Fredericks et al., 2004, 2016; Reschly & Christenson, 2012; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a; Wang & Eccles, 2013). En este sentido, la evidencia que aportamos respalda diferentes vías para diseñar intervenciones académicas y profesionales, marcando una clara dirección en cuanto al establecimiento de prioridades y a la organización estratégica de dichas intervenciones.

Concretamente, nuestros hallazgos mostraron que el Flujo juega un papel central en la promoción del Compromiso Académico, por lo cual debe ser un mecanismo clave y prioritario en cualquier intervención dirigida a incrementar el Compromiso de los estudiantes universitarios en el mismo año académico y a través del tiempo.

Según la literatura existente, para promover el Flujo se recomienda que las propuestas pedagógicas implementadas por los docentes se caractericen por la oferta de desafíos apropiados, a través de tareas que no sean demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino que se ajusten a las habilidades percibidas por los estudiantes. Además, es esencial que los desafíos y las habilidades se mantengan elevados, por lo que se recomienda aumentar progresivamente la complejidad de las actividades, impulsando en los alumnos el desarrollo gradual de nuevas habilidades y la asunción de nuevos desafíos (Barthelmäs & Keller, 2021; Clarke & Haworth, 1994; Csikszentmihalyi, 1990, 1997; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Delle Fave & Bassi, 2000; Ellis et al., 1994; Mesurado, 2007, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Norsworthy et al., 2021; Rodriguez et al., 2011; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009; Shernoff et al., 2003, 2017; Tse et al., 2022). También se sugiere que los docentes definan de manera precisa y comuniquen claramente a los estudiantes las metas que se pretenden alcanzar con las actividades propuestas (Barthelmäs & Keller, 2021; Csikszentmihalyi, 1990; Fong et al., 2015; Mesurado, 2008; 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al, 2022; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022).

Asimismo, para facilitar las experiencias de Flujo, es esencial que los profesores brinden a los alumnos una adecuada retroalimentación externa, clara y próxima en el tiempo, que les permita saber si están alcanzando sus metas y conocer cuán bien se están desempeñando en la realización de la actividad en cuestión, identificando aciertos y errores. También es importante que se expliciten y clarifiquen los criterios de evaluación para que los estudiantes puedan interiorizarlos a fin de brindarse ellos mismos retroalimentación de manera inmediata y de esta manera ajustar su comportamiento (Baker, 2005; Barthelmäs & Keller, 2021; Csikszentmihalyi, 1990, 1998a; Demerouti, 2006; Landhäußer & Keller, 2012; Mesurado, 2008, 2010a; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2014; Norsworthy et al., 2021; Peifer et al., 2022; Shernoff et al., 2017; Strati et al., 2012; Tse et al., 2022). Finalmente, se recomienda proponer tareas que resulten relevantes para los estudiantes, que tengan significado para ellos, que se conecten con sus intereses y metas personales y que fomenten emociones positivas, ya que este tipo de actividades tienen mayores probabilidades de involucrarlos y propiciar experiencias de Flujo (Shernoff et al., 2003, 2014).

Además de las recomendaciones señaladas, disponibles en la literatura, nuestros resultados indican que es posible promover el Flujo de manera significativa, directa y con efectos perdurables en el tiempo, mediante intervenciones que potencien otros recursos psicológicos en los universitarios. De manera específica, los hallazgos que hemos realizado nos impulsan a recomendar que las instituciones de educación superior desarrollen e introduzcan políticas que permitan evaluar y fomentar de manera temprana la Autoeficacia, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes, para facilitar sus experiencias de Flujo académico en un momento dado y a lo largo del tiempo, ya que, de esta manera, estarían potenciando el efecto positivo del Flujo en la promoción del Compromiso Académico en el mismo año académico y en años los siguientes.

Entre los tres recursos mencionados, la evidencia que hallamos sugiere que se priorice la promoción de la Autoeficacia Académica, ya que esta variable demostró un mayor poder que el Eustrés y la Determinación en la predicción directa sobre el Flujo e indirecta sobre el Compromiso.

Para generar, establecer y fortalecer la Autoeficacia Académica en los estudiantes, la mayoría de los autores proponen diseñar estrategias de intervención que operen sobre las fuentes de estas creencias (Bandura, 1982, 1987, 1997, 1999; Bartimote-Aufflick et al., 2016; Hazari et al., 2010; Moos & Azevedo, 2009; Pintrich,

2003; Ponton et al., 2001; Schunk & Ertmer 2000; Stewart et al., 2020; Usher & Pajares, 2006, 2008; van Dinther et al., 2011; Zimmerman, 2000).

En primer lugar, se recomienda a los docentes que promuevan las experiencias de dominio y de logro en los estudiantes, ya que estas constituyen la forma más efectiva para crear y desarrollar fuertes creencias de Autoeficacia (Bandura, 1999, 2002; Hazari et al. 2010; Schunk y Ertmer 2000; Torre Puente, 2007). Para ello, se sugiere proponer actividades significativas y desafiantes, con un nivel de dificultad alcanzable, que los alumnos puedan dominar y que no los paralicen. Otra estrategia importante, en este sentido, es ayudar a los estudiantes a establecer metas a corto plazo. Muchos de los objetivos propios de la vida académica son a largo plazo y esta condición no contribuye a la motivación de los estudiantes. Las metas próximas son más fáciles de encarar para ellos y tienen el beneficio adicional de aumentar la Autoeficacia, porque hacen que una tarea parezca más manejable y, además, generan una retroalimentación más frecuente, que refuerza la sensación de dominio (Madewell & Shaughnessy, 2003). Por otra parte, dado que las experiencias repetidas de fracasos incrementan las evaluaciones negativas acerca de las propias competencias (Prieto Navarro, 2016; Salanova et al., 2005), se recomienda prestar especial atención a los estudiantes que obtienen resultados académicos negativos, principalmente al inicio de sus carreras universitarias, y brindarles soporte para que puedan interpretar adecuadamente estas experiencias y no debiliten la confianza en sus capacidades generando un espiral negativo que los lleve a fracasos reiterados por este motivo (Bandura, 1997, 1999).

Los docentes también pueden fortalecer las creencias de Autoeficacia en sus alumnos mediante la experiencia vicaria, identificando y proponiendo a algunos estudiantes como modelos sociales con respecto a la manera adecuada de resolver tareas académicas específicas (Bandura, 1999; Hazari et al. 2010; Prieto Navarro, 2016; Schunk & Ertmer 2000; Torre Puente, 2007; Zimmerman, 1999).

Asimismo, la Autoeficacia Académica se puede promover mediante la persuasión verbal por parte de los docentes, es decir, brindando retroalimentación frecuente y de alta calidad, comunicando a los estudiantes informaciones importantes, realistas y positivas acerca de su capacidad y desempeño, a través de interacciones verbales, orales o escritas (Bandura, 1999; Hazari et al. 2010; Peifer et al., 2020; Prieto Navarro, 2016; Schunk & Ertmer 2000; Torre Puente, 2007). Acompañar los esfuerzos de los estudiantes con apoyo y aliento, transmitirles que cuentan con las capacidades necesarias para realizar las tareas solicitadas y brindarles retroalimentación positiva

acerca de su desempeño contribuye a que apliquen un mayor esfuerzo, perseveren más ante los obstáculos y aumenten sus sentimientos de eficacia personal (Bandura, 1999; Madewell & Shaughnessy, 2003; Prieto Navarro, 2016; Schunk, 1991; Wang & Zhang, 2020; Zhao et al., 2021). Como contracara, la persuasión verbal negativa tiene un impacto muy fuerte para debilitar la autoconfianza, induciendo a los estudiantes a evitar actividades desafiantes o a abandonar sus esfuerzos ante la aparición de dificultades (Bandura, 1999). Por ello, se recomienda no incurrir en este tipo de interacción con los alumnos.

Finalmente, se recomienda promover en los estudiantes, el desarrollo de herramientas para interpretar y gestionar adecuadamente los estados emocionales y fisiológicos que experimentan ante las actividades académicas, dado que la interpretación que realicen de estos estados de activación (como energizantes y facilitadores o bien como debilitantes y entorpecedores) puede influir en sus creencias de Autoeficacia Académica (Bandura, 1999; Hazari et al. 2010; Prieto Navarro, 2016; Schunk & Ertmer 2000; Torre Puente, 2007).

Los resultados de nuestra investigación señalan que, en segundo lugar, es importante promover la Determinación, para fomentar las experiencias de Flujo y, a través de ellas, el Compromiso Académico a lo largo del tiempo en los universitarios.

Si bien se ha señalado la necesidad de generar más información y evidencia empírica acerca de las intervenciones orientadas a mejorar la Determinación y su efectividad (Chaustre Jota, 2019; Credé et al., 2017), el conocimiento disponible permite efectuar algunas recomendaciones. En primera instancia, se sugiere brindar a los estudiantes información acerca de este constructo (Fernández-Martín et al., 2020) y promover en ellos un sentido trascendente para el estudio, dado que el deseo de significado y propósito constituye el principal correlato motivacional de la Determinación (Robinson, 2015; VonCulin et al., 2014). Esta variable también se puede fomentar a través de la formulación de metas académicas que impliquen tareas bien delimitadas y a corto plazo relacionadas con los objetivos a largo plazo (Chaustre Jota, 2019; Daura et al., 2020), mediante la repetición y la práctica deliberada (Duckworth, 2016; Liang, 2021) y por medio de intervenciones destinadas a promover en los estudiantes la esperanza y el afecto positivo (Christopoulou et al., 2018).

Por último, otra recomendación derivada de nuestros resultados resalta la importancia de promover tempranamente el Eustrés en los estudiantes de nivel superior para facilitar la fluidez y el Compromiso Académico de manera perdurable.

Para propiciar el Eustrés, se puede operar en dos niveles. En primer lugar, las instituciones de educación superior pueden implementar medidas que contribuyan a la gestión eficaz de las demandas académicas reduciendo las causas del estrés y aumentando los factores que están asociados con el bienestar. En este sentido, debe propiciarse que la reacción inicial a un factor estresante por parte de los estudiantes sea positiva y práctica. Por tanto, se sugiere imponer a los estudiantes exigencias de tiempo razonables y alcanzables y asignarles una carga de trabajo manejable, acorde con sus capacidades o bien, trabajar sobre el desarrollo de las competencias necesarias para cumplir con las demandas. Asimismo, se recomienda que la presentación a los alumnos de estímulos potencialmente estresantes (exámenes, trabajos prácticos, exposiciones, etc.) se lleve a cabo en un ambiente lo más agradable posible, mediante el empleo de un vocabulario validante que promueva un estado emocional positivo. También es aconsejable explicitar el significado de las demandas, el valor que tienen las exigencias de trabajo universitario, su relación con el logro de resultados significativos y con las posibilidades de desarrollo personal en los estudiantes (Hargrove et al., 2013).

En segundo lugar, desde las instituciones educativas y desde el trabajo de los profesionales de la psicología, se recomienda aplicar intervenciones dirigidas a influir sobre la interpretación que los estudiantes realizan de los factores estresantes y de sus recursos de afrontamiento (por ejemplo, intervenciones de tipo cognitivo-conductual) (Van der Klink et al., 2001). Para ello, pueden habilitarse dispositivos de tipo institucional (como la oferta de talleres, conferencias, etc.), en los cuales se empleen técnicas de psicoeducación y otras que posibiliten a los estudiantes adquirir conocimientos acerca del estrés académico, sus manifestaciones y consecuencias (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

Tal como afirmaba Selye (1977), el estrés tiene matices de significados diferentes para distintas personas y cada una, ante los eventos estresantes, reacciona de maneras diversas, conforme a su singularidad y a sus condicionamientos. Es fundamental que los alumnos puedan identificar las situaciones de la vida universitaria que provocan en ellos una respuesta de estrés (como el aprendizaje de contenidos complejos, el cumplimiento de plazos exigentes, la sobrecarga de actividades, los exámenes, las presentaciones orales, etc.), la manera singular cómo reaccionan ante esto y las consecuencias de esas reacciones en su vida personal y académica.

También se considera importante brindar a los universitarios conocimientos acerca del afrontamiento del estrés (Lazarus & Folkman, 1986), ayudándolos a

identificar las estrategias que aplican con mayor frecuencia y que conforman su propio estilo. Considerando que no es habitual que se utilice un solo tipo de estrategias de afrontamiento y que ninguna resulta siempre eficaz, es fundamental potenciar la capacidad de utilizar un variado repertorio de estrategias de afrontamiento de manera flexible. Además, se recomienda promover el desarrollo de un afrontamiento 'centrado en la tarea' y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para aumentar la gestión eficaz de las demandas universitarias (McGowan et al., 2006; Moseley, 2018).

Asimismo, se recomienda incentivar en los estudiantes la identificación y el fortalecimiento de sus recursos personales, cognitivos, afectivos y sociales, a fin de incrementar su percepción de control, la valoración positiva de las demandas y un afrontamiento del estrés adaptativo y positivo (Lazarus & Folkman, 1986; Martín, 2007; Román & Hernández, 2011; Román et al., 2010). En relación con esto, la literatura enfatiza que el apoyo social es un recurso muy valioso para promover el Eustrés, por lo cual se recomienda potenciar las redes interpersonales que brindan apoyo informativo, práctico y emocional a los estudiantes (Sonnentag & Frese, 2003).

A nivel general, consideramos que resulta fundamental que las intervenciones se originen y promuevan desde diversos y múltiples niveles, como las políticas educativas e institucionales, el accionar de los educadores universitarios y de los profesionales que brindan asistencia para mejorar el desempeño académico, como así también, desde los propios estudiantes universitarios.

Para finalizar, en acuerdo con lo que propone la Educación Positiva, consideramos que los sistemas educativos deben proporcionar a los estudiantes los conocimientos y las herramientas necesarias no solo para tener una vida productiva, sino también para tener una vida plena (Adler, 2017). El paso por la universidad ejerce de por sí una gran influencia en las personas y puede convertirse en una ocasión para introducir procesos de mejora intencionales en los máximos niveles posibles para todos los alumnos. Esperamos haber contribuido con esta investigación a pensar propuestas para que los estudiantes universitarios que inician sus estudios logren finalizarlos, puedan hacerlo sin demoras excesivas y con una cualificación mejorada en comparación a aquella con la que iniciaron el nivel de grado (Torre Puente, 2008).

5.2. Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

Es importante mencionar algunas de las limitaciones del presente estudio y efectuar recomendaciones para subsanarlas en trabajos de investigación futuros.

5.2.1. Limitaciones y recomendaciones relativas al tipo de estudio

Con respecto al tipo de estudio, un punto fuerte es su carácter longitudinal, ya que permite enmarcar los hallazgos en términos de relaciones de causa y efecto. Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cierta cautela debido a la naturaleza no experimental de este, ya que se aplicó un diseño de investigación ex post facto, en el cual el contraste de las relaciones causales se halla limitado por la no manipulación de las variables independientes. En esta investigación se trabajó con variables independientes asignadas (la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación), que ya habían acontecido y solo fueron medidas. En futuras investigaciones podrían realizarse estudios experimentales, en los cuales se manipulen de alguna manera las variables independientes, en lugar de solo medirlas, para evaluar sus efectos en las variables dependientes.

5.2.2. Limitaciones y recomendaciones relativas a la muestra

En relación con la selección de la muestra de estudio, en esta investigación se empleó un procedimiento de muestreo no probabilístico, intencional o de conveniencia, que puede haber introducido sesgos de selección que comprometen la generalización de los resultados.

En cuanto a la composición de la muestra, consideramos importante mencionar diversas cuestiones: en primer lugar, el tamaño final de la muestra resultó pequeño, debido a la pérdida significativa de casos (se perdió el 54.74 % de la muestra inicial), por el desgranamiento que se fue dando a lo largo de los tres años que duró el estudio, a causa de diferentes motivos: algunos estudiantes no quisieron continuar participando de la investigación, otros abandonaron la universidad y otros se cambiaron de carrera y/o institución obstaculizando su localización.

De todas maneras, para identificar la posible existencia de sesgos adjudicables al desgranamiento, antes de proceder a la contrastación de hipótesis, en este estudio se tomó el recaudo de efectuar análisis comparativos, a fin de estudiar diferencias basales iniciales entre el grupo de estudiantes que completaron las tres instancias de evaluación

y el grupo conformado por aquellos estudiantes que se fueron perdiendo. Como resultado de dichos análisis no se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos según indicadores sociodemográficos, institucionales y académicos como: la edad, el sexo, el estado civil, la paternidad, el nivel socioeconómico percibido, la universidad a la que pertenecían los estudiantes, la carrera que cursaban, el curso que transitaban en el momento de la evaluación, ni la condición de recursantes; tampoco se hallaron diferencias en la mayoría de las variables incluidas en la investigación; sólo se identificaron diferencias significativas en la Autoeficacia Académica y en el Flujo, que fueron más elevados en los estudiantes con evaluación completa.

En segundo lugar, considerando la conformación según sexo, en nuestro estudio se observó una mayor proporción de mujeres que de varones; sin embargo, esta distribución coincide con la que describen actualmente las estadísticas universitarias argentinas, según las cuales la participación de las mujeres en la población estudiantil de pregrado y grado es superior a la de los varones y cercana al 60 %, tanto en instituciones estatales como privadas (Ministerio de Educación Argentina, 2020).

Por otra parte, no se pudieron representar todas las instituciones universitarias de la zona y las que se incluyeron (UCA-UTN) no quedaron representadas de manera equitativa.

Puede afirmarse que las condiciones mencionadas introducen limitaciones en el alcance del estudio, la representatividad de la muestra y la posibilidad de generalización de los resultados. Por ello, se sugiere dar continuidad y profundizar esta línea de investigación a través de la realización de estudios con muestras más amplias y conformadas mediante métodos probabilísticos, a fin de producir resultados más representativos y fortalecer la evidencia disponible. También se recomienda la realización de estudios con muestras que en su conformación garanticen una representación que resulte más equitativa según sexo, universidad, carrera, etc., y más relevante en cuanto al tamaño, para lo cual será importante tomar recaudos en el número inicial de participantes seleccionados a fin de amortiguar el efecto del desgranamiento propio de este tipo de estudios.

5.2.3. Limitaciones y recomendaciones relativas a la recolección de datos

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos y la forma de evaluación, debemos señalar que todos los datos relativos a las variables incluidas en este estudio se obtuvieron a través de encuestas de autoinforme, que se caracterizan por proporcionar

a los estudiantes una cierta cantidad de ítems que reflejan las variables y sus dimensiones y solicitarles que seleccionen e indiquen entre las opciones de respuesta la que mejor los describe o representa (Fredricks & McColskey, 2012). Esta metodología permite obtener información acerca de las percepciones subjetivas de los estudiantes y es ampliamente utilizada en investigaciones psicológicas por su practicidad, facilidad de administración y bajo costo (Appleton et al., 2006; Fredricks & McColskey, 2012; Salmela-Aro et al., 2021). Sin embargo, los autoinformes presentan ciertas limitaciones, entre ellas la retrospección y el riesgo de que los encuestados no respondan con honestidad bajo ciertas condiciones y, como consecuencia, las medidas no reflejen la realidad (Appleton et al., 2006; Fredricks & McColskey, 2012; Sinatra et al., 2015). Si bien se tomaron todos los recaudos y medidas necesarias para evitarlo, las respuestas proporcionadas por los participantes pueden conllevar la presencia de sesgos, por ejemplo, asociados a las fallas en la memoria (retrospección), a la deseabilidad social u otros (Kamakura, 2010).

Considerando que cada técnica de evaluación presenta fortalezas y debilidades, por lo cual una combinación de medidas tiene una clara ventaja sobre el uso de un solo instrumento (Sinatra et al., 2015), para futuros estudios se recomienda reducir el riesgo de sesgos asociados con los autoinformes mediante el uso de triangulación, utilizando métodos multimodales y de múltiples informantes para compensar las limitaciones inherentes a cada método, aumentar el rigor metodológico y la confiabilidad de los resultados (Azevedo, 2015; Duckworth & Yeager, 2015; Fredricks & McColskey, 2012; Greene, 2015; Kamakura, 2010; Salmela-Aro et al., 2021; Sinatra et al., 2015).

Esta recomendación cobra relevancia especial en el caso de la variable Flujo, en la cual una de las técnicas más valiosas y privilegiadas para su estudio es el Método de Muestreo de Experiencias, que consiste en proveer de localizadores electrónicos o relojes con alarma a los estudiantes durante un período de tiempo determinado y solicitarles que respondan una serie de preguntas sobre su ubicación, actividades y respuestas cognitivas y afectivas incluidas en un cuestionario de autoinforme cada vez que los localizadores dan la señal (Hektner et al., 2007). En este estudio no pudimos aplicarlo porque se trata de un método muy costoso, tanto por la tecnología requerida para el estudio como por el tiempo que conlleva la evaluación (García Calvo, 2008). Sin embargo, sería interesante emplearlo en futuras investigaciones y comparar los hallazgos.

Con respecto a la Autoeficacia Académica, en el presente trabajo se ha empleado un instrumento que permite medir su nivel general en los estudiantes, es decir, su nivel de confianza en relación con el aprendizaje y el rendimiento universitario. Según Bandura, este tipo de mediciones presentan un menor poder predictivo que las evaluaciones específicas de Autoeficacia (Bandura, 1999, 2006; Madewell & Shaughnessy, 2003). Por tanto, en futuras investigaciones podría evaluarse esta variable con un mayor nivel de especificidad, que se enfoque en las creencias de los estudiantes acerca de su capacidad para desempeñarse en materias específicas o bien en áreas disciplinariamente similares (por ejemplo, en materias cuantitativas o en materias humanísticas) (Han et al., 2021).

En cuanto al Eustrés, dado que el efecto estresante depende en buena medida de la intensidad de la demanda (Selye, 1977), sería interesante poder medir esta variable en distintos momentos del año académico, en los que difiere la magnitud de los estresores a los que se ven expuestos los estudiantes (por ejemplo, en los períodos de exámenes versus las etapas sin evaluaciones).

Finalmente, debe mencionarse también que sería interesante encontrar una forma alternativa de medir la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación en los estudiantes. Siguiendo la propuesta de conformación original de la escala Grit (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009) todos los ítems de esta dimensión están formulados de manera negativa. Sin embargo, observando los resultados hallados en relación con esta dimensión, conjeturamos que esta condición puede haber significado una limitación e incidido en que estos no respondan a lo esperable según la teoría. Aunque es importante aclarar que nuestros resultados son consistentes con los hallazgos de otros estudios, que han señalado este problema de medición y sugerido refinar las herramientas disponibles para evaluar la Determinación (Credé, 2018; Credé et al., 2017; Datu, 2021; Duckworth & Yeager, 2015; Fernández-Martín et al., 2020; Liang, 2021; Sturman & Zappala-Piemme, 2017).

5.2.4. Limitaciones y recomendaciones generales del estudio

A nivel del estudio en general, debemos mencionar que, dada la vinculación que han establecido otras investigaciones entre el Compromiso y el éxito académico, hubiese sido importante para este trabajo contar con información objetiva acerca del rendimiento académico de los estudiantes que conformaron la muestra, para verificar esta asociación. Lamentablemente esto no se pudo concretar porque se trata de

información confidencial en las instituciones universitarias y no se tuvo acceso a los registros de calificaciones de los alumnos. Si bien se solicitó a los estudiantes que informaran sobre este aspecto, consideramos que los datos aportados no revisten niveles de confiabilidad adecuados, ya que puede haber distorsiones o engaños en la información facilitada por los alumnos y esto condiciona y restringe el uso que se puede realizar de la misma. Este hecho no afectó el cumplimiento de los objetivos de investigación, ya que, si bien el Compromiso Académico es, a la vez, un resultado y un proceso mediador en relación con otros procesos (Annetta et al., 2009; Reschly & Christenson 2012), en este estudio nos enfocamos en el Compromiso como 'resultado', en examinar las relaciones con sus 'predictores'.

Sin embargo, sería interesante realizar estudios futuros complementarios, en estudiantes universitarios de nuestro país, que aborden el rol del Compromiso como 'predictor' con respecto a diversos resultados que han sido estudiados en otras investigaciones, tanto de índole académica (rendimiento académico, retención, finalización, egreso a término, inserción y desempeño laboral de los estudiantes una vez que han egresado, etc.), como de tipo psicológico (satisfacción vital, bienestar psicológico, motivación, etc.) y social (relación con docentes y pares) (Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2016; Kindermann, 2007; Reschly & Christenson, 2006, 2012; Saeki & Quirk, 2015; Skinner & Pitzer, 2012; Svanum & Bigatti, 2009; Upaydyaya & Salmela-Aro, 2013b; Voelkl, 2012; Wang & Fredricks, 2014).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que, en nuestro trabajo, la identificación y descripción de las trayectorias de las variables analizadas, como así también de las relaciones entre las mismas se limitaron a los datos recabados durante un período que comprendió solamente tres años de carrera de los estudiantes, por lo cual creemos que sería interesante llevar a cabo estudios que posibiliten un seguimiento de los alumnos desde el inicio hasta la finalización del cursado de sus carreras universitarias.

En este sentido, también debemos señalar que los resultados de nuestra investigación solo se refieren a estudiantes que estaban en curso en sus respectivas carreras de grado en la universidad. Sería bueno estudiar los perfiles de las trayectorias y relaciones entre las variables realizando análisis comparativos según la retención/deserción, es decir, entre grupos de estudiantes de grado que permanecen, aquellos que cambian de carrera pero siguen en el sistema (fenómeno cada vez más frecuente en los estudiantes durante los primeros años de sus trayectorias en el contexto

universitario argentino actual) (Ministerio de Educación Argentina, 2020) y los que no continúan sus estudios porque abandonan la universidad.

Además, dentro de los estudiantes que permanecen en el sistema, sería interesante analizar las trayectorias y relaciones de las variables comparando entre aquellos estudiantes que presentan un buen rendimiento académico, transitan sus carreras conforme a los tiempos teóricos esperados y egresan a término y aquellos que presentan un rendimiento académico pobre y/o presentan demoras en el avance y la finalización de sus carreras. En futuros estudios también podría abordarse la presencia de diferencias en los cambios longitudinales de las variables y en sus relaciones predictivas según las carreras que cursan los estudiantes y según el sexo/género.

Sería bueno también, analizar las trayectorias y relaciones entre las variables abordadas en esta investigación en estudiantes que se encuentran en el nivel de posgrado.

Otro aspecto que debemos mencionar es que el estudio realizado se limitó a estudiantes que cursaban la modalidad de enseñanza aprendizaje tradicional, presencial, por lo cual los resultados que hemos encontrado no pueden hacerse extensivos a estudiantes que cursan sus estudios en entornos de aprendizaje virtuales. Considerando la gran relevancia, el crecimiento y la expansión exponencial que ha experimentado la modalidad de aprendizaje virtual en el mundo y en nuestro país en la actualidad, especialmente luego de la pandemia por COVID-19 (Del Valle et al., 2021; Hidalgo Benites, 2021), sería importante replicar este estudio con una muestra de estudiantes online, a fin de comparar los resultados.

También resulta importante señalar que esta investigación, en consonancia con la tendencia predominante en la mayoría de los estudios acerca de los constructos estudiados, se ha basado en una metodología 'orientada a variables', es decir, que examina las relaciones generales entre las variables y sus predictores o bien sus resultados. Este tipo de metodología proporciona información sobre las relaciones de los estudiantes 'promedio', pero puede ocultar relaciones para diferentes subpoblaciones de estudiantes que no responden a ese perfil, por tanto, se sabe más sobre cómo se desarrollan en general la Autoeficacia, el Eustrés, la Determinación, el Flujo y el Compromiso que sobre la diversidad individual en el desarrollo de estas variables (Byars-Winston et al., 2017; Datu, 2021; Fredricks et al., 2016; Lawson & Lawson, 2013; Lawson & Masyn, 2015; Peura et al., 2021). En futuras investigaciones, para ampliar y complementar el conocimiento sobre este desarrollo, podrían llevarse a

cabo estudios longitudinales en estudiantes argentinos empleando metodologías 'orientadas a la persona', que permiten describir patrones individuales (Eccles & Wang, 2012) de Autoeficacia, Eustrés, Determinación, Flujo y Compromiso a lo largo del tiempo. Este enfoque alternativo se focaliza en identificar trayectorias únicas de desarrollo de las variables, formas internamente divergentes, por ejemplo, analiza perfiles de estudiantes que muestran simultáneamente indicadores positivos y negativos de bienestar académico o estudiantes con altos y bajos niveles en las variables, etc. (Byars-Winston et al., 2017; Datu, 2021; Han et al., 2021; Salmela-Aro et al., 2021).

Debemos mencionar también que, basándonos en la distinción realizada por Skinner y Pitzer (2012), en este estudio nos centramos en los 'facilitadores personales' (factores causales explicativos) del Compromiso Académico de los universitarios, es decir, en las autopercepciones de los estudiantes y sus valoraciones acerca de diversas características del yo (Autoeficacia Académica, Eustrés, Determinación y Flujo). Por ello, en el futuro sería bueno realizar investigaciones longitudinales que se centren en otro tipo de 'facilitadores', entre los cuales puede incluirse el funcionamiento fisiológico (actividad física, calidad del sueño, etc.), los factores institucionales y las influencias contextuales/sociales de compañeros y docentes. Estos últimos son muy importantes porque el Compromiso Académico es dependiente del contexto, no se puede separar del entorno en el que se produce y la evidencia muestra que se modifica en base a factores ambientales como las políticas académicas, las condiciones institucionales y las prácticas docentes (Beasley, 2020; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks & McColskey 2012; Fredericks et al., 2004, 2016; Upadyaya & Salmela- Aro, 2013a; Wang & Eccles, 2013).

5.3. Conclusiones

A continuación, se presentarán las conclusiones a las que se arribó en base a los resultados hallados para cada uno de los objetivos específicos planteados en la presente investigación.

1. En relación con el **primer objetivo**, que se enfocó en la trayectoria temporal de las variables estudiadas en los universitarios entrerrianos, concluimos que:
    a. Solo la dimensión Perseverancia en el Esfuerzo de la Determinación y las dimensiones Vigor y Absorción del Compromiso Académico experimentaron *cambios significativos* ligados a su evolución temporal,

en los estudiantes universitarios de Entre Ríos. Todas ellas siguieron trayectorias de cambio de tipo lineal y sentido ascendente, es decir que se incrementaron en los estudiantes a lo largo de los tres años de carrera analizados.

b. Las demás variables y dimensiones estudiadas no presentaron cambios estadísticamente significativos a lo largo del tiempo, por lo cual puede afirmarse que la Autoeficacia Académica, el Eustrés, los dos componentes del Flujo: Experiencia Cognitiva y Afectiva y Percepción de Logro y Habilidad, la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación y la dimensión Dedicación del Compromiso Académico se mantuvieron estables en los universitarios entre el primero y el segundo año y entre éste y el tercero.

2. Con respecto al **segundo objetivo** de esta investigación, que abordó la relación entre las variables analizadas en los estudiantes universitarios, concluimos que:
    a. Todas las variables estudiadas y sus dimensiones: la Autoeficacia Académica, el Eustrés, la Determinación (Consistencia de Interés y Perseverancia en el Esfuerzo), el Flujo (Experiencia Afectiva y Cognitiva y Percepción de Logro y Habilidad) y el Compromiso Académico (Vigor, Dedicación y Absorción), presentaron asociaciones estadísticamente significativas de carácter positivo o directo y en su mayoría de grado moderado, en cada uno de los tres años de carrera, analizados transversalmente, por lo cual, puede afirmarse que a mayor nivel en cada una de ellas, mayor era el nivel en las demás.
    b. En cuanto a la relación entre las variables medidas en tiempos diferentes, es decir, analizadas longitudinalmente, también se hallaron covariaciones estadísticamente significativas entre todas las variables incluidas en la investigación y sus dimensiones. Todas las asociaciones fueron significativas y positivas o directas entre las variables medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2; como así también entre las medidas en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 y entre las medidas en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3.
    c. Tanto a nivel transversal como longitudinal, las asociaciones más altas del Flujo se dieron con la Autoeficacia Académica, mientras que las

asociaciones más fuertes del Compromiso Académico y sus dimensiones se dieron con el Flujo y sus componentes. Las asociaciones más bajas, tanto del Flujo como del Compromiso Académico se evidenciaron con el Eustrés y con la dimensión Consistencia de Interés de la Determinación.

3. En relación con el **tercer objetivo** de esta investigación, que analizó el poder predictor, tanto transversal como longitudinalmente, del Flujo, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación sobre el Compromiso Académico en los estudiantes universitarios de Entre Ríos, concluimos que:
    a. Los índices de ajuste del modelo propuesto y las medidas de error obtenidos indicaron un ajuste adecuado entre el modelo teórico y los datos empíricos.
    b. Los resultados del modelo evidenciaron que el Flujo influye de manera directa en el Compromiso Académico y desempeña un rol modulador necesario para que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación produzcan un efecto significativo sobre el Compromiso de los estudiantes.
    c. El modelo propuesto evidenció un elevado poder predictivo y demostró estabilidad e invariancia temporal, dado que, en cada uno de los tres años de carrera, analizados de manera transversal, el Flujo predijo de manera significativa y directa el Compromiso de los estudiantes, mientras que la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación resultaron predictores significativos del Compromiso Académico con la mediación del Flujo, aunque ninguno de ellos presentó una influencia directa significativa sobre el Compromiso de los estudiantes. Asimismo, estas relaciones entre las variables se replicaron en el modelo longitudinal, el Flujo (Tiempo 2) constituye un predictor directo del Compromiso Académico (Tiempo 3), y actúa como mediador de los efectos de la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación (Tiempo 1) sobre el Compromiso Académico (Tiempo 3), ya que ninguna de las tres variables medidas en el Tiempo 1 presenta una influencia directa en el Compromiso (Tiempo 3).

Referencias Bibliográficas

Abuhamdeh, S. (2020). Investigating the "flow" experience: Key conceptual and operational issues. *Frontiers in psychology, 11*, 158. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00158

Achenreiner, G., Kleckner, M. J., Knight, P., & Lilly, B. (2019). Student self-efficacy, employee engagement, and community vitality: a collaborative data collection model for regional workforce development. *Journal of education and work, 32*(6-7), 614-632. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673889

Adams, A. M., Wilson, H., Money, J., Palmer-Conn, S., & Fearn, J. (2020). Student engagement with feedback and attainment: The role of academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(2), 317–329. https://doi.org/10.1080/02602938. 2019.1640184

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2019). Mediating role of flow and study engagement between academic psychological capital and perceived academic stress among university students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 17*(2), 12-18. https://www.researchgate.net/publication/341913295

Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del psicólogo, 38*(1), 50-57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972012

Adler, A., Seligman, M. E., Tetlock, P. E., & Duckworth, A. L. (2016). *Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru.* University of Pennsylvania. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3358&context=edissertations

Aguayo, D., Herman, K., Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2011). Culture predicts Mexican Americans' college self-efficacy and college performance. *Journal of Diversity in Higher Education, 4*(2), 79. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022504

Ainscough, L., Foulis, E., Colthorpe, K., Zimbardi, K., Robertson-Dean, M., Chunduri, P., & Lluka, L. (2016). Changes in biology self-efficacy during a first-year university course. *CBE Life Sciences Education, 15*(2), 1–12. https://doi.org/10.1187/cbe.15-04-0092.

Akin, A., Abaci, R., Arici, N., Uysal, R. & Uysal, Ç. K. (2011, September). Revised Grit Scale: The validity and reliability study. Paper presented at the XX National Education Symposium. Burdur, Turkey.

Akos, P., & Kretchmar, J. (2017). Investigating Grit at a Non-Cognitive Predictor of College Success. *The Review of Higher Education, 40*, 163-186. https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0000

Akyüz, B., Kesen, M., & Oğrak, A. (2016). The effect of organizational trust and academic self-efficacy perception on overall cynicism and unethical behaviors. *Journal of Institute of Social Sciences*, *7*(1), 85–106.

Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 519-535. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202

Allari, R.S., Atout, M. & Hasan, A.A.H. (2020). The value of caring behavior and its impact on students' self-efficacy: perceptions of undergraduate nursing students. *Nursing Forum, 55* (2), 259-266. https://doi.org/10.1111/nuf.12424

Allen, R. E., Kannangara, C., & Carson, J. (2021). True grit: How important is the concept of grit for education? a narrative literature review. *International Journal of Educational Psychology: IJEP, 10*(1), 73-87. http://dx.doi.org/10.17583/ijep.4578

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, *9*(12), 41-52. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p41

American Psychological Association (2002). Glossary of Psychological Terms: Stress. http://www.apa.org/research/action/glossary.aspx.

Andersen, F. Ø. (2016). Using ESM to study flow in a STEM project. In L. Harmat, F. Ø. Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience* (pp. 145–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_10

Anderson, C., Turner, A. C., Heath, R. D., & Payne, C. M. (2016). On the Meaning of Grit… and Hope… and Fate Control… and Alienation… and Locus of Control… and… Self-Efficacy… and… Effort Optimism… and…. *The Urban Review*, *48*, 198-219. https://doi.org/10.1007/s11256-016-0351-3

Anestis, M. D., & Selby, E. A. (2015). Grit and perseverance in suicidal behavior and non-suicidal self-injury. *Death Studies 39,* 211–218. https://doi.org/10.1080/07481187.2014.946629

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry and human development*, *37*(2), 133-143. https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8

Annetta, L. A., Minogue, J., Holmes, S. Y., & Cheng, M.-T. (2009). Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics. *Computers & Education*, *53*(1), 74-85. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.020

Aponte, E. & Millán, A. (2013). Personalidad y disposición a fluir en el trabajo: ¿un camino al bienestar psicológico o a la adicción al trabajo? *Anales de la Universidad Metropolitana 13*(2), 191-210. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4709935

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427-445. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Arbuckle J. (2003). *Amos user's guide.* SmallWaters.

Archambault, I., & Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *Journal of Educational Research, 110*, 1–11. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931

Archambault, I.., Janosz, M. P., Morizot, J. P., & Pagani, L. P. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *The Journal of School Health, 79*(9), 408. http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hoyle, H. R. (2018). Development and validation of a Spanish version of the Grit-S scale. *Frontiers in Psychology, 9*(96). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00096

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(1), 63-78. https://doi.org/10.35362/rie5621534

Arguedas Negrini, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación, 56* (2), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie5621534

Arjomand, A. (2020). *Measuring how you feel: monitoring grit and self-efficacy on a daily basis* (Bachelor's thesis, University of Twente). https://purl.utwente.nl/essays/81756

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies, 5*, 123–154. https://doi.org/10.1023/b:johs.0000035915.97836.89

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies, 11*, 205–223. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3.

Audas, R., & Willms, J. D. (2002). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada. http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf

Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human resource management*, *48*(5), 677-693. https://doi.org/10.1002/hrm.20294

Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational psychologist*, *50*(1), 84-94. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1004069

Azila-Gbettor, E. M., & Abiemo, M. K. (2020). Moderating effect of perceived lecturer support on academic self-efficacy and study engagement: evidence from a Ghanaian university. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *13*(4), 991-1006. https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0079

Backhaus, I., Varela, A. R., Khoo, S., Siefken, K., Crozier, A., Begotaraj, E., ... & Kawachi, I. (2020). Associations between social capital and depressive symptoms among college students in 12 countries: results of a cross-national study. *Frontiers in Psychology*, 644. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00644

Bae, Y., & Han, S. (2019). Academic engagement and learning outcomes of the student experience in the research university: Construct validation of the instrument. Educational Sciences: *Theory & Practice*, *19*(3), 49-64. https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.004

Baier, S. T., Markman, B. S., & Pernice-Duca, F. M. (2016). Intent to persist in college freshmen: the role of self-efficacy and mentorship. *Journal of College Student Development*, *57*(5), 614–619. https://doi.org/10.1353/csd.2016.0056.

Baik, C., Larcombe, W., Brooker, A., Wyn, J., Allen, L., Brett, M., ... & James, R. (2017). *Enhancing student mental wellbeing: A handbook for academic educators.* The University of Melbourne. https://unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/2408604/MCSHE-Student-Wellbeing-Handbook-FINAL.pdf

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, *66*(1), 26-44. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science, 20*(4), 265–269. https://doi.org/10.1177/0963721411414534

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*(3), 209-223. https://doi.org/10.1108/13620430810870476

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29*(3), 107-115. http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16

Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203853047

Bakker, A. B., Ljubin Golub, T., & Rijavec, M. (2017). Validation of the study-related flow inventory (WOLF-S). *Croatian Journal of Education, 19*, 147–173. https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2194

Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva. *Psicothema, 24*(1), 66-72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723431011

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T.W. (2008). Compromiso laboral: un concepto emergente en la psicología de la salud ocupacional. *Estrés laboral*, *22* (3), 187-200.

Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, *39*(1), 49-62. http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of personality and social psychology*, *45*(2), 464. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer, S.A.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, *52*(1), 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control* (5ª ed.). W. H. Freeman & Company.

Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens & M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 33-52). Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* 5(1), 307–337. http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf.

Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 349–373). Sage Publications Ltd.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206–1222. https://doi.org/10.2307/1131888

Barnett, A. (2014). Self-efficacy. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2631

Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development, 31*, 759–772. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.655711.

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior [ponencia]. IV *Congreso Regional de Investigación Educativa. Consejo Regional de Investigación y Postgrado de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional,* Zacatecas, México. http://www.lchtemuco.cl/nueva/lib/contencion/Dialnet_CaracteristicasDelEstresAcademicoEnLosAlumnos.pdf

Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica.com., 9*(2). http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun- estado-de-la-cuestion.pdf

Barret, P. (2007). Structural equation modelling: adjudging model fit. *Personality and Individual Differences,42,* 815-24. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018

Barriopedro, M. I., Quintana, I. & Ruiz, L. M. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: validación española de la Escala Grit de Duckworth.

RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte. 54(14), 297-308. https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05401

Barthelmäs, M., & Keller, J. (2021). Antecedents, boundary conditions and consequences of flow. In C. Peifer, & S. Engeser (Eds.), *Advances in flow research* (pp. 71-107). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_3

Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education, 41*(11), 1918-1942. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319

Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 301–312. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9069-y

Baumann, N. (2021). Autotelic Personality. In C. Peifer, & S. Engeser (Eds.), *Advances in flow research* (pp. 231–261). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_9

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 43*, 667-672. https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x

Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science? *European Journal of Science and Mathematics Education, 4*(1), 33-43. https://web.archive.org/web/20210119232215id_/https://www.scimath.net/download/how-does-grit-impact-college-students-academic-achievement-in-science-9451.pdf

Beasley, S. T. (2021). Student–faculty interactions and psychosociocultural influences as predictors of engagement among black college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, *14*(2), 240 https://doi.org/10.1037/dhe0000169

Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, stress, and coping, 16*(2), 155-166. https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382970

Behere, S.P., Yadav, R. & Behere, P.B. (2011) A comparative study of stress among students of medicine, engineering, and nursing. *Indian Journal of Psychological Medicine, 33*(2), 145–148. https://doi.org/10.4103/0253-7176.92064

Benbassat, J. (2014). Changes in wellbeing and professional values among medical undergraduate students: a narrative review of the literature. *Advances in Health Sciences Education, 19*, 597-610. https://doi.org/10.1007/s10459-014-9500-1

Benson, H., & Allen, R. (1980). How much stress is too much? *Harvard Business Review, 58*, 86–92. https://europepmc.org/article/med/10247959

Bergman, L. R., & Andersson, H. (2010). The person and the variable in developmental psychology. *Journal of Psychology, 218*, 155–165. https://doi.org/10.1027/0044-3409/a000025

Berrío García, N. & Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 3* (2), 55-82. https://www.researchgate.net/profile/Nathaly-Berrio-Garcia/publication/307594663_Estres_Academico/links/57cb7fc008ae598251835abb/Estres-Academico.pdf

Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in higher education, 35*(6), 633-645. https://doi.org/10.1080/03075070903216643

Bhat, R. M., Sameer, M., & Ganaraja, B. (2011). Eustress in education: Analysis of the perceived stress score (PSS) and blood pressure (BP) during examinations in medical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research, 5*(7), 1331-1335.

Bienertova-Vasku, J., Lenart, P. & Scheringer, M. (2020). Eustress and distress: neither good nor bad, but rather the same? *BioEssays, 42* (7), 1900238. https://doi.org/10.1002/bies.201900238

Bilge, F., Dost, M., & Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(5), 1721-1727. https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.1727

Bjorck, J. P., & Cohen, L. H. (1993). Coping with threats, losses, and challenges. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *12*(1), 56-72. https://doi.org/10.1521/jscp.1993.12.1.56

Bjorck, J. P., Cuthbertson, W., Thurman, J. W., & Lee, Y. S. (2001). Ethnicity, coping, and distress among Korean Americans, Filipino Americans, and caucasian Americans. The Journal of social psychology, 141(4), 421-442. https://doi.org/10.1080/00224540109600563

Blanco, A. B. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto Navarro, A. Blanco, P. Morales Vallejo & J. Torre Puente (Eds.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., et al. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources* (pp. 145–170). Lawrence Erlbaum.

Boekaerts, M., & Rozendaal, J. S. (2010). Using multiple calibration indices in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction, 20*(5), 372-382. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.03.002

Bonaiuto, M., Mao, Y., Roberts, S., Psalti, A., Ariccio, S., Ganucci Cancellieri, U., & Csikzentmihalyi, M. (2016). Optimal experience and personal growth: Flow and

the consolidation of place identity. *Frontiers in Psychology, 7,* 1654. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01654.

Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psychology, 93*(1), 23. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.1.23

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Borkowski, J. G., Chan, K. S. L., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition. 2.* https://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/2

Bosselut, G., Castro, O., Chevalier, S., & Fouquereau, E. (2019). Does perceived cohesion mediate the student personality–engagement relationship in the university setting? *Journal of Educational Psychology*, 1*12*(8), 1692. https://doi.org/10.1037/edu0000442

Bourgeois, T. J. (2018). *Effect of eustress, flow, and test anxiety on physical therapy psychomotor practical examinations* [Doctoral dissertation, Walden University]. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5981

Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on Truckin' or Stay the Course? Exploring Grit Dimensions as Differential Predictors of Educational Achievement, Satisfaction, and Intentions. *Social Psychological and Personality Science, 6*, 639-645. https://doi.org/10.1177/1948550615574300

Brady-Amoon, P., & Fuertes, J. N. (2011). Self-Efficacy, Self-Rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling & Development, 89*(4), 431-438. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2011.tb02840.x

Breso, E., Salanova, M., Martínez, I. M., Grau, R., & Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficacia académica. In M. Salanova (Comp.), *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre Autoeficacia,* (pp. 237-342). Universitat Jaume I.

Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*(4), 339-355. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6

Bridges, B. K., Cambridge, B., Kuh, G. D. & Leegwater, L. H. (2005). Student engagement at minority-serving institutions: Emerging lessons from the BEAMS project. In G. H. Gaither (Eds.), *What works: Achieving success in minority retention*, (pp. 25- 43). New Directions for Institutional Research. Jossey-Bass. https://doi.org/10.1002/ir.137

Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordstr¨om, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education, 58* (2), 157–173. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3.

Brint, S., Cantwell, A. M., & Hanneman, R. A. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education, 49*, 383 - 402. https://doi.org/10.1007/s11162-008-9090-y

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 43*(5), 485-499. https://doi.org/10.1002/tea.20131

Brooks, N., & Seipel, S. J. (2018). Grit and the information systems student: A discipline-specific examination of perseverance and passion for long term goals. *Information Systems Education Journal*, *16*(1), 21–32. http://isedj.org/2018-16

Broughton, S. H., Sinatra, G. M., & Nussbaum, E. M. (2011). "Pluto has been a planet my whole life!" Emotions, attitudes, and conceptual change in elementary students' learning about Pluto's reclassification. *Research in Science Education, 43*, 529–550. http://dx.doi.org/10.1007/s11165-011-9274-x

Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Burnard, P., Haji, H. T. B. P. D., Rahim, A., Hayes, D., & Edwards, D. (2007). A descriptive study of Bruneian student nurses' perceptions of stress. *Nurse Education Today*, *27*(7), 808-818. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.11.002

Byars-Winston, A., Diestelmann, J., Savoy, J. H., & Hoyt, W. T. (2017). Unique effects and moderators of effects of sources on self-efficacy: a model-based meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 64*, 645–658. https://doi.org/10.1037/cou0000219.

Cadime, I., Marques-Pinto, A., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence, 53,* 169-179. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003

Calvo, T. G., Castuera, R. J., Ruano, F. J. S. R., Vaíllo, R. R., & Gimeno, E. C. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 660-669. https://doi.org/10.1017/S1138741600004662

Cantor, N., & Sanderson, C. A. (2003). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, (pp. 230-243). Russell Sage Foundation. https://psycnet.apa.org/record/1999-02842-012

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology, 100*(3), 525. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.3.525

Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure, as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427. https://doi.org/10.1002/pits.10092

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education, 47*(1), 1–32. https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9

Carli, M., Delle Fave, A. D., & Massimini, F. (1988). The quality of experience in the flow channels: comparison of Italian and US students. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 288–318). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1988-98551-013

Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly, 27*(2), 61-73. http://dx.doi.org/10.1037/a0029229

Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education, 37*(7), 793–810. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.545948

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education, 13*(1), 33. http://dx.doi.org/10.1186/1472-6920-13-33

Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among US managers. *Journal of Applied Psychology, 85*(1), 65-74. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.85.1.65

Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N., & Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior, 71*, 218-227. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.031

Chapman, E. (2003). Alternatives approaches to assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *8*(13). http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13

Chaustre Jota, D. (2019). Una revisión de más de diez años de literatura de investigación en torno al concepto de "grit". *Apuntes de Psicología*, *37* (3), 245-253. https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/827

Chávez, D. A., Buitrón, M. P. V., Quispe, T. R., & Saavedra, S. P. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y representaciones*, *8*(1), 9. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423

Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 55–64. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55

Chen, C., Ye, S., & Hangen, E. (2018). Predicting achievement goals in the East and West: the role of grit among American and Chinese university students. *Educational Psychology*, *38*(6), 820-837. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1458975

Chen, H., Wigand, R. T., & Nilan, M. S. (1999). Optimal experience of web activities. *Computers in human behavior*, *15*(5), 585-608. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00038-2

Chiang, Y. -T., Lin, S. S., Cheng, C. -Y., & Liu, E. Z. -F. (2011). Exploring Online Game Players' Flow Experiences and Positive Affect. *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, *10*(1), 106-114. http://www.tojet.net/articles/v10i1/10111.pdf

Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of marketing analytics*, *8*(4), 189-202. https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1

Cho, S. W., & Kang, H. W. (2020). An Analysis of Structural Relationship among Academic Self-directed Learning, Leaning Flow, and Self-efficacy of Golf Department Students in Colleges. *Journal of the Korean Applied Science and Technology*, *37*(5), 1067-1077. https://doi.org/10.12925/jkocs.2020.37.5.1067

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 197-205. https://doi.org/10.1002/pits.20048

Christenson, S. C., Reschly, A. C., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *The handbook of research on student engagement*. Springer Science. https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-2018-7

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1099-1120). National Association of School Psychologists.

Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The Role of Grit in Education: A Systematic Review. *Psychology*, *9*, 2951-2971. https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171

Ciaccio J. B. (2019). *Should We Give a Grit About Movement? Examining the Relationships Among Mindset, Grit, Self-Efficacy, and Exercise Behavior*. [Doctoral thesis, Temple University Graduate Board, Philadelphia, PA]. http://dx.doi.org/10.34944/dspace/957

Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). 'Flow' experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, *85*(4), 511-523. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1994.tb02538.x

Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D., & Branand, B. (2016). A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies*, *17*, 187-211. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9590-8

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*, 385–396. https://doi.org/10.2307/2136404

Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R.C. Kessler, & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 3-26). Oxford University Press.

Cole, M. F., & Beck, C. W. (2022). Developmental Trajectories of Student Self-Perception over a Yearlong Introductory Biology Sequence. *CBE—Life Sciences Education*, *21*(3), ar59. https://doi.org/10.1187/cbe.21-12-0326

Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, *2*(2), 311-319. https://www.redalyc.org/pdf/679/67920210.pdf

Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, *34*(4), 505-517. https://doi.org/10.1080/03069880600942624

Cortada de Kohan, N., Macbeth, G., & López Alonso, A. (2008). *Técnicas de investigación científica* [Scientific research techniques]. Lugar.

Cosgrove, J.M., Chen, Y. T., & Castelli, D.M. (2018). Physical fitness, grit, school attendance, and academic performance among adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *87*(S2), A64. https://doi.org/10.1155/2018/9801258

Cotton, S. J., Dollard, M. F., & De Jonge, J. (2002). Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, *9*(3), 147–162. https://doi.org/10.1023/A:1015515714410

Craig, S., Graesser, A., Sullins, J., & Gholson, B. (2004). Affect and learning: an exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. *Journal of*

educational media, 29(3), 241-250. https://doi.org/10.1080/1358165042000283101

Credé, M. (2018). What shall we do about grit? A critical review of what we know and what we don't know. *Educational Researcher, 47*(9), 606-611. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X18801322

Credé, M. (2019). Total grit scale score does not represent perseverance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(10), 3941-3941. http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1816934116

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much Ado about Grit: A Meta-Analytic Synthesis of the Grit Literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113* (3), 492-511. http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000102.

Cross, T. M. (2014). The gritty: Grit and non-traditional doctoral student success. *Journal of Educators Online, 11*, 1–30. http://dx.doi.org/

Crust, L., & Swann, C. (2013). The relationship between mental toughness and dispositional flow. *European Journal of Sport Science, 13*, 215–220. http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2011.635698

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–35). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1988-98551-001

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* Harper and Row

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life.* Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow. In: A. Kazdin (Ed), *Encyclopedia of Psychology.* (Volume 3. pp. 381-382). Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Flow: the joy of reading*. Conferencia presentada en Claremont.

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business. Leadership, flow and the making of meaning.* Coronet Books

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness.* Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia.* Desclée de Brouwer.

Csikszentmihalyi, M., & Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies, 4*, 185–199. https://doi.org/10.1023/A1024409732742

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175*(9), 526–536. https://doi.org/10.1097/00005053-198709000-00004

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8

Csikszentmihalyi, M., & Lebuda, I. (2017). A window into the bright side of psychology: Interview with Mihaly Csikszentmihalyi. *Europe's Journal of Psychology, 13*(4), 810–821. https://doi.org/10.5964/ejop.v13i4.1482

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology,56* (5), 815-822. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.5.815

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1998). The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 635–685). Wiley. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_2

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. https://psycnet.apa.org/buy/2000-13324-001

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. Elliot (Ed.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). Guilford Press.

Csikszentmihalyi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of youth and adolescence,6*(3), 281-294. https://doi.org/10.1007/BF02138940

Csíkszentmihályi, M., Massimini, F., & Carli, M. (1987). The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175*, 545-549. https://doi.org/10.1097/00005053-198709000-00006

Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239-263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1994). *Talented teenagers. The roots of success & failure*. Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1993-98285-000

Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva [Subjective well-being: Towards a positive psychology]. *Revista de Psicología*, *12*(1), 83–96. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380

Dabenigno, V. & Tissera, S. (2011). La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes. *Boletín de la Educación Porteña, 11*, 1-8. https://goo.gl/DRGhZv

Dabenigno, V., Larripa, S., & Austral, R. (2012). Inclusión educativa e involucramiento escolar. Perspectivas y prácticas en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales [ponencia], *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, La Plata, Argentina. http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas

Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S., & Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf

Dalgety, J., & Coll, R. K. (2006). Exploring first-year science students' chemistry selfefficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education, 4*(1), 97–116. https://doi.org/10.1007/s10763-005-1080-3.

Datu, J. A. D. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies, 19*, 27–39. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2.

Datu, J. A. D. (2021). Beyond passion and perseverance: Review and future research initiatives on the science of grit. *Frontiers in Psychology, 11*, 545526. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545526

Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology, 69*, 100-110. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007

Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P.M., & Eala, M. S. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. *Youth & Society, 51*, 865–876. https://doi.org/10.1177/0044118X18760402

Datu, J. A. D., McInerney, D. M., ˙Zemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., & Datu, N. (2020). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *Journal of Happiness Studies*, *22*, 981-1009. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00260-6

Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short-Grit Scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, *35*(1), 121-130. https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2

Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2017a). Development and validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. Personality and Individual Differences, 114, 198-205. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012

Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2017b). Grit and determination: A review of literature with implications for theory and research. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(2), 168-176. https://doi.org/10.1017/jgc.2016.2

Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2018a). Exploring determination for long-term goals in a collectivist context: a qualitative study. *Current Psychology, 37*, 263-271. https://doi.org/110.1007/s12144-016-9509-0

Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2018b). The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. *School Psychology Quarterly, 33*(3), 428. https://doi.org/10.1037/spq0000234

Daura, F. T. (2015). El estudio del compromiso académico: Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos, 13*(25), 54-75. http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/254

Daura, F. T. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. Su vinculación con factores temporales y con variables demográficas.

Revista de Orientación Educacional, 31(58), 54-73. http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/35

Daura, F. T., & Durand, J. C. (2018). ¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos. Revista panamericana de pedagogía, (26). http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/283

Daura, F. T., Barni, C., & González, M. (2022). La tenacidad: Predictora de la autorregulación académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación.* https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.220

Daura, F.T., Barni, M.C., González, M. L., Assirio, J. A., & Lúquez, G. (2020). Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14*(1), e1172. https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1172

Daw, T. M., Hicks, C. C., Brown, K., Chaigneau, T., Januchowski-Hartley, F. A., Cheung, W. W., ... & McClanahan, T. R. (2016). Elasticity in ecosystem services: exploring the variable relationship between ecosystems and human well-being. *Ecology and Society, 21*(2): 11. http://dx.doi.org/10.5751/ES-08173-210211

de Broer, T. (2017). Van Succes-Student Naar Stress-Student. *Utrecht: Landelijke Studentenvakbond.*

De La Cruz, M., Zarate, A., Zamarripa, J., Castillo, I., Borbon, A., Duarte, H., & Valenzuela, K. (2021). Grit, Self-Efficacy, Motivation, and the Readiness to Change Index Toward Exercise in the Adult Population. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732325

Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2016). Psychological distress and help seeking amongst higher education students: findings from a mixed method study of undergraduate nursing/midwifery and

teacher education students in Ireland. *Irish Educational Studies, 35*(2), 175-194. https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1146157

Del Valle, D., Perrotta, D., & Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19862

Delle Fave, A. (2013). Past, present, and future of flow. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 60-72). Oxford OUP. https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/oxfordhb/9780199557257.001.0001

Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, social, and general psychology monographs*, *126*(3), 347. https://psycnet.apa.org/record/2000-00495-004

Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European psychologist*, *10*(4), 264-274. https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.264

Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). Psychological selection and optimal experience across cultures. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9876-4

Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: the moderating role of conscientiousness. *Journal of occupational health psychology*, *11*(3), 266. https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.3.266

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Denovan, A., Dagnall, N., & Drinkwater, K. (2022). Examining what Mental Toughness, Ego Resiliency, Self-efficacy, and Grit measure: An exploratory structural equation modelling bifactor approach. *Current Psychology*, 1-16. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03314-5

Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In E. Diener (Ed.), *Culture and Well-being* (71–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0

Diener, E., Oishi, S., & Park, J. (2014). An incomplete list of eminent psychologists of the modern era. *Archives of Scientific Psychology, 2*(1), 20. https://doi.org/10.1037/arc0000006

Dietrich, A. (2004). Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. *Consciousness and Cognition, 13*(4), 746-761. https://doi.org/10.1016/j.concog.2004.07.002

Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and individual differences, 21*(2), 191-195. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003

D'Mello, S., & Graesser, A. (2007). Monitoring affective trajectories during complex learning. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 29*(29), 203-208. https://escholarship.org/content/qt6p18v65q/qt6p18v65q.pdf

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in psychology, 8*, 1193. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193

Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis. In D. Fisher, M. S. & Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1-28). World Scientific https://doi.org/10.1142/9789812774651_0001

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2012). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40,* 1649–1660. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5.

Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.

Duckworth, A. L., & Eskreis-Winkler, L. (2015). Grit. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2nd.Ed., pp. 397-401). Elsevier. https://api.elsevier.com/content/abstract/scopus_id/85043444249

Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science, 23*, 319-325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment, 91*(2), 166-174. https://doi.org/10.1080/00223890802634290

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science, 16*(12), 939–944. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98,* 198-208. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher, 44,* 237-251. https://doi.org/10.3102/0013189X15584327

Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social psychological and personality science, 2*(2), 174-181. https://doi.org/10.1177/1948550610385872

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 1087-1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4*, 540-547. https://doi.org/10.1080/17439760903157232

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Geier, A. B. (2010). Self-controlled children stay leaner in the transition to adolescence. *Appetite, 54,* 304–308. https://doi.org/10.1016/j.appet.2009.11.016

Dumfart, B., & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness Is the Most Powerful Non-Cognitive Predictor of School Achievement in Adolescents. *Journal of Individual Differences, 37*, 8-15. https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182

Dweck, C., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills That Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. http://danhaesler.com/wp-content/uploads/2015/02/DweckWaltonCohen_2014-for-email.pdf

Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). Schools, academic motivation, and stage–environment fit. In R.M. Lerner, & L. Steinber (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404–434) (3rd Ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch5

Edwards, J. R., & Cooper, C. L. (1988). The impacts of positive psychological states on physical health: A review and theoretical framework. Social science & medicine, 27(12), 1447-1459. https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90212-2

EFRN (2014). *What is Flow - Current Definition*. https://efrn.eu

Eisenberger, R., Jones, J. R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. T. (2005). Flow experiences at work: For high need achievers alone? *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 26*(7), 755-775. https://doi.org/10.1002/job.337

Ekinci, N., & Koç, H. (2022). Grit, general self-efficacy, and life satisfaction: The mediating role of hope. *Journal of Community Psychology*. https://doi.org/10.1002/jcop.22962

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x

Ellis, G. D., Voelkl, J. E., & Morris, C. (1994). Measurement and analysis issues with explanation of variance in daily experience using the flow model. *Journal of leisure research, 26*(4), 337-356. https://doi.org/10.1080/00222216.1994.11969966

Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van, D. N., Claes, S., ... Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence, 45*, 1192–1207. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0414-5

Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion, 32*(3), 158–172. https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4

Engeser, S., Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Bischoff, J. (2005). Motivation, flow-Erleben und Lernleistung in universitären Lernsettings. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 19*(3), 159-172. https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.159

Engeser, S., Schiepe-Tiska, A., & Peifer, C. (2021). Historical Lines and an Overview of Current Research on Flow. In C. Peifer, & S. Engeser (Eds.), *Advances in Flow Research* (pp. 1-29). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_1

Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V. E., & Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo, 18*(55),16-22. https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004

Eskreis-Winkler, L., Gross, J. J., & Duckworth, A. L. (2016). Grit: sustained self-regulation in the service of superordinate goals. In K. D. Vohs & R. F.

Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications*. 16, 380–395, Guilford.

Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The Grit Effect: Predicting Retention in the Military, the Workplace, School and Marriage. *Frontiers in Psychology, 5,* 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036

Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews. 7*(11). 108–119. https://doi.org/10.31838/jcr.07.11.17.

Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review.* University of Chicago Consortium on Chicago School Research. http://ccsr.uchicago.edu/publications/teaching-adolescentsbecome-learners-role-noncognitive-factors-shaping-school.

Feldman, J. L., & Freitas, A. L. (2016). An investigation of the reliability and self-regulatory correlates of conflict adaptation. *Experimental Psychology*, *63*, 237–247. https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000328

Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, M.P., & Martín, M.D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana.* Ramón Areces.

Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L. & Soriano-Ruíz, M. (2018). Perseverance and passion for achieving long-term goals: transcultural adaptation and validation of the Grit-S scale/Perseverancia y pasión por la consecución de objetivos a largo plazo: adaptación transcultural y validación de la escala Grit-S. *Revista de Psicología Social, 33*(3), 620-649. https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1482060

Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Hervás-Torres, M. (2020). Grit as a Predictor and Outcome of Educational, Professional, and Personal Success: A Systematic Review. *Psicología Educativa*, *26*(2), 163-173. https://doi.org/10.5093/PSED2020A11

Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology, 8*, 22. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2017.00022

Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor-analytic and item response theory models. Psicológica, 37, 235-247. https://psycnet.apa.org/record/2016-34732-007

Fierro-Santillán, C., Díaz-Azuara, S., & Tobón, S. (2019). Estudio del Eustrés Académico desde el enfoque Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Educación y Humanismo*, *21*(37), 8–27. https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3123

Fife, J. E., Bond, S., & Byars-Winston, A. (2011). Correlates and predictors of academic self-efficacy among African American students. *Journal of Education, 132*(1), 141-148. http://www.projectinnovation.com/education.html

Filsecker, M., & Kerres, M. (2014). Engagement as a volitional construct: a framework for evidence-based research on educational games. *Simulation & Gaming, 45*, 450-470. http://dx.doi.org/10.1177/1046878114553569

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142. https://doi.org/10.3102/00346543059002117

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221–234. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In: S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of*

Research on Student Engagement (pp. 97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Finneran, C. M., & Zhang, P. (2002). The challenges of studying flow within a computer mediated environment. *AMCIS Proceedings*, 146. http://aisel.aisnet.org/amcis2002/146

Fleckenstein, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2014). Wer hat Biss? Beharrlichkeit und beständigesInteresse von lehramt studierenden: eine deutsche adaptation der 12-Item grit scale [Who's got grit? perseverance and consistency of interest in pre-service teachers: a german adaptation of the 12-Item grit scale]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 61*, 281–286. https://doi.org/10.2378/peu2014.art22d

Flores, L. Y., Navarro, R. L., Lee, H. S., Addae, D. A., Gonzalez, R., Luna, L. L., ...& Mitchell, M. (2014). Academic satisfaction among Latino/aand White men and women engineering students. *Journal of Counseling Psychology, 61*,81–92. http://dx.doi.org/10.1037/a0034577

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*(1), 745-774. https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Fong, C. J., Zaleski, D. J., & Leach, J. K. (2015). The challenge–skill balance and antecedents of flow: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 10*(5), 425-446. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.967799

Fosnacht, K., Copridge, K., & Sarraf, S. A. (2019). How valid is grit in the postsecondary context? A construct and concurrent validity analysis. *Research in Higher Education, 60*(6), 803-822. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9524-0

Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice, 50*(4), 327-335. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401

Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. In J. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd Ed., Vol. 2, pp. 31-36). Elsevier.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, *43*, 1-4. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

Freire, T., Gissubel, K., Tavares, D., & Teixeira, A. (2021). Flow experience in human development: Understanding optimal functioning along the lifespan. In C. Peifer & S. Engeser (Eds.), *Advances in flow research* (pp. 323–349). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_12

Freire, T., Tavares, D., Silva, E., & Teixeira, A. (2016). Flow, leisure, and positive youth development. In L. Harmat, F. Ø. Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience* (pp. 163–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_11

Friesen, S. (2008). *Effective teaching practices- A framework*. Canadian Education Association

Fullagar, C. J., Knight, P. A., & Sovern, H. S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology*, *62*(2), 236–259. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x

Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for ALL students. *Psychology in the Schools, 45*(5), 365–368. https://doi.org/10.1002/pits.20302

García de Fanelli, A. (2014a). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior, 6*(8), 9-38. http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf

García de Fanelli, A. (2014b). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación, 7*(2), 275-297. https://core.ac.uk/download/pdf/234705993.pdf

García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa, 1*(24), 17-31. https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion2/Fanelli2015_LaCuestionDeLaGraduacion.pdf

García, E. (2016). The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda. In M. S. Khine, & S. Areepattamannil (Eds.) *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (pp. 31-64). Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3_3

García, G. (1998). La promoción del eustrés. *Revista electrónica de Psicología, 2*(1).

Gardner, D., & Fletcher, R. (2009). Demands, appraisal, coping and outcomes: Positive and negative aspects of occupational stress in veterinarians. *International Journal of Organizational Analysis, 17*(4), 268-284. https://doi.org/10.1108/19348830910992095

Gardner, D., & O'Driscoll, M. P. (2007). Professional wellbeing. In I. M. Evans, J. J. Rucklidge, & M. O' Driscoll (Eds), *Professional Practice of Psychology in Aotearoa New Zealand* (pp. 245-258). The New Zealand Psychological Society Inc. https://core.ac.uk/download/pdf/29197096.pdf

Garrido, E. (2000). *Albert Bandura: voluntad científica*. Universidad de Salamanca.

Garrido, E. (2004). Autoeficacia: origen de una idea. In M. S. Salanova (Ed.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta analysis of the literature 1991-2000. *Journal of College Student Development, 44*(6), 746–762. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0066

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P.G. (2002). *Glossary of psychological terms. Psychology and life* (16th ed.). Allyn & Bacon.

Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2008). Stress and eustress in nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 61*(3), 282-290. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04497.x

Gmelch, W. H. (1983). Stress for success: How to optimize your performance. *Theory into practice, 22*(1), 7-14. https://doi.org/10.1080/00405848309543031

Goldin, G. A., Epstein, Y. E., Schorr, R. Y., & Warner, L. B. (2011). Beliefs and engagement structures: behind the affective dimension of mathematical learning. *ZDM Mathematics Education, 43*, 547-560. http://dx.doi.org/10.1007/s11858-011-0348-z

Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business,* 94-95. https://www.nwmissouri.edu/academics/pdf/rbr/2014.pdf#page=99

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International. https://psycnet.apa.org/record/1996-98614-003

Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist, 50*(1), 14-30. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230

Gruenberg, K., Brock, T., & MacDougall, C. (2019). Longitudinal associations between grit, academic outcomes, and residency match rates among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 83*(6), 6947 https://doi.org/10.5688/ajpe6947

Guadagni, A. A., Lima, G., Lasanta, T. I., & Boero, F. (2020). La importancia de la graduación universitaria. *Universidad de Belgrano - Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA)*. http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/9095

Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology, 39*(6), 729–748. https://doi.org/10.1080/01443410. 2019.1566519

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: Literature review. (pp. 1–59). *London England: Education Endowment Foundation*. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10125763

Hagen, P. (2017). *Eustress and distress detection from physiological data using supervised machine learning*. [Master´s Thesis]. https://www.en.pms.ifi.lmu.de/publications/diplomarbeiten/Patrik.Hagen/DA_Patrik.Hagen.pdf

Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2019). Grit and self-discipline as predictors of effort and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology, 89*(2), 324-342. https://doi.org/10.1111/bjep.12241

Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp. 2005.11.001

Hallberg, U., & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*, 119-127. https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.119

Han, J., Usher, E. L., & Brown, C. S. (2021). Trajectories in quantitative and humanities self-efficacy during the first year of college. *Learning and Individual Differences, 91,* 102054. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102054

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 184–192. https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192

Hargrove, M. B., Becker, W. S., & Hargrove, D. F. (2015). The HRD eustress model: Generating positive stress with challenging work. *Human Resource Development Review, 14*(3), 279-298. https://doi.org/10.1177/1534484315598086

Hargrove, M. B., Nelson, D. L., & Cooper, C. L. (2013). Generating eustress by challenging employees: *Helping people savor their work. Organizational Dynamics, 42*(1), 61–69. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2012.12.008

Harper, S. R. (2012). *Black male student success in higher education: A report from the National Black Male College Achievement Study*. Center for the Study of Race and Equity in Education, University of Pennsylvania Graduate School of Education. http://hdl.voced.edu.au/10707/381962

Harris, D. J., Vine, S. J., & Wilson, M. R. (2017). Neurocognitive mechanisms of the flow state. *Progress in brain research, 234*, 221–243. https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2017.06.012

Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 376-386. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.006

Hauge, H. (2022). *Exploring the relationship between grit, flow proneness and presence of meaning in life*. [Master's thesis, NTNU, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social and Educational Sciences, Department of Psychology]. https://hdl.handle.net/11250/3004405

Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics

career choice: a gender study. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(8), 978–1003. https://doi.org/10.1002/tea.20363

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2014). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. In J. J. Heckman, J. E. Humphries, & T. Kautz (Eds.), *The myth of achievement tests: The GED and the role of character education in American life* (pp. 341–430). The University of Chicago Press. https://www.nber.org/papers/w19656

Heddy, B. C., & Sinatra, G. M. (2013). Transforming misconceptions: Using transformative experience to promote positive affect and conceptual change in students learning about biological evolution. *Science Education, 97*, 725–744. http://dx.doi.org/10.1002/sce.21072

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies, 17*, 1681–1701. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1.

Hektner, J. M., Schmidt, J. A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life*. Sage. https://psycnet.apa.org/record/2006-11885-000

Henning, M. A., Krägeloh, C. U., Dryer, R., Moir, F., Billington, R., & Hill, A. G. (Eds) (2018). *Wellbeing Higher Education: Cultivating A Healthy Lifestyle Among Faculty and Students.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315641539

Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/1385

Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., & Bachelet, R. (2016). The EduFlow model: a contribution toward the study of optimal learning environments. In L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow Experience* (127–143). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_9

Hidalgo Benites, L. E. (2021). Los modelos educativos en la educación virtual universitaria. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista científica De La Facultad De Humanidades, 9*(1), 4-13. https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.450

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Research in Higher Education, 59*, 448-460. https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hu, S., & Kuh, G. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education, 43*(5), 555-575. https://doi.org/10.1023/A:1020114231387

Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. *Research in Higher Education, 53*, 738 - 754. https://doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7

Humphries, D., & Gaston, P. L. (2016). Quality assurance and accreditation in challenging times: examining priorities and proposed reforms. *Liberal Education*, 101(1). https://eric.ed.gov/?id=EJ1095372

Hwang, M. H., Lim, H. J., & Ha, H. S. (2018). Effects of Grit on the Academic Success of Adult Female Students at Korean Open University. *Psychological Reports, 121*, 705-725. https://doi.org/10.1177/0033294117734834

Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S., & Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied Psychology, 66*(1), 3-24. https://doi.org/10.1016/S2213-2600(21)00383-0

Inkinen, M., Lonka, K., Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Litmanen, T., & Salmela-Aro, K. (2014). The interface between core affects and the challenge–skill relationship. *Journal of Happiness Studies, 15,* 891-913. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9455-6

Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R., & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(40), 9980-9985. https://doi.org/10.1073/pnas.1803561115

Jackman, P. C., Crust, L., & Swann, C. (2017). Systematically comparing methods used to study flow in sport: A longitudinal multiple-case study. *Psychology of Sport and Exercise, 32*(1), 113–123. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.009

Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *24*(2), 133–150. https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.133

Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *18*(1), 17–35. https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17

Jamieson, J. P., Nock, M. K., & Mendes, W. B. (2012). Mind over matter: reappraising arousal improves cardiovascular and cognitive responses to stress. *Journal of experimental psychology: General, 141*(3), 417. https://doi.org/10.1037/a0025719

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64,* 21–40. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x

Jiang, L., Zhang, S., Li, X., & Luo, F. (2021). How grit influences high school students' academic performance and the mediation effect of academic self-efficacy and cognitive learning strategies. *Current Psychology,* 1-10. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01306-x

Jiang, W., Xiao, Z., Liu, Y., Guo, K., Jiang, J., & Du, X. (2019). Reciprocal relations between grit and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 71,* 13-22. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.004

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist, 8,* 7-27. http://dx.doi.org/10.1007/BF03340893

Johnson, J. A., Keiser, H. N., Skarin, E. M., & Ross, S. R. (2014). The dispositional flow scale–2 as a measure of autotelic personality: an examination of criterion-related validity. *Journal of personality assessment, 96*(4), 465-470. https://doi.org/10.1080/00223891.2014.891524

Johnson, M. L., Edwards, O. V., & Dai, T. (2014). Growth Trajectories of Task Value and Self-Efficacy across an Academic Semester. *Universal Journal of Educational Research, 2*(1), 10-18. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2014.020102

Johnson, M., & Sinatra, G. M. (2012). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 51–63. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.003

Joo, Y. J., Oh, E., & Kim, S. M. (2015). Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: A structural equation modeling study. *Journal of Computing in Higher Education, 27*(1), 28-46. https://doi.org/10.1007/s12528-015-9090-9

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human performance, 11*(2-3), 167-187. https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030

Jung, M.-R., & Jeong, E. (2018). Effects of Academic Stress, Academic Self-Efficacy and Major Satisfaction in Nursing Student on Grit. *The Journal of the Korea Contents Association, 18*(6), 414–423. https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.06.414

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*, 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Kamakura, W. A. (2010). Common methods bias. *Wiley international encyclopedia of marketing*. https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02033

Kanaparan, G., Cullen, R., & Mason, D. (2019). Effect of Self-efficacy and Emotional Engagement on Introductory Programming Students. *Australasian Journal of Information Systems 23* 1-24. https://doi.org/10.3127/ajis.v23i0.1825

Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in Psychology, 9*, 1539. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539

Kawabata, M., & Mallett, C. J. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation and Emotion, 35*, 393-402. https://doi.org/10.1007/s11031-011-9221-1

Kelly, D. R., Matthews, M. D., & Bartone, P. T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among West Point cadets. *Military Psychology, 26*(4), 327-342. https://doi.org/10.1037/mil0000050

Khedmatian, A., Naami, A. Z., Zarei, E., & Khalafie, A. (2022). Academic Grit, Academic Flow and Academic Thriving: Mediating Role of Adaptive Coping Style. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal, 4*(2), 244-255. http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-384-en.html

Khine, M. S., & Areepattamannil, S. (Eds.). (2016). *Non-cognitive skills and factors in educational attainment*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3

Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2020). 'When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either': Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology, 11*, 2283. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578378

Kim, H., Doiron, K., Warren, M., & Donaldson, S. (2018). The international landscape of positive psychology research: A systematic review. *International Journal of Wellbeing, 8*(1), 50–70. https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.651.

Kim, J. W. (2020). The structure model analysis of cyber university learners' academic self-efficacy, learning motivation, self-directed learning and learning flow. *Journal of the Korea academia-industrial cooperation society, 21*(11), 443-454. https://doi.org/10.5762/KAIS.2020.21.11.443

Kim, M. J., & Hall, C. M. (2019). A hedonic motivation model in virtual reality tourism: Comparing visitors and non-visitors. *International Journal of Information Management, 46,* 236-249. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.11.016

Kim, Y. J., & Lee, C. S. (2015). Effects of grit on the successful aging of the elderly in Korea. *Indian Journal of Science and Technology, 8*(S7), 373-378. https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8iS7/70421

Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development, 78,* 1186e1203. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x.

King, R., McInerney, D., Ganotice, F., & Villarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences, 39,* 64-72. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.005

Kinzie, J., Gonyea, R., Shoup, R., & Kuh, G. (2008). Promoting persistence and success of underrepresented students: Lessons for teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning, 115,* 21–38. https://doi.org/10.1002/tl.20507

Klasen, M., Weber, R., Kircher, T. T., Mathiak, K. A., & Mathiak, K. (2012). Neural contributions to flow experience during video game playing. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*(4), 485–495. https://doi.org/10.1093/scan/nsr021

Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In T. C. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*:

16A. Advances in Motivation and Achievement (pp. 1–33). Emerald Publishing Group Limited. https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A004

Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model. *Journal of Research in Personality, 47*(5), 539-546. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.04.007

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*, 262-273. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equiation modeling*. The Guilford Press.

Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32. http://dx.doi.org/10.1080/00091380309604090

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education, 79*(5), 540–563. https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., & Whitt, E. (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: Inventory for student engagement and success*. Jossey-Bass.

Kunkel, A. (2008). Stress and academics: how demanding majors increase student stress. *Initial Forays into Psychological Science, 4*, 11-14.

Kupriyanov, R., & Zhdanov, R. (2014). The eustress concept: problems and outlooks. *World Journal of Medical Sciences, 11*(2), 179-185. https://doi.org/10.5829/idosi.wjms.2014.11.2.8433

Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206. https://doi.org/10.1037/a0013153

Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the schools*, *56*(10), 1654-1686. https://doi.org/10.1002/pits.22302

Landhäußer, A., & Keller, J. (2012). Flow and its affective, cognitive, and performance-related consequences. In S. Engeser (Ed.), *Advances in Flow Research* (pp. 65–85). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_4

Larcombe, W., Finch, S., & Sore, R. (2015). Who's distressed? not only law students: psychological distress levels in university students across diverse fields of study. *Sydney Law Rev. 37*, 243–273. https://ssrn.com/abstract=2836267

Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., ... & Williams, D. A. (2016). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*, *41*(6), 1074-1091. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966072

Larose, S., Ratelle, C. F., Guay, F., Senécal, C., & Harvey, M. (2006). Trajectories of science self-efficacy beliefs during the college transition and academic and vocational adjustment in science and technology programs. *Educational Research and Evaluation*, *12*(4), 373-393. http://dx.doi.org/10.1080/13803610600765836

Larripa, S. (2012). Trabajo e involucramiento docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión, *Boletín de la Educación Porteña*, *15*, Ministerio de Educación del GCBA. http://www.hospitalalvear.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/2013/12_2012REDESTRADOLARRIPA.pdf

Larson, L. M., Pesch, K. M., Surapaneni, S., Bonitz, V. S., Wu, T. F., & Werbel, J. D. (2015). Predicting graduation: the role of mathematics/science self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, *23*, 399–409. https://doi.org/10.1177/1069072714547322.

Larson, R., & Richards, M.H. (1994). Divergent realities: the emotional lives of mothers, fathers, and adolescents. Basic Books.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research, 83*, 432-479. http://dx.doi.org/10.3102/0034654313480891

Lawson, M. A., & Masyn, K. E. (2015). Analyzing profiles and predictors of students' social-ecological engagement. *AERA Open, 1*(4), 1-37. http://dx.doi.org/10.1177/2332858415615856

Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill. https://psycnet.apa.org/record/1966-35050-000

Lazarus, R. (1990). Theory based stress measurement. *Psychological Inquiry, 1*, 3–13. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1

Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology, 44*(1), 1-22. https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

Lazarus, R. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Co. https://psycnet.apa.org/record/1999-02362-000

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.

Lazarus, R. S., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Le Fevre, J. (1988). Flow and the Quality of Experience During Work and Leisure. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 307–318). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1988-98551-014

Le Fevre, M., Kolt, G. S., & Matheny, J. (2006). Eustress, distress and their interpretation in primary and secondary occupational stress management

interventions: Which way first? *Journal of Managerial Psychology, 21*(6), 547-565. https://doi.org/10.1108/02683940610684391

Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology, 18*, 726–744. https://doi.org/10.1108/02683940310502412

Lee, J. H. (2009). Analysis of the structural relationships between mastery goal orientation, academic self-efficacy, self-determining motivation to learning flow. *Journal of Korean Education, 36*, 5–26. https://koreascience.kr/article/JAKO202034465346773.page

Lee, S. J. (2011). The effect of flow on learning and self-efficacy on college adaptation and academic achievement in undergraduate students. *The Korean Journal of Educational Psychology, 25*, 235–53.

Lee, S., & Sohn, Y. W. (2017). Effects of Grit on Academic Achievement and Career-Related Attitudes of College Students in Korea. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 45*, 1629-1642. https://doi.org/10.2224/sbp.6400

Lee, W. W. S. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence, 60*, 148-152. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.006

Lee, Y., & Choi, J. (2013). A structural equation model of predictors of online learning retention. *Internet and Higher Education, 16*, 36–42. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.005.

Lent, R. W., Brown, S. D., Gover, M. R., & Nijjer, S. K. (1996). Cognitive assessment of the sources of mathematics self-efficacy: A thought-listing analysis. *Journal of Career Assessment, 4*(1), 33-46. https://doi.org/10.1177/106907279600400102

Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., ... & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering

majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 83*(1), 22-30.http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006

Lent, R. W., Sheu, H. B., Singley, D., Schmidt, J. A., Schmidt, L. C., & Gloster, C. S. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior, 73*(2), 328–335. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.07.005.

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 249–262. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6

Lewis, J. A. (1996). Flow. *The Family Journal, 4*, 337-338. https://www.cwsd.org/wp-content/uploads/2014/08/2013Spring.pdf

Ley Nº24.521. (1995, 20 de julio). Ley de Educación Superior. Ministerio de Educación Argentina. (1995). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394

Li, J., Lin, L., Zhao, Y., Chen, J., & Wang, S. (2018). Grittier Chinese adolescents are happier: The mediating role of mindfulness. *Personality and Individual Differences, 131*, 232-237. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.007

Li, J., Zhao, Y., Kong, F., Du, S., Yang, S., & Wang, S. (2018). Psychometric assessment of the short grit scale among Chinese adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3), 291-296. https://doi.org/10.1177/0734282916674858

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-347. http://dx.doi.org/110.1037/a0021307

Liang, Q. (2021). Lift the grit's veil: The literature review and prospects of grit. *Psychology, 12*(04), 580–594. https://doi.org/10.4236/psych.2021.124036

Lin, J., Liu, Y., & Peng, W. (2020). The relationship between college students' academic emotion and learning engagement: The mediating role of academic self-efficacy.

Chinese Special Education, 27, 899-996. https://doi.org/10.3969/j.issn.1007-3728.2020.04.014

Linnakylä, P., & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(6), 583-602. https://doi.org/10.1080/00313830802497174

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning intheclassroom. *Reading &Writing Quarterly, 19*(2), 119-137. http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223

Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T., & Koskey, K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 13e24. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001

Little, L.M., Simmons, B.L., & Nelson, D.L. (2007). Health among leaders: Positive and negative affect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of Management Studies, 44*(2), 243–260. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00687.x

Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurčec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher, 27*(2), 99-107. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2

Llorens, S., & Salanova, M. (2017). The consequences of flow. In A. B. Bakker, & M. van Woerkom (Eds.), *Flow at work: Measurement and implications* (pp. 106-118). Routledge.

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior, 23*, 825–841. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012.

Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P.J. (2021). *Manual of the program Factor*. http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html

Lotkowski, V. A., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2004). The role of academic and non-academic factors in improving college retention. *ACT Policy Report. American College Testing ACT Inc*.

https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/ACT_INC/A040928L.pdf

Lovallo, W. (1997). *Stress & health: Biological and psychological interactions*. Sage Publications, Inc. https://psycnet.apa.org/record/2005-09454-000

Lowe, R., & Bennett, P. (2003). Exploring coping reactions to work-stress: application of an appraisal theory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(3), 393-400. https://doi.org/10.1348/096317903769647247

Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F., & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology & Health, 19*(5), 577-593. https://doi.org/10.1080/08870440420002058 44

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of psychology, 139*(5), 439-457. https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457

Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 23*(6), 695-706. https://doi.org/10.1002/job.165

Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive 16*(1), 57-72. https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2016). What are successful, fast-graduating masters made of? *International Journal of Arts & Sciences, 9*(3), 1-12. http://www.universitypublications.net/ijas/0903/pdf/B6R67.pdf

MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. *Psychology of Music, 34*(3), 292-306. https://doi.org/10.1177/0305735606064838

Madewell, J., & Shaughnessy, M.F. (2003): An interview with Frank Pajares. *Educational Psychological Review, 15* (4), 375-397. https://www.jstor.org/stable/23361543

Magyaródi, T., & Oláh, A. (2015). A cross-sectional survey study about the most common solitary and social flow activities to extend the concept of optimal experience. *Europe's Journal of Psychology, 11*(4), 632–650. https://doi.org/10.5964/ejop.v11i4.866.

Mao, Y., Roberts, S., Pagliaro, S., Csikszentmihalyi, M., & Bonaiuto, M. (2016). Optimal experience and optimal identity: A multinational study of the associations between flow and social identity. *Frontiers in psychology, 7*, 67. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00067

Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience. *Sustainability, 12*(7), 2987. https://doi.org/10.3390/su12072987

Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences, 76*, 101785. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153–184. https://doi.org/10.3102/00028312037001153

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 239-269. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003

Martin, A. J. (2012). Part II commentary: motivation and engagement: conceptual, operational, and empirical clarity. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303e313). Springer. https://doi.org/110.1007/978-1-4614-2018-7_14

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25*(1), 87-99. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12812/file_1.pdf

Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología/Annals Of Psychology*, *21*(1), 170-180. https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261

Martínez, I. M., Marques Pinto, A., & Lopes da Silva, A.L. (2000). Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia, 35*, 151-167.

Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology, 39*(8), 1047-1067. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382

Marty -Dugas, J., & Smilek, D. (2019). Deep, effortless concentration: Re -examining the flow concept and exploring relations with inattention, absorption, and personality. *Psychological Research, 83*(8), 1760 -1777 https://doi.org/10.1007/s00426-018-1031-6

Masih, P. P., & Gulrez, N. K. (2006). Age and gender differences on stress. *Recent trends in human stress management*, 97-104.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Taylor & Francis. https://psycnet.apa.org/record/1993-97794-002

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of*

resources (pp. 191–218). Scarecrow Education. https://psycnet.apa.org/record/1997-09146-011

Maslow A. (2007). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Kairós.

Maslow, A. H. (1964). *Religions, Values, and Peak-Experiences*. Ohio State University Press.

Massimini F., & Carli, M. (1988). The Systematic Assessment of Flow in Daily Experience. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 288-306), Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511621956.016

Massimini F., & Carli, M. (1998). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. En M. Csikszentmihalyi y I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 259-279). Desclée de Brouwer.

Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist, 55,* 24–33. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.24

McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society Van Nostrand Reinhold*. Princeton.

McGowan, J., Gardner, D., & Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, *35*(2), 92. https://www.psychology.org.nz/journal-archive/NZJP-Vol352-2006-5-McGowan.pdf

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, *20*(1), 21-33. https://doi.org/10.1080/07924360120043621

McNamara, S. (2000). *Stress in young people: What's new and what to do*. Continuum. https://psycnet.apa.org/record/2001-00528-000

Medrano, L. A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación Conceptual y Práctica a los Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(1), 219-239. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.486

Merhi Auar, R. (2021). *Factores psicológicos predictores del bienestar y el éxito académico en estudiantes universitarios. Un abordaje desde la teoría de demandas y recursos* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España] http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-PsiSal-Rmerhi/MERHI_AUAR_RICHARD_Tesis.pdf

Mesurado, B. (2007). Calidad de la experiencia, autoconciencia y voluntad en las actividades intrínsecamente motivantes [Quality of experience, self-awareness and willingness in intrinsically motivating activities]. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (Vol. II, pp. 669–688). Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del cuestionario de experiencia óptima (Flow) para niños y adolescentes [Factorial validity and reliability of the optimal experience(flow) questionnaire for children and teenagers] *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *25*(1), 159–178. https://www.aidep.org/03_ridep/R25/R258.pdf

Mesurado, B. (2009a). Actividad estructurada vs. actividad desestructurada, realizadas en solitario vs. en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *25*(2), 308-315. https://doi.org/10.6018/analesps

Mesurado, B. (2009b). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow [The comparison of three theoretical models which explain optimal experience or flow]. *Interdisciplinaria*, *26*(1), 121–137. http://hdl.handle.net/11336/61645

Mesurado, B. (2010a). Hacia una conceptualización de la experiencia subjetiva de Flow: Diferentes alternativas para su medición. *Fundación Acta Fondo para la Salud Mental. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, *56*(1), 37-50. http://hdl.handle.net/11336/52763

Mesurado, B. (2010b). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42* (2), 183-192. https://psycnet.apa.org/record/2010-16799-001

Mesurado, B., Richaud, M. C, & Mateo, N. J. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and Eustress of University Students: a cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of psychology, 150*(3), 281-299. https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595

Mesurado, B., Tortul, M. C. y Schönfeld, F. S. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidad: su relación con el flujo y el compromiso académico. *Contextos de educación,* (25), 150-158. http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/772/739

Meyer, G., Shatto, B., Kuljeerung, O., Nuccio, L., Bergen, A., & Wilson, C. R. (2020). Exploring the relationship between resilience and grit among nursing students: A correlational research study. *Nurse Education Today, 84,* 104246. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104246

Mih, V., & Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain & Behavior. An Interdisciplinary Journal*, *4*, 289-313

Miksza, P., & Tan, L. (2015). Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation. *Journal of Research in Music Education*, *63*(2), 162–179. https://doi.org/10.1177/0022429415583474

Millat, I. E. (2011). *Flujo y comportamiento del consumidor en línea: un análisis empírico de las experiencias de consumo de productos formativos* [Tesis Doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. https://www.tdx.cat/handle/10803/129808

Mills, M. J., & Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of psychology*, *142*(5), 533-556. https://doi.org/10.3200/JRLP.142.5.533-556

Ministerio de Educación Argentina. (2020). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2019.* https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal for Research in Science Teaching, 47*, 474–496. http://dx.doi.org/10.1002/tea.20347

Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies,16*(1), 41-51. https://www.proquest.com/openview/c2c1309ac42c1cc4b74e146f6b0e260c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30166

Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 69*, 2119–2123. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.175

Moneta, G. B. (2021). On the conceptualization and measurement of flow. In C. Peifer, & S. Engeser (Eds.), *Advances in Flow Research* (pp. 31-69). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_2

Monk, E. M. (2004). Student mental health: The case studies. *Counseling Psychology Quarterly, 17*, 395–412. https://doi.org/10.1080/09515070412331331200

Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. *7*, 847–862. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33770318

Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Learning with computer-based learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review of educational research, 79*(2), 576-600. https://doi.org/10.3102/0034654308326083

Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. In L. Prieto Navarro, A. Blanco, P. Morales Vallejo & J. Torre Puente (Eds.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7911288

Moseley, A.C. (2018). *Eustress in Advanced Placement (AP) and International Baccalaureate (IB) Students.* [Doctoral Thesis, University of South Florida USF]. Tampa Graduate Theses and Dissertations. https://digitalcommons.usf.edu/etd/7549

Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How True Is Grit? Assessing Its Relations to High School and College Students' Personality Characteristics, Self-Regulation, Engagement, and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 109,* 599-620. https://doi.org/10.1037/edu0000153

Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2017). *Motivation Science.* https://dx.doi.org/10.1037/mot0000076

Murff, S. H. (2005). The impact of stress on academic success in college students. *Journal of the Association of the Black Nursing Faculty, 16*(5), 102-104. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268204/

Muthén, L., & Muthén, B. (2021). *Mplus. The comprehensive modelling program for applied researchers: user's guide, 8.5.*

Nakamura, J. (1988). Optimal experience and the uses of talent. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 319–326). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1988-98551-000

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2002-02382-007

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: The case of undergraduate teaching. *Daedalus, 134*(3), 60-67. https://www.jstor.org/stable/20027999

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2009-05143-018

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239–263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8

Nakamura, J., & Roberts, S. (2016). The hypo-egoic component of flow. In K. W. Brown & M. R. Leary (Eds.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (pp. 133–146). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2016-61506-009

Nakamura, J., Tse, D. C. K., & Shankland, S. (2019). Flow. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2012-03687-000

Navarro, R. L., Flores, L. Y., Legerski, J. P., Brionez, J., May, S. F., Suh, H. N., Suh, H. N., Slivensky, D. R., Tapio, F., Lee, H., Garriott, P. O., Hunt, H. K., Desjarlais, C. D., Lee, B., Diaz, D., Zhu, J. & Jung, A. K. (2019). Social cognitive predictors of engineering students' academic persistence intentions, satisfaction, and engagement. *Journal of Counseling Psychology*, *66*(2), 170-183 https://doi.org/10.1037/cou0000319

Nelson Laird, T. F. N., Chen, D., & Kuh, G. D. (2008). Classroom practices at institutions with higher-than expected persistence rates: What student engagement data tell us. *New Directions for Teaching and Learning*, *115*, 85–99. https://doi.org/10.1002/tl.327

Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003a). Eustress: An elusive construct, an engaging pursuit. In P.L Perrewe, & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological*

processes and positive intervention strategies (Vol. 3, pp. 265-322). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S1479-3555(03)03007-5

Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003b). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 97–119). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10474-005

Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2011). Savoring eustress while coping with distress: The holistic model of stress. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 55–74). American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/record/2010-06010-004

Neroni, J., Meijs, C., Kirschner, P. A., Xu, K. M., & de Groot, R. H. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, and grit in higher online education: Consistency of interests predicts academic success. *Social Psychology of Education*, *25*(4), 951-975. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09696-5

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp.11-39). Teachers College Press.

Ng, Z. J., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, *53*, 479–491. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004.

Nishikawa, K., Okugami, S., & Amemiya, T. (2015). Development of the Japanese grit scale (Grit-S) [in Japanese]. *The Japanese Journal of Personality*, *24*(2), 167-169. https://www.jstage.jst.go.jp/article/personality/24/2/24_167/_pdf

Norsworthy, C., Jackson, B., & Dimmock, J. A. (2021). Advancing our understanding of psychological flow: A scoping review of conceptualizations, measurements, and applications. *Psychological Bulletin*, *147*(8), 806-827. https://doi.org/10.1037/bul0000337

Novak, T. P., & Hoffman, D. L. (1997). Measuring the flow experience among web users. Interval Research Corporation, 31(1), 1-35. http://www2000.ogsm.vanderbilt.edu/

O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research,* 101, 155–172. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z

OCDE. (2015). *Habilidades para el Progreso Social: El Poder de las Habilidades Sociales y Emocionales. Estudios de habilidades de la OCDE*. Publicaciones de la OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264226159-es

Oksman, V., Ermes, M., & Kati, T. (2016). Eustress-findings concerning the indication and interpretation of positive stress among entrepreneurs-a case study. *The Business & Management Review, 7*(3), 342-347. https://cris.vtt.fi/en/publications/eustress-findings-concerning-the-indication-and-interpretation-of

Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, *48*(2), 326-340. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0

Öncü, S. (2015). Online peer evaluation for assessing perceived academic engagement in higher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *11*(3), 535-549. https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1343a

O'Neal, C. R., Goldthrite, A., Weston Riley, L., & Atapattu, R. K. (2018). A reciprocal, moderated mediation model of grit, engagement, and literacy achievement among dual language learners. *Social Development*, *27*(3), 665-680. https://doi.org/10.1111/sode.12288

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 45-53. https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology, 6*(2), 142-153. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.558847

Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 148*, 37–60. https://doi.org/10.1080/00223980.2012.742854

Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 5*(2), 225-247. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.558847

Özhan, M. B. (2021). Academic self-efficacy and school burnout in university students: Assessment of the mediating role of grit. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02023-9

Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Science. 14*(2), 190–200. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222103.pdf

Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Fida, R. (2016). Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: A person-centred approach. *Personality and Individual Differences, 99*, 16-21. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.083

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. https://doi.org/10.2307/1170653

Pajares, F. (2004). Introduction. In M. S. Salanova (Ed.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 19-26). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of*

adolescents: 5. Adolescence and Education (pp. 339–367). Information Age Publishing

Pajares, F., & Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In H. March, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *New Frontiers for Self-Research* (pp. 95-121). Information Age Publishing.

Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: perceived goal-structure predicts growth in grit and grades. *Contemp. Educ. Psychol. 55*, 120–128. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A Third Decade of Research*. John Wiley and Sons. http://www.josseybass.com

Patall, E. A., Pituch, K. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Yates, N., & Kennedy, A. A. U. (2019). Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *62*(1), 77–92. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.01.004

Pearce, J. (2005, octubre). Engaging the learner: how can the flow experience support e-learning? In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2288-2295). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/21538/

Pearce, J. M., Ainley, M., & Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. *Computers in human behavior*, *21*(5), 745-771. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.019

Peifer, C., & Engeser, S. (2021). Theoretical Integration and future lines of flow research. In C. Peifer & S. Engeser (Eds.), *Advances in Flow Research* (pp. 417-439). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_16

Peifer, C., Schönfeld, P., Wolters, G., Aust, F., & Margraf, J. (2020). Well done! Effects of positive feedback on perceived self-efficacy, flow and performance in a

mental arithmetic task. *Frontiers in psychology, 1008.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01008

Peifer, C., Schulz, A., Schächinger, H., Baumann, N., & Antoni, C. H. (2014). The relation of flow-experience and physiological arousal under stress—can u shape it? *Journal of Experimental Social Psychology, 53*, 62-69. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.01.009

Peifer, C., Wolters, G., Harmat, L., Heutte, J., Tan, J., Freire, T., Tavares, D., Fonte, C., Andersen, F.O., van den Hout, J., Šimleša, M., Pola, L., Ceja, L., & Triberti, S. (2022). A Scoping Review of Flow Research. *Frontiers in Psychology, 13*: 815665. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815665

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational *Psychology Review, 18,* 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christensen, A. L. Reschley, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Peña, P. A., & Duckworth, A. L. (2018). The effects of relative and absolute age in the measurement of grit from 9th to 12th grade. *Economics of Education Review, 66*, 183-190. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.009

Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and individual differences, 32*(7), 1215-1228. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00087-3

Pérez, M. (2015). Obtaining Academic Success: Nurturing Grit in Students. *Journal of Interpersonal Relation, Intergroup Relations and Identity, 8,* 56-63. https://www.jiriri.ca/wp-content/uploads/2021/03/V8_A5.pdf

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy, 50*(1), 104114. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114

Petri, P. S., & Braun, E. (2022). Academic self-efficacy trajectories: Applying a development perspective to differentiate between freshmen reporting high versus low intentions to drop out. In M.S. Khine, & T. Nielsen (Eds.), *Academic Self-efficacy in Education* (pp. 211-228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_13

Petric, N. S. (2019). Egreso universitario a término: elementos que permiten comprender su trama. *Diálogos Pedagógicos, 17*(34), 61-82. http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)04

Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary educational psychology, 64*, 101947. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947

Phan, H. P. (2014a). An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. *Europe's Journal of Psychology, 10*(1), 41-66. http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v10i1.680

Phan, H. P. (2014b). Situating Psychological and Motivational Factors in Learning Contexts. Education, 4(3), 53-66. http://dx.doi.org/10.5923/j.edu.20140403.01

Phan, H. P. (2016). Interrelations that foster learning: An investigation of two correlational studies. *International Journal of Psychology, 51*(3), 185-195. http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12127

Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014a). Longitudinal Examination of Personal Self-Efficacy and Engagement-Related Attributes: How Do they Relate. *American Journal of Applied Psychology, 3*(4), 80-91. http://dx.doi.org/10.11648/j.ajap.20140304.11

Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014b). An Empirical Analysis of Students' Learning and Achievements: A Motivational Approach. *Education Journal, 3*(4), 203-216. http://dx.doi.org/10.11648/j.edu.20140304.11

Pierro, A., Giacomantonio, M., Pica, G., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2011). On the psychology of time in action: regulatory mode orientations and

procrastination. *Journal of personality and social psychology, 101*(6), 1317. https://doi.org/10.1037/a0025943

Pike, G. R. (2000). The influence of fraternity or sorority membership on students' college experiences and cognitive development. *Research in Higher Education, 41,* 117-139. https://doi.org/10.1023/A:1007046513949

Pike, G., & Killian, T. (2001). Reported gains in student learning: Do academic disciplines make a difference? *Research in Higher Education*, *42*(4), 429–454. https://doi.org/10.1023/A:1011054825704

Piña-Watson, B., López, B., Ojeda, L., & Rodriguez, K. M. (2015). Cultural and cognitive predictors of academic motivation among Mexican American adolescents: Caution against discounting the impact of cultural processes. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 43*(2), 109-121. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2015.00068.x

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7

Ponton, M. K., Edmister, J. H., Ukeiley, L. S., & Seiner, J. M. (2001). Understanding the role of self-efficacy in engineering education. *Journal of Engineering Education*, *90*(2), 247-251. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2001.tb00599.x

Postigo, Á., Cuesta, M., García-Cueto, E., Menéndez-Aller, Á., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2021). Grit assessment: Is one dimension enough? *Journal of Personality Assessment, 103*(6), 786-796. https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853

Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente.* Narcea Ediciones.

Prieto Navarro, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Universidad de Comillas. http://hdl.handle.net/11531/16701

Putri, W. K. H. W., & Prabawanto, S. (2019). The analysis of students' self-efficacy in learning mathematics. *Journal of Physics: Conference Series, 1157*, (3), 032113. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032113

Quick, J. C., Mack, D., Gavin, J. H., Cooper, C. L., & Quick, J. D. (2003). *Executives: engines for positive stress: Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies*. Elsevier BV.

Quick, J. C., Nelson, D. L., & Quick, J. D. (1990). *Stress and challenge at the top: The paradox of the successful executive.* Wiley.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D., & Hured, J. (1997). Preventive stress management for healthy organizations. In J. C. Quick, J. D. Quick, J. D., D. Nelson, & J. Hured (Eds.), *Preventive Stress Management in Organizations* (pp. 277–300). American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/buy/1997-09040-014

Quiñones, C., Rodríguez-Carvajal, R., & Griffiths, M. D. (2017). Testing a eustress–distress emotion regulation model in British and Spanish front-line employees. *International Journal of stress management, 24*(S1), 1-28. https://psycnet.apa.org/buy/2016-17689-001

Ralph, B. C. W., Wammes, J. D., Barr, N., & Smilek, D. (2017). Wandering minds and wavering goals: Examining the relation between mind wandering and grit in everyday life and the classroom. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 71*(2), 120-132. https://doi.org/10.1037/cep0000116

Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of college counseling, 10*(1), 6-18. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2006). The developing person: An experiential perspective. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology Theoretical models of human development* (pp. 465–515). Wiley. https://psycnet.apa.org/record/2006-08774-009

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology, 105*(3), 579. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032690

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 527-540. https://doi.org/10.1037/a0034934

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reeve, J., Jang, H. R., Shin, S. H., Ahn, J. S., Matos, L., & Gargurevich, R. (2021). When students show some initiative: Two experiments on the benefits of greater agentic engagement. *Learning and Instruction*, 101564. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101564

Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies, 17*, 463-484. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education, 27*(5), 276-292. https://doi.org/10.1177/07419325060270050301

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. https://doi.org/10.1002/pits.20306

Reyes de Cózar, S. (2016). Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement. [Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, Sevilla]. http://hdl.handle.net/11441/52285

Reynolds, A. L., & Weigand, M. J. (2010). The relationships amongacademic attitudes, psychological attitudes, and the first-semester aca-demic achievement of first-year college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 47*,175–195. http://dx.doi.org/10.2202/1949-6605.6004

Rheinberg, F., Engeser, S., & Vollmeyer, R. (2002). Measuring components of flow: The Flow-Short-Scale. *Proceedings of the 1st International Positive Psychology Summit*.

Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of management journal, 53*(3), 617-635. https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838.

Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza, 10*, julio, 1-15. https://goo.gl/DQvBEB

Rigo, D. (2016). Desafiando las Estructuras. En Busca de un Mayor Compromiso. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. II Congreso Internacional de Psicología, V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y profesión", 3* (1) 33-34. https://tinyurl.com/wlcrc4z

Rigo, D. (2019). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia, 8*(51), 64-71. https://tinyurl.com/vdxhkgt

Rigo, D., & Donolo, D. (2014a). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI, 32*(2), 59-80. https://doi.org/10.6018/j/202161

Rigo, D., & Donolo, D. (2014b, noviembre). Factores clave en la promoción del compromiso en educación primaria. Un estudio sobre tasks, teachers and students [ponencia] *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.* Buenos Aires, Argentina. https://tinyurl.com/rh9k8ve

Rimfeld, K., Kovas, Y., Dale, P. S., & Plomin, R. (2016). True Grit and Genetics: Predicting Academic Achievement from Personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*, 780-789. https://doi.org/10.1037/pspp0000089

Riva, E., Freire, T., & Bassi, M. (2016). The flow experience in clinical settings: Applications in psychotherapy and mental health rehabilitation. In L. Harmat, F. Ø. Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience* (pp. 309–326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_19

Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of educational psychology, 98*(3), 598. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.598

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin, 130*(2), 261. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261

Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record, 116*(3), 1-27. https://doi.org/10.1177/016146811411600306

Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, *84*(2), 101-109. https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109

Robinson, K. A., Perez, T., Carmel, J. H., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Science identity development trajectories in a gateway college chemistry course: Predictors and relations to achievement and STEM pursuit. *Contemporary educational psychology*, *56*, 180-192. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.004

Robinson, W. L. (2015). *Grit and demographic characteristics associated with nursing student course engagement*. Indiana University-Purdue University Indianapolis. https://core.ac.uk/download/pdf/46961173.pdf

Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication education, 59*(2), 185-213. https://doi.org/10.1080/03634520903505936

Rodríguez, I., Kozusznik, M. W., & Peiró, J. M. (2013). Development and validation of the Valencia Eustress-Distress Appraisal Scale. *International Journal of Stress Management*, *20*(4), 279. https://psycnet.apa.org/buy/2013-35911-001

Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2017). Flow in e-learning: What drives it and why it matters. *British Journal of Educational Technology*, *48*(4), 899–915. https://doi.org/10.1111/bjet.12480

Rodríguez-Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 427-441. http://dx.doi.org/10.1174/021347411797361257

Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L., & Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the academic grit scale.* University of Kentucky. https://motivation.uky.edu/files/2013/08/PojasPeserTolandUsher.pdf

Román, C., & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *14* (2). www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin

Román, C., Hernández, Y., & Ortiz, F. (2010). La evaluación del aprendizaje como evento estresor mayor del proceso enseñanza aprendizaje en una universidad médica. *Revista Cuba Panorama y Salud, 5* (1). http://www.panorama.sld.cu/articulos_cientificos_evaluacion_aprendizaje.html

Ross, S. R., & Keiser, H. N. (2014). Autotelic personality through a five-factor lens: Individual differences in flow-propensity. *Personality and Individual Differences, 59,* 3-8. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.029

Rothmann, S. (2003). Burnout and engagement: A South African perspective. *SA Journal of Industrial Psychology, 29,* 16-25. https://hdl.handle.net/10520/EJC88981

Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo,* 31(1), 34-45. https://www2.papelesdelpsicologo.es/English/1794.pdf

Saeki, E., & Quirk, M. (2015). Getting students engaged might not be enough: The importance of psychological needs satisfaction on social-emotional and behavioral functioning among early adolescents. *Social Psychology of Education, 18,* 355-371. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9 283-5

Salanova, M., & López-Zafra, E. (2011). Introducción: Psicología social y psicología positiva. *Revista de Psicología social, 26*(3), 339-343. https://doi.org/10.1174/021347411797361248

Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2000). Exposure to information technology and its relation to burnout. *Behaviour & Information Technology, 19*(5), 385-392. https://doi.org/10.1080/014492900750000081

Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness studies, 7*(1), 1-22. https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8

Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés, 11*(2-3), 215-231. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf

Salanova, M., Grau, R. M., Cifre, E., & Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of usage and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior, 16*(6), 575-590. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00028-5

Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology, 60*(2), 255-285. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2003). Perceived collective efficacy, subjetive well-being and task performance among electronic groups. *Small Group Research, 34*, 43-73. https://doi.org/10.1177/1046496402239577

Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J., & Martínez, I. M. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: the mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of advanced nursing, 67*(10), 2256-2266. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011. 05652.x

Salanova, M., Martínez, I. M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el flow en contextos laborales. *Revista de psicología general y aplicada, 58*(1), 89-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335343

Salanova, M., Rodríguez-Sánchez, A. M., Schaufeli, W. B., & Cifre, E. (2014). Flowing together: A longitudinal study of collective efficacy and collective flow among workgroups. *The Journal of psychology, 148*(4), 435-455. https://doi.org/10.1080/00223980.2013.806290

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 118–131). Psychology Press. https://psycnet.apa.org/record/2010-06187-009

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*(1), 53-70. http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965

Salmela-Aro, K. (2012). Motivation, burnout, and engagement during critical transitions from school to work. In P. Tynjälä, M.L. Stenström, & M. Saarnivaara (Eds), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 153-168). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_10

Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*(1), 60. http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000091

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2013). Demands-resources model of engagement, burn out, and later adaptation in the school context. *Manuscript submitted for publication*.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 137-151. http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12018

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' burn out: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *78*, 663–689. http://dx.doi.org/10.1348/000709908X281628.

Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction, 43*, 61-70. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001

Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(2), 256-272. https://doi.org/10.1111/jora.12619

Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. (2009). Achievement Strategies during University Studies Predict Early Career Burnout and Engagement. *Journal of Vocational Behavior, 75*(2), 162-172. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.009

Salmela-Aro, K., Vuori, J. (2015). School Engagement and Burnout Among Students: Preparing for Work Life. In J. Vuori, R. Blonk, & R. Price (Eds), *Sustainable Working Lives. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 51-64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9798-6_4

Salmela-Aro, Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School-burnout inventory (SBI). Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Sartori, R., Costantini, A., Ceschi, A., & Scalco, A. (2017). Not only correlations: A different approach for investigating the relationship between the big five personality traits and job performance based on workers and employees' perception. *Quality Quantity, 51*, 2507-2519. https://doi.org/10.1007/s11135-016- 0406-2

Saunders-Scott, D., Braley, M. B., & Stennes-Spidahl, N. (2018). Traditional and psychological factors associated with academic success: Investigating best predictors of college retention. *Motivation and emotion*, *42*, 459-465. https://doi.org/10.1007/s11031-017-9660-4

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *25*(3), 293-315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). Psychology Press. https://psycnet.apa.org/record/2010-06187-002

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, *66*(4), 701-716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, *33*(5), 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71-92. http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schmidt, F. T., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J., Eskreis-Winkler, L., & Möller, J. (2017). Measuring grit. *European Journal of Psychological Assessment, 35* (3) 436–447. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000407

Schunk, D. H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 83-110). Springer Series in Cognitive Development. Springer https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, Article 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217–243). Hemisphere Publishing Corp. https://psycnet.apa.org/record/1992-97719-010

Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Self-Efficacy assessment. http:/www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.htm

Seligman, M. E. (1999). The president's address. *American Psychologist, 54,* 559-562.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2002-02382-001

Seligman, M., & Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report; Sustainable Development Solutions Network* (pp. 52-73). Global Happiness Council. https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/posedseligmanadler.pdf

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://psycnet.apa.org/buy/2000-13324-001

Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Selye, H. (1956). *The stress of life.* McGraw-Hill. https://psycnet.apa.org/record/1957-08247-000

Selye, H. (1975). *Stress without distress*. Lippincott Publishing.

Selye, H. (1976). Stress without Distress. In G. Serban (Ed.), *Psychopathology of Human Adaptation*. (pp. 137-146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9

Selye, H. (1977). A code for coping with stress. *AORN Journal*, 25(1), 35-42. https://doi.org/10.1016/S0001-2092(07)68496-8

Selye, H. (1980). The stress concept today. In I. L. Kutash, L. B. Schlesinger & Associates (Eds.), *Handbook on stress and anxiety* (pp. 127–129). Jossey–Bass.

Shaikh, B., & Deschamps, J. P. (2006). Life in a university residence: issues, concerns and responses. *Education for Health, 19*(1), 43-51. https://doi.org/10.1080/13576280500534628

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216–217. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216

Sheldon, K. M., Jose, P. E., Kashdan, T. B., & Jarden, A. (2015). Personality, effective goal-striving, and enhanced well-being: Comparing 10 candidate personality strengths. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(4), 575-585. https://doi.org/10.1177/0146167215573211

Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American journal of community psychology, 45*, 325-337. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9314-0

Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2

Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in the school. Cultivating engaged learners and optimal learning environment. In R. Gilman, E. S. Heubner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in School* (pp. 131–145). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203106525

Shernoff, D. J., & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development, 93*, 73–88. https://doi.org/10.1002/cd.26

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158–176. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction, 43*, 52-60. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003

Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., & Bressler, D. M. (2017). Student engagement as a general factor of classroom experience: Associations with student practices and educational outcomes in a university gateway course. *Frontiers in Psychology, 8*, 994. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994

Shi, D., Maydeu-Olivares, A., & Rosseel, Y. (2019). Assessing Fit in Ordinal Factor Analysis Models: SRMR vs. RMSEA. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. *Educational and Psychological Measurement*, 1-25. https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1611434

Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education, 73*(4), 333-349. https://doi.org/10.3200/JEXE.73.4.333-349

Simmons, B. L. (2000). *Eustress at work: Accentuating the positive*. Oklahoma State University. https://www.proquest.com/openview/9e7a9579f50f05c821f2489333c859da/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2001). Eustress at work: The relationship between hope and health in hospital nurses. *Health care management review*, *26*(4), 7-18. https://doi.org/10.1097/00004010-200110000-00002

Simmons, B. L., Nelson, D. L., & Neal, L. J. (2001). A comparison of the positive and negative work attitudes of home health care and hospital nurses. *Health care management review*, 63-74. https://doi.org/10.1097/00004010-200110000-00002

Simmons, B. L., Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2003). Health for the hopeful: A study of attachment behavior in home health care nurses. *International Journal of Stress Management*, *10*(4), 361–375. https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.4.361

Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, *73*, 121–126. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x

Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, *50*(1), 1. http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 571–581. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the

Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. http://dx.doi.org/10.1177/0013164408323233

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group. https://psycnet.apa.org/record/2009-24219-011

Skinner, E. A., Marchand, G., Furrer, C., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. https://doi.org/10.1037/a0012840

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology, 52*(12), 2099. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000232

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22-32. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22

Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 678–692. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.678

Smith, A. C., Marty-Dugas, J., Ralph, B. C. W., & Smilek, D. (2020). Examining the relation between grit, flow, and measures of attention in everyday life. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/cns0000226

Smith, J. S. (2005). Flow theory and GIS: is there a connection for learning? *International Reseach in Geographical and Environmental Education, 4*(3), 223-230. https://doi.org/10.1080/10382040508668355

Snijder, I. (2017). Optimism, Academic Self-efficacy and Peer Social Support as Indicators of Study Engagement and Academic Performance in First-year University Students. *Vrije Universiteit Amsterdam*.

Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist, 55*(6), 620–625. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620

Sonnentag, S., & Frese, M. (2013). Stress in organizations. In N. W. Schmitt, S. Highhouse, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 560–592). John Wiley & Sons, Inc. https://psycnet.apa.org/record/2012-28468-021

Soto, C. J., & Jackson, J. J. (2013). Five-factor model of personality. *Journal Res. Personal, 42,* 1285-1302. https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa014

Soto, C. J., Kronauer, A., & Liang, J. K. (2016). Five-factor model of personality. In S. K. Whitbourne (Ed.), *Encyclopedia of Adulthood and Aging* (Vol. 2, pp. 506–510). Wiley.

Soulliard, Z. A., Kauffman, A. A., Fitterman-Harris, H. F., Perry, J. E., & Ross, M. J. (2019). Examining positive body image, sport confidence, flow state, and subjective performance among student athletes and non-athletes. *Body Image 28,* 93–100. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.009

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26*, 62 – 74. https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7

Stajkovic, A. D., & Sergent, K. (2019). *Social Cognitive Theory*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/OBO/9780199846740-0169

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian psychologist, 45*(4), 249-257. https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109

Steele, J. P., & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of psychology*, *143*(1), 5-27. https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.5-27

Stewart, J., Henderson, R., Michaluk, L., Deshler, J., Fuller, E., & Rambo-Hernandez, K. (2020). Using the social cognitive theory framework to chart gender differences in the developmental trajectory of STEM self-efficacy in science and engineering students. *Journal of Science Education and Technology*, *29*(6), 758-773. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09853-5

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology*, *31*(4), 513-528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251

Strati, A. D., Shernoff, D. J., & Kackar, H. Z. (2012). Flow. *Encyclopedia of adolescence*, 1050-1059.

Strayhorn, T. L. (2014). What Role Does Grit Play in the Academic Success of Black Male Collegians at Predominantly White Institutions? *Journal of African American Studies*, *18*, 1-10. https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0

Sturman, E. D., & Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning & Individual Differences*, *59*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.004

Sulsky, L., & Smith, C.A. (2005). *Work Stress.* Thomson Wadsworth.

Suttle, C.M. (2010). *Engagement in online courses*. [Ph.D. thesis, Capella University]. https://www.learntechlib.org/p/125245/.

Suzuki, Y., Tamesue, D., Asahi, K., & Ishikawa, Y. (2015). Grit and work engagement: A cross-sectional study. *PloS one*, *10*(9), e0137501. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137501

Svanum, S., & Bigatti, S. M. (2009). Academic course engagement duringone semester forecasts college success: Engaged students are more likelyto earn a degree, do

it faster, and do it better. *Journal of College Student Development, 50*,120–132. http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0055

Swann, C., Keegan, R. J., Piggott, D., & Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(6), 807–819. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.05.006

Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). Psychology Press. https://psycnet.apa.org/record/2010-06187-005

Symonds, J., Schoon, I., & Salmela-Aro, K. (2016). Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England. *British Educational Research Journal, 42*, 993–1022. https://doi.org/10.1002/berj.3243

Szabo, S., Tache, Y., & Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor of nature. *Stress, 15*(5), 472-478. https://doi.org/10.3109/10253890.2012.710919

Taasoobshirazi, G., & Wang, S. (2016). The performance of the SRMR, RMSEA, CFI, and TLI: An examination of sample size, path size, and degrees of freedom. *Journal of Applied Quantitative Methods, 11*(3), 31-39. http://jaqm.ro/issues/volume-11,issue-3/pdfs/2_GI_SH_.pdf

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences, 61*, 136-150. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015

Tamannaeifar, M. R., & Motaghedifard, M. (2014). Subjective well-being and its sub-scales among students: The study of role of creativity and self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity, 12*, 37-42. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.003

Tan, F. B., & Chou, J. P. (2010). Dimensions of autotelic personality and their effects on perceived playfulness in the context of mobile internet and entertainment services. *Australasian Journal of Information Systems, 17*(1). https://doi.org/10.3127/ajis.v17i1.527

Tan, J., Yap, K., & Bhattacharya, J. (2021). What does it take to flow? Investigating links between grit, growth mindset, and flow in musicians. *Music & Science, 4*, 1-11 https://doi.org/10.1177/2059204321989529

Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: the longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence 48*, 850–863. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0

Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education, 14*(1). https://www.learntechlib.org/p/53580/.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological inquiry, 15*(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

Tewell, E. (2020). The Problem with Grit: Dismantling Deficit Thinking in Library Instruction. *Libraries and the Academy, 20*, 137-159. https://doi.org/10.1353/pla.2020.0007

Tight, M. (2019). Systematic reviews and meta-analyses of higher education research. *European Journal of Higher Education, 9*(2), 133-152. https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1541752

Tinto, V. (2005). Reflections on retention and persistence: Institutional actions on behalf of student persistence. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development. 2*(3), 89-97

Tomaka, J., Blascovich, J., Kelsey, R. M., & Leitten, C. L. (1993). Subjective, physiological, and behavioral effects of threat and challenge appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 248–260. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.248

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Alberola, S., & Georgieva, S. (2020). Psychometric properties of two major approaches to measure school engagement in university students. *Current Psychology*, 1-14. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00769-2

Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia de Comillas.

Torre Puente, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación en estudiantes universitarios. In L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, (pp. 61-90), Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

Tortul, M. C., Daura, F. T., & Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las escalas Grit-O y Grit-S en universitarios argentinos: Implicaciones para la orientación en educación superior. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31*(3), 109–128. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29264

Tovar-García, E. D. (2017). The impact of perseverance and passion for long term goals (GRIT) on educational achievements of migrant children: Evidence from Tatarstan, Russia. *Psicología Educativa, 23*(1), 19-27. https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.003

Tse, D. C., Lau, V. W. Y., Perlman, R., & McLaughlin, M. (2020). The development and validation of the Autotelic Personality Questionnaire. *Journal of personality assessment, 102*(1), 88-101. https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1491855

Tse, D. C., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2020). Beyond challenge-seeking and skill-building: Toward the lifespan developmental perspective on flow theory. *The Journal of Positive Psychology, 15*(2), 171-182. https://doi.org/10.1080/17439760.2019. 1579362

Tse, D. C., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2021). Living well by "flowing'well: The indirect effect of autotelic personality on well-being through flow experience. *The Journal of Positive Psychology, 16*(3), 310-321. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1716055

Tse, D. C., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2022). Flow experiences across adulthood: Preliminary findings on the continuity hypothesis. *Journal of Happiness Studies, 23*(6), 2517-2540. https://doi.org/10.1007/s10902-022-00514-5

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology, 50*(3), 649. http://dx.doi.org/10.1037/a0033898

Tytler, R., Osborne, J. (2012). Student Attitudes and Aspirations Towards Science. In B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 597-625). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_41

Tzé, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology, 39,* 175–187. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.001

Ugwu, F. O., Onyishi, I. E. & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium 13*(2), 37-45. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=2dbbab5364e9f2918d0217a77de4631697d324aa

Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K., Pedersen, N. L., Nakamura, J., & Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences, 52*(2), 167-172. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.003

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013a). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147. http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000143

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013b). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood, 1*(4), 247-257. https://doi.org/10.1177/2167696813484299

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2015a). Cross-lagged associations between study and work engagement dimensions during young adulthood. *The Journal of Positive Psychology, 10*(4), 346-358. https://doi.org/10.1177/2167696813484299

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2015b). Development of early vocational behavior: Parallel associations between career engagement and satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 90*, 66-74. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.008

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2017). Developmental dynamics between young adults' life satisfaction and engagement with studies and work. *Longitudinal and Life Course Studies, 8*(1), 20-34. http://dx.doi.org/10.14301/llcs.v8i1.398

Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 553-573. https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary educational psychology, 31*(2), 125-141. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*, 751–796. https://doi.org/10.3102/0034654308321456.

Vainio, M. M., & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies, 17*, 2119-2147. https://doi.org/10.1007/s10902-015-9688-7

Van der Klink, J. J., Blonk, R. W., Schene, A. H., & Van Dijk, F. J. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health, 91*(2), 270. https://doi.org/10.2105/ajph.91.2.270

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95-108. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003

Varghese, R., Norman, T. S., & Thavaraj, S. (2015). Perceived stress and self efficacy among college students: A global review. *International Journal of Human Resource Management and Research, 5*(3), 15-24. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2703908

Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online, 8*(2), 136-157. https://dx.doi.org/10.25656/01:12430

Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M. K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 86,* 101972. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972

Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9

Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. Higher Education Research & Development, 35(6), 1298-1310. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144574

Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology, 9*(4), 306-312. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898320

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences, 16*(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004

Wang, C. C., & Hsu, M. C. (2013). Flow experience and challenge-skill balance in e-learning. *PACIS. Proceedings. 203*. http://aisel.aisnet.org/pacis2013/203

Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives, 8*(3), 137-143. https://doi.org/10.1111/cdep.12073

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to academic success. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 31-39. https://doi.org/10.1111/j.1532- 7795.2011.00753.x

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*, 877–895. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development, 85*(2), 722-737. https://doi.org/10.1111/cdev.12138

Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment, 35*, 592–606. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431

Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001

Wang, S., & Zhang, D. (2020). Perceived teacher feedback and academic performance: the mediating effect of learning engagement and moderating effect of assessment characteristics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(7), 973-987. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1718599

Waples, C., & Knight, P. (2017). Flow in the context of industrial and organizational psychology: the case of work motivation. In C. J. Fullagar & A. Delle Fave (Eds.), *Flow at work: Measurement and implications* (pp. 140–156). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315871585

Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *The Journal of Psychology, 143*(1), 91-112. https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.91-112

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the Risk: School as communities of support*. The Falmer Press. https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/reducing-risk-schools-communities-support

Weisskirch, R. S. (2016). Grit, Self-Esteem, Learning Strategies and Attitudes and Estimated and Achieved Course Grades among College Students. *Current Psychology, 37*, 21-27. https://doi.org/10.1007/s12144-016-9485-4

Wells, A. J. (1988). Self-esteem and optimal experience. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 327–341). Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1988-98551-016

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). Promise and Paradox Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38*, 148-170. https://doi.org/10.3102/0162373715597298

Whannell, P., Whannell, R., & Allen, B. (2012). Investigating the influence of teacher strategies on academic self-efficacy and study behaviour of students in a tertiary bridging program. *Australian Journal of Adult Learning, 52*(1), 39-65. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.003

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445. https://doi.org/10.10002/pits.20307

Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019). Predictors of university student satisfaction with life, academic self-efficacy, and achievement in the first year. *Canadian Journal of Higher Education, 49*(1), 104–124. https://doi.org/10.7202/1060826ar.

Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in social work, 9*(2), 106-125. https://doi.org/10.18060/51

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation; Results from PISA 2000*. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf

Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M. J., Veilleux, N., Floyd-Smith, T., Bates, R., & Plett, M. (2015). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. *Research in Higher Education, 56*, 750-776. https://doi.org/10.1007/s11162-015-9367-x

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning, 10*(3), 293-311. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9

Wong, J. G., Cheung, E. P., Chan, K. K., Ma, K. K., & Wa Tang, S. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 40*(9), 777-782. https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01883.x

Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2013). Career development among first-year college students: College self-efficacy, student persistence, and academic success. *Journal of Career Development, 40*(4), 292-310. https://doi.org/10.1177%2F0894845312455509

Wu, J., Xie, M., Lai, Y., Mao, Y., & Harmat, L. (2021). Flow as a Key Predictor of Subjective Well-Being Among Chinese University Students: A Chain Mediating Model. *Frontiers in psychology, 12*, https://doi.org/0.3389/fpsyg.2021.743906

Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and Patterns of Student Engagement: Evidence from a Longitudinal Study. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_28

Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior research methods, 51*, 409-428. https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2

Yazzie-Mintz, E. (2009). *Engaging the voice of students: A report on the 2007 & 2008 High School Survey of Student Engagement*. http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/images/HSSSE_2009_Report.pdf

Yazzie-Mintz, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement. *Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.*

Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but Important: A Self-Transcendent Purpose for Learning Fosters Academic Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*, 559-580. https://doi.org/10.1037/a0037637

Yenti, I. N., & Kusumah, Y. S. (2020, May). Source of Self-Efficacy for First-Year College Students Based on Gender and Prior Knowledge. *Journal of Physics: Conference Series 1554*(1), 012053. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012053

Young Kyo, O. H. (2022). The growth trajectories of L2 self-efficacy and its effects on L2 learning: Using a curve-of-factors model. *Applied Linguistics, 43*(1), 147-167. https://doi.org/10.1093/applin/amab005

Yuwanto, L. (2018). Academic flow and cyberloafing. *Psychology Research, 8*(4), 173-177. https://doi.org/10.17265/2159-5542/2018.04.006

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677–706. https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z.

Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). "Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. *Frontiers in Psychology, 12*, 2370. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697822

Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences, 54*, 210-216. https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017

Zhen, R., Ru-De, L., Ming-Te, W., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., & Sun, Y. (2020a). Trajectory patterns of academic engagement among elementary school students: The implicit theory of intelligence and academic self-efficacy matters. *British Journal of Educational Psychology, 90*, 618–634. https://doi.org/10.1111/bjep.12320

Zhen, R., Wu, X., & Zhou, X. (2020b). Longitudinal development of adolescent academic engagement following the Wenchuan earthquake: domain-specific trajectories. *School psychology international, 41*(2), 89-109. https://doi.org/10.1177/0143034319884615

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (1999). Autoeficacia y desarrollo educativo. In A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Declée de Brouwer.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* Routledge/Taylor & Francis Group. https://psycnet.apa.org/record/2011-12365-000

Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational Researcher, 44*(1), 7-16. https://doi.org/10.3102/0013189x14566879

Zito, M., Cortese, C. G., & Colombo, L. (2018). The Italian adaptation of the WOrk-reLated Flow inventory (WOLF) to Sport: The I-WOLFS scale. *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata), 281*(67), 38–45. https://dx.doi.org/10.26387/bpa.281.4

Apéndices

APÉNDICE A – MODELO DE NOTA DE CONTACTO INSTITUCIONAL

CIIPME
CONICET

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA
MATEMÁTICA Y EXPERIMENTAL
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS Y TÉCNICAS

Lugar y Fecha

SR. DECANO
NOMBRE UNIVERSIDAD/FACULTAD
NOMBRE Y APELLIDO DECANO
S / D

De mi mayor consideración:

Por medio de la presente, me dirijo a Ud. a los efectos de solicitarle tenga a bien concederme la posibilidad de invitar a los alumnos de la Universidad que Ud. dirige a formar parte de la muestra correspondiente a la investigación que estoy realizando en el marco de mi Tesis para acceder al Doctorado en Psicología, mediante una Beca del CONICET. El trabajo de investigación se titula: *"Estudio longitudinal del compromiso académico, autoeficacia, determinación, flujo y eustrés en estudiantes universitarios"*. El mismo es dirigido por la Dra. Belén Mesurado y co-dirigido por la Dra. María Cristina Richaud de Minzi, ambas Investigadoras de CONICET.

Se trata de una investigación longitudinal que tiene por objetivo realizar una evaluación de las variables de estudio en la muestra durante tres (3) instancias, lo cual permitirá observar la evolución de estas.

En caso de obtenerse la autorización, durante este año, en el segundo cuatrimestre de 2017, se invitaría a participar a los alumnos que cursan 1º y 2º año de las Carreras que se dictan en la Universidad y se reevaluaría a esos mismos alumnos durante el segundo cuatrimestre del año 2018 y en el 2019. A quienes

accedan a participar, previa firma del Consentimiento Informado correspondiente, se les administrarán cinco (5) escalas breves de autoinforme y un cuestionario sociodemográfico que se adjuntan a esta nota. Por tratarse de un estudio longitudinal, se solicitará la identificación de los alumnos, no obstante, se anonimizarán las respuestas y se garantiza el cumplimiento de las normativas éticas en el tratamiento de la información obtenida, entre las cuales se destacan la confidencialidad de los datos y su utilización exclusivamente con fines investigativos.

Sin otro particular y a la espera de una respuesta favorable, lo saludo muy cordialmente.

Lic. María Candela Tortul
M.P. 1624

APÉNDICE B – MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Copia para el investigador

Por la presente nota, me doy por enterado/a que:

1- El propósito general de esta investigación es *realizar un estudio longitudinal del compromiso académico, la autoeficacia, la determinación, el flow y el eustrés en estudiantes universitarios argentinos*.

2- La investigación es realizada por la Becaria Doctoral de CONICET, Lic. en Psicología María Candela Tortul, M.P.Nº 1.624 y es dirigida por la Dra. Belén Mesurado y la Dra. María Cristina Richaud de Minzi, ambas investigadoras de CONICET. El estudio es llevado a cabo con la autorización expresa de las Autoridades de la UTN Paraná.

3- Se trata de un estudio longitudinal que tiene por objetivo realizar una evaluación de las variables de estudio en la muestra durante tres (3) instancias, lo cual permitirá observar la evolución de estas.

4- En marzo de 2018, se administrarán cinco (5) escalas breves de autoinforme y un cuestionario sociodemográfico a los alumnos de 2º y 3º año de las Carreras que se dictan en la UTN y que acepten participar y se reevaluará a esos mismos alumnos durante el segundo cuatrimestre del año 2018 (2º y 3º) y en el año 2019 (3º y 4º año).

5- Por tratarse de un estudio longitudinal, se solicita la identificación de los alumnos, no obstante, se garantiza el cumplimiento de las normativas éticas en el tratamiento de la información obtenida, entre las cuales se destacan la conservación del anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización exclusivamente con fines investigativos.

6- Los investigadores responderán a cualquier pregunta respecto de los resultados de este estudio cuando haya concluido la recolección y análisis de los datos, siempre referidos al grupo y respetando el anonimato.

7- Si acepto participar soy libre de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias negativas de ningún tipo.

Por la presente nota, acepto participar voluntariamente en este estudio. Reconozco que, entiendo la naturaleza de este, que no hay ningún riesgo potencial para mí como participante, y que mi identidad será confidencialmente resguardada. Doy mi permiso para que la información de mi encuesta se utilice para las finalidades de esta investigación.

FIRMA:_____

ACLARACIÓN:_____

FECHA:_____

Copia para el Participante

Por la presente nota, me doy por enterado/a que:

1- El propósito general de esta investigación es *realizar un estudio longitudinal del compromiso académico, la autoeficacia, la determinación, el flow y el eustrés en estudiantes universitarios argentinos*.

2- La investigación es realizada por la Becaria Doctoral de CONICET, Lic. en Psicología María Candela Tortul, M.P.Nº 1.624 y es dirigida por la Dra. Belén Mesurado y la Dra. María Cristina Richaud de Minzi, ambas investigadoras de CONICET. El estudio es llevado a cabo con la autorización expresa de las Autoridades de la UTN Paraná.

3- Se trata de un estudio longitudinal que tiene por objetivo realizar una evaluación de las variables de estudio en la muestra durante tres (3) instancias, lo cual permitirá observar la evolución de estas.

4- En marzo de 2018, se administrarán cinco (5) escalas breves de autoinforme y un cuestionario sociodemográfico a los alumnos de 2º y 3º año de las Carreras que se dictan en la UTN y que acepten participar y se reevaluará a esos mismos alumnos durante el segundo cuatrimestre del año 2018 (2º y 3º) y en el año 2019 (3º y 4º año).

5- Por tratarse de un estudio longitudinal, se solicita la identificación de los alumnos, no obstante, se garantiza el cumplimiento de las normativas éticas en el tratamiento de la información obtenida, entre las cuales se destacan la conservación del anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización exclusivamente con fines investigativos.

6- Los investigadores responderán a cualquier pregunta respecto de los resultados de este estudio cuando haya concluido la recolección y análisis de los datos, siempre referidos al grupo y respetando el anonimato.

7- Si acepto participar soy libre de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias negativas de ningún tipo.

Datos de Contacto

"Estudio longitudinal del compromiso académico, la autoeficacia, la determinación, el flow y el eustrés en estudiantes universitarios argentinos"

Lic. María Candela Tortul

M.P. Nº1.624

Becaria Doctoral CIIPME – CONICET

Ante cualquier consulta comunicarse al siguiente e-mail: candelatortul@gmail.com

APÉNDICE C - INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

1. Cuestionario Sociodemográfico

Instrucciones: completa los datos solicitados con la mayor honestidad posible.

Aclaración importante: si bien se solicita identificación e información personal, se garantiza el cumplimiento de las normativas éticas en el tratamiento de la información obtenida, entre las cuales se destacan la conservación del anonimato, la confidencialidad de los datos y su utilización exclusivamente con fines investigativos

Apellido:	
Nombres:	
DNI Nº:	
E-mail:	
Edad:	
Sexo:	
Estado Civil	*(Rodea con un círculo el número correspondiente*) 1. Soltero/a 2. De novio/a 3. Casado/a 4. Conviviendo 5. Separado/a 6. Divorciado/a 7. Viudo/a
¿Tienes hijos?	1. No 2. Sí
¿A qué nivel socioeconómico crees que perteneces?	1. Bajo 2. Medio 3. Alto
Carrera	*(Rodea con un círculo el número correspondiente*) 1. Lic. Psicología 2. Lic. Psicopedagogía 3. Contador Público 4. Lic. Administración de Empresas 5. Abogacía 6. Lic. Ciencias Políticas 7. Lic. Relaciones Internacionales 8. Ingeniería Civil 9. Ingeniería Electromecánica 10. Ingeniería Electrónica 11. Otra ¿Cuál? _____

¿Es la primera carrera que eliges? 1. No

2. Sí

2.a. ¿Qué carrera/s cursaste antes? _____

2.b. ¿Cuánto tiempo cursaste tu anterior carrera? _____

Curso/Año de carrera actual *(Rodea con un círculo el número correspondiente*)

1. Primer Año
2. Segundo Año
3. Tercer Año
4. Cuarto Año
5. Quinto Año

¿Es la primera vez que cursas este año? 1. No

2. Sí

¿Eres Recursante? 1. No

2. Sí

Cantidad de materias aprobadas: _____

Promedio actual: _____

Aproximadamente ¿cuántas horas semanales dedicas al estudio? _____

¿Cómo te definirías como estudiante? *(Rodea con un círculo el número correspondiente*)

1. Malo
2. Regular
3. Bueno
4. Muy bueno
5. Excelente

¿Trabajas además de estudiar? 1. No

2. Sí

¿Cuántas horas semanales trabajas? _____

2. Escala de Autoeficacia Académica (O' Sullivan, 2011; Mesurado et al., 2016)

Instrucciones:

Por favor, Lee las siguientes oraciones y elige la opción que indica el nivel de confianza que tienes en ti mismo para realizar cada una de las actividades universitarias.

Tus respuestas pueden ubicarse en un rango de 1-6, donde

1 significa que percibes que= No puedo hacerlo para nada,

3= Moderadamente seguro que puedo hacerlo,

6= Altamente seguro que puedo hacerlo

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

		No puedo hacerlo para nada		Moderadamente seguro			Altamente Seguro que puedo hacerlo
1	Terminar mis tareas en los plazos establecidos	1	2	3	4	5	6
2	Ponerme a estudiar, aunque haya otras cosas interesantes para hacer	1	2	3	4	5	6
3	Concentrarme siempre en las materias durante las clases	1	2	3	4	5	6
4	Tomar buenos apuntes durante las clases	1	2	3	4	5	6
5	Usar la biblioteca para obtener información para mis trabajos de clases	1	2	3	4	5	6
6	Planificar mi trabajo universitario para el día	1	2	3	4	5	6
7	Organizar mis tareas educativas	1	2	3	4	5	6
8	Recordar bien la información presentada en clases y en los libros de textos	1	2	3	4	5	6
9	Organizar un lugar para estudiar sin distracciones	1	2	3	4	5	6
10	Ponerme a hacer las tareas de la universidad	1	2	3	4	5	6

3. Escala de Eustrés Académico (O' Sullivan, 2011; Mesurado et al., 2016)

Instrucciones:

Por favor, lee cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones e indica con qué frecuencia te sientes así en tu vida universitaria.

Si nunca has tenido ese sentimiento, elige la opción 1 (Nunca).

Si has tenido ese sentimiento, indica la frecuencia con la que lo experimentas (2-6).

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

		Nunca	Casi Nunca	A veces	Con Frecuencia	Con Mucha Frecuencia	Siempre
1	¿Con qué frecuencia enfrentas con éxito los cambios estresantes que ocurren en tu vida universitaria?	1	2	3	4	5	6
2	¿Con qué frecuencia resuelves con éxito problemas académicos irritantes (molestos)?	1	2	3	4	5	6
3	¿Con qué frecuencia sientes que el estrés contribuye positivamente en tu habilidad para manejar tus problemas académicos?	1	2	3	4	5	6
4	¿Con qué frecuencia te sientes motivado por el estrés?	1	2	3	4	5	6
5	¿Con qué frecuencia controlas exitosamente las dificultades (o malestar) en tu vida universitaria?	1	2	3	4	5	6
6	¿Con qué frecuencia fallas en una tarea académica cuando estás bajo presión?	1	2	3	4	5	6
7	¿Con qué frecuencia tienes problemas para organizar el tiempo que necesitas para realizar las tareas de la universidad?	1	2	3	4	5	6
8	Cuando te enfrentas a situaciones de estrés en el ámbito académico, ¿con qué frecuencia la presión te hace más productivo?	1	2	3	4	5	6
9	¿Con qué frecuencia sientes que tu rendimiento mejora en una materia cuando estás bajo presión?	1	2	3	4	5	6
10	¿Con qué frecuencia el estrés que sientes ante un examen tiene un efecto positivo en tus notas?	1	2	3	4	5	6

4. Escala Grit-Original (Grit-O) (Duckworth et al., 2007; Tortul et al., 2020)

Instrucciones:

Aquí hay una serie de afirmaciones que pueden o no aplicarse a vos. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo debes responder con honestidad, indicando en qué medida cada afirmación representa tu forma de ser.

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

		Nada	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
1	He superado adversidades para lograr un desafío importante.	1	2	3	4	5
2	Las ideas y proyectos nuevos a veces me distraen de los anteriores.	1	2	3	4	5
3	Mis intereses cambian de año en año	1	2	3	4	5
4	Los contratiempos y dificultades no me desaniman. No me doy por vencido fácilmente	1	2	3	4	5
5	Me obsesiono con ciertas ideas o proyectos por poco tiempo, pero luego pierdo el interés	1	2	3	4	5
6	Soy una persona muy trabajadora	1	2	3	4	5
7	Con frecuencia me fijo una meta, pero después elijo seguir otra.	1	2	3	4	5
8	Me cuesta mantener mi atención en proyectos que tardan muchos meses en concretarse.	1	2	3	4	5
9	Termino todo lo que empiezo.	1	2	3	4	5
10	He logrado una meta u objetivo que me llevó años de trabajo.	1	2	3	4	5
11	Me intereso por nuevas actividades cada pocos meses	1	2	3	4	5
12	Soy perseverante. Nunca me rindo.	1	2	3	4	5

5. Escala de Experiencia Óptima (Mesurado, 2008, 2009) - *versión para estudiantes universitarios* (Mesurado et al., 2016)

Instrucciones:

Debajo encontrarás una serie de preguntas acerca de las experiencias que puedes tener cuando estás estudiando. Debes indicar en qué medida tienes esas experiencias, eligiendo una de las opciones presentadas.

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

		Nada	Poco	Más o menos	Mucho	Muchísimo
1	¿Estás concentrado cuando estás estudiando?	1	2	3	4	5
2	¿Te sientes bien con vos mismo cuando estás estudiando?	1	2	3	4	5
3	¿Piensas que controlas la situación?	1	2	3	4	5
4	¿Sientes que cumples tus expectativas, tus metas?	1	2	3	4	5
5	¿Sientes que cumples lo que los demás esperan de ti? Por ej. Padres, profesores, hermanos, amigos, etc	1	2	3	4	5

¿CÓMO TE SIENTES CUANDO ESTÁS ESTUDIANDO?

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

6	**Triste Vs Feliz**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente triste	Bastante triste	Algo triste	Neutro	Algo feliz	Bastante feliz	Extremadamente feliz
7	**Enojado Vs Contento**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente enojado	Bastante enojado	Algo enojado	Neutro	Algo contento	Bastante contento	Extremadamente contento
8	**Indiferente Vs Entusiasmado**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente indiferente	Bastante indiferente	Algo indiferente	Neutro	Algo entusiasmado	Bastante entusiasmado	Extremadamente entusiasmado

9	**Nervioso Vs Tranquilo**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente nervioso	Bastante nervioso	Algo nervioso	Neutro	Algo tranquilo	Bastante tranquilo	Extremadamente tranquilo
10	**Agresivo Vs Amable**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente agresivo	Bastante agresivo	Algo agresivo	Neutro	Algo amable	Bastante amable	Extremadamente amable
11	**Aburrido Vs Divertido**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente aburrido	Bastante aburrido	Algo aburrido	Neutro	Algo divertido	Bastante divertido	Extremadamente divertido
12	**Obligado Vs Libre**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente obligado	Bastante obligado	Algo obligado	Neutro	Algo libre	Bastante libre	Extremadamente libre
13	**Avergonzado Vs Orgulloso**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente avergonzado	Bastante avergonzado	Algo avergonzado	Neutro	Algo orgulloso	Bastante orgulloso	Extremadamente orgulloso
14	**Somnoliento Vs Alerta**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente somnoliento	Bastante somnoliento	Algo somnoliento	Neutro	Algo alerta	Bastante alerta	Extremadamente alerta
15	**Desatento Vs Atento**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente desatento	Bastante desatento	Algo desatento	Neutro	Algo atento	Bastante atento	Extremadamente atento
16	**Pasivo Vs Activo**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente pasivo	Bastante pasivo	Algo pasivo	Neutro	Algo activo	Bastante activo	Extremadamente activo

17	**Confundido Vs Con ideas claras**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente confundido	Bastante confundido	Algo confundido	Neutro	Con ideas algo claras	Con ideas bastante claras	Con ideas extremadamente claras
18	**Débil Vs Fuerte**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente débil	Bastante débil	Algo débil	Neutro	Algo fuerte	Bastante fuerte	Extremadamente fuerte
19	**Desinteresado Vs Comprometido**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
	Extremadamente desinteresado	Bastante desinteresado	Algo desinteresado	Neutro	Algo comprometido	Bastante comprometido	Extremadamente comprometido

Instrucciones:

Debajo encontrarás una serie de preguntas acerca de las experiencias que puedes tener cuando estás estudiando. Debes indicar en qué medida tienes esas experiencias, eligiendo una de las opciones presentadas.

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

		Nada	**Poco**	**Más o menos**	**Mucho**	**Muchísimo**
20	Tu estudio ¿significa un desafío para vos? Entendiendo el desafío en un sentido positivo como la superación de un obstáculo	1	2	3	4	5
21	¿Piensas que tienes la capacidad suficiente para superar ese desafío?	1	2	3	4	5
22	¿Es una actividad importante para vos?	1	2	3	4	5
23	¿Es una actividad importante para otras personas? Por ej. Familia, hermanos, amigos, etc.	1	2	3	4	5
24	¿Sientes que tienes éxito en tu estudio?	1	2	3	4	5
25	Cuando estás estudiando ¿desearías estar haciendo otra cosa?	1	2	3	4	5
26	¿Estás satisfecho con la forma en que estudias?	1	2	3	4	5

6. Escala de Compromiso Académico: *Utrecht-Work Engagement Scale - versión para estudiantes (UWES-S)* (Schaufeli, Salanova et al., 2002; Mesurado et al., 2016)

Instrucciones:

Por favor, lee cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones e indica **con qué frecuencia te sientes así en tu estudio.**

Si nunca has tenido este sentimiento, elige la opción "0" (cero) = Nunca.

Si has tenido este sentimiento, indica la frecuencia con la que lo experimentas:

1 = Casi Nunca (Unas pocas veces al año o menos) 2 = Raramente (Una vez al mes o menos) 3 = A veces (Unas pocas veces al mes) 4 = Con frecuencia (Una vez a la semana)

5 = Con mucha frecuencia (Varias veces a la semana) 6 = Siempre (Todos los días)

Indica tu respuesta rodeando con un círculo el número correspondiente

		Nunca	Casi Nunca	Raramente	A veces	Con Frecuencia	C/mucha frecuencia	Siempre
1	Cuando estoy estudiando me siento mentalmente fuerte	0	1	2	3	4	5	6
2	Puedo pasar mucho tiempo estudiando	0	1	2	3	4	5	6
3	Cuando estudio, me siento lleno de energía	0	1	2	3	4	5	6
4	Al estudiar me siento fuerte y vigoroso	0	1	2	3	4	5	6
5	Cuando me levanto por la mañana, me dan ganas de ir a clase	0	1	2	3	4	5	6
6	Mis estudios están llenos de significado/sentido y propósito para mí	0	1	2	3	4	5	6
7	Mi estudio me inspira	0	1	2	3	4	5	6
8	Me siento entusiasmado con mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
9	Me siento orgulloso de mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
10	Mis estudios son desafiantes para mí	0	1	2	3	4	5	6
11	Siento que el tiempo vuela cuando estoy estudiando	0	1	2	3	4	5	6
12	Cuando estoy estudiando, me olvido de todo lo que hay a mi alrededor	0	1	2	3	4	5	6
13	Me siento feliz cuando estudio intensamente	0	1	2	3	4	5	6
14	Me “dejo llevar” por mi estudio	0	1	2	3	4	5	6

APÉNDICE D – TABLAS DE CORRELACIONES INTER-TIEMPOS

Tabla 25.

Correlaciones de Pearson entre el Compromiso Académico, el Flow, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios medidos en el Tiempo 1 y en el Tiempo 2

		TIEMPO 2											
	Variables	**Autoeficacia A.**	**Eustrés**	**Determinación**	*C. Interés*	*P. Esfuerzo*	**Flujo**	*Afecto y C.*	*Logro y H.*	**Compromiso**	*Vigor*	*Dedicación*	*Absorción*
TIEMPO 1	**Autoeficacia**	.615**	.281**	.391**	.281**	.351**	.479**	.427**	.492**	.410**	.411**	.354**	.241**
	Eustrés	.333**	.609**	.213**	.090	.258**	.328**	.280**	.366**	.277**	.305**	.187**	.187**
	Determinación	.371**	.188**	.606**	.444**	.534**	.341**	.289**	.382**	.344**	.306**	.335**	.210**
	C. Interés	.236**	.024	.432**	.463**	.225**	.266**	.238**	.271**	.226**	.194**	.206**	.163*
	P. Esfuerzo	.365**	.277**	.549**	.261**	.634**	.288**	.233**	.349**	.331**	.302**	.335**	.180**
	Flujo	.583**	.292**	.383**	.248**	.372**	.717**	.687**	.626**	.634**	.577**	.487**	.516**
	Afecto y C.	.533**	.237**	.353**	.239**	.333**	.685**	.690**	.522**	.614**	.578**	.444**	.506**
	Logro y H.	.551**	.337**	.355**	.207**	.370**	.616**	.522**	.696**	.530**	.442**	.464**	.418**
	Compromiso	.585**	.321**	.428**	.259**	.436**	.599**	.554**	.568**	.676**	.603**	.517**	.568**
	Vigor	.546**	.254**	.384**	.218**	.406**	.582**	.558**	.508**	.587**	.628**	.344**	.479**
	Dedicación	.384**	.291**	.376**	.255**	.354**	.434**	.372**	.479**	.492**	.304**	.594**	.341**
	Absorción	.503**	.244**	.285**	.160*	.304**	.448**	.426**	.399**	.579**	.551**	.313**	.586**

Nota: *p≤ .05; **p≤ .01

Tabla 26.

Correlaciones de Pearson entre el Compromiso Académico, el Flow, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios medidos en el Tiempo 1 y en el Tiempo 3 de investigación

		TIEMPO 3											
	Variables	**Autoeficacia A.**	**Eustrés**	**Determinación**	*C. Interés*	*P. Esfuerzo*	**Flujo**	*Afecto y C.*	*Logro y H.*	**Compromiso**	*Vigor*	*Dedicación*	*Absorción*
TIEMPO 1	**Autoeficacia**	.630**	.285**	.388**	.222**	.426**	.491**	.464**	.448**	.469**	.445**	.389**	.389**
	Eustrés	.376**	.570**	.238**	.090	.318**	.322**	.280**	.357**	.350**	.356**	.322**	.228**
	Determinación	.360**	.231**	.566**	.394**	.534**	.404**	.371**	.400**	.391**	.279**	.446**	.295**
	C. Interés	.236**	.141	.493**	.491**	.283**	.284**	.260**	.285**	.277**	.193**	.331**	.197**
	P. Esfuerzo	.349**	.233**	.429**	.155*	.583**	.374**	.344**	.366**	.361**	.262**	.396**	.284**
	Flujo	.548**	.333**	.368**	.185*	.435**	.671**	.653**	.568**	.583**	.543**	.460**	.523**
	Afecto y C.	.482**	.293**	.343**	.189*	.385**	.658**	.673**	.472**	.534**	.496**	.404**	.499**
	Logro y H.	.556**	.339**	.332**	.134	.433**	.543**	.462**	.633**	.550**	.516**	.467**	.451**
	Compromiso	.522**	.281**	.339**	.134	.534**	.521**	.449**	.588**	.519**	.474**	.550**	.588**
	Vigor	.519**	.256**	.293**	.121	.536**	.543**	.396**	.535**	.556**	.333**	.512**	.535**
	Dedicación	.353**	.260**	.300**	.128	.370**	.337**	.372**	.450**	.297**	.565**	.309**	.450**
	Absorción	.416**	.174*	.246**	.082	.407**	.401**	.333**	.459**	.423**	.250**	.546**	.459**

Nota: *p≤ .05; **p≤ .01

Tabla 27.

Correlaciones de Pearson entre el Compromiso Académico, el Flow, la Autoeficacia Académica, el Eustrés y la Determinación en los estudiantes universitarios medidos en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 de investigación

		TIEMPO 3											
	Variables	**Autoeficacia A.**	**Eustrés**	**Determinación**	*C. Interés*	*P. Esfuerzo*	**Flujo**	*Afecto y C.*	*Logro y H.*	**Compromiso**	*Vigor*	*Dedicación*	*Absorción*
TIEMPO 2	**Autoeficacia**	.649**	.283**	.383**	.208**	.438**	.620**	.585**	.579**	.582**	.537**	.430**	.552**
	Eustrés	.346**	.684**	.309**	.156*	.369**	.359**	.300**	.434**	.422**	.334**	.428**	.334**
	Determinación	.335**	.281**	.743**	.565**	.650**	.539**	.517**	.483**	.481**	.363**	.529**	.359**
	C. Interés	.262**	.157*	.669**	.697**	.353**	.409**	.393**	.364**	.363**	.259**	.419**	.265**
	P. Esfuerzo	.279**	.302**	.523**	.196*	.709**	.463**	.444**	.416**	.415**	.329**	.435**	.315**
	Flujo	.630**	.398**	.492**	.324**	.493**	.821**	.797**	.712**	.733**	.670**	.617**	.619**
	Afecto y C.	.576**	.361**	.449**	.313**	.429**	.784**	.789**	.604**	.684**	.628**	.559**	.593**
	Logro y H.	.610**	.391**	.477**	.277**	.524**	.720**	.633**	.791**	.678**	.612**	.608**	.538**
	Compromiso	.499**	.278**	.348**	.213**	.368**	.617**	.603**	.523**	.684**	.627**	.530**	.627**
	Vigor	.500**	.260**	.296**	.177*	.320**	.588**	.595**	.447**	.632**	.675**	.367**	.603**
	Dedicación	.344**	.277**	.349**	.235**	.343**	.446**	.407**	.451**	.507**	.345**	.617**	.355**
	Absorción	.396**	.154*	.227**	.123	.260**	.508**	.501**	.418**	.575**	.535**	.358**	.616**

Nota: *p≤ .05; **p≤ .01