


El caso de la Universidad Austral: comparación del compromiso académico, la tenacidad y el rendimiento en estudiantes de un posgrado presencial y en línea

The case of Universidad Austral:
Comparison of academic engagement, grit
and achievement in face-to-face and
online postgraduate students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1241>

 Florencia Daura ^{1*}

¹CONICET, Universidad Austral,
Instituto de Filosofía, Buenos Aires,
Argentina; fdaura@austral.edu.ar

*Autor de correspondencia:
Florencia Daura, CONICET -
Universidad Austral, Instituto de
Filosofía, Mariano Acosta 1611-
Pilar, provincia de Buenos Aires,
Argentina,
fdaura@austral.edu.ar

Para citar este artículo: Daura, F. (2022).
El caso de la Universidad Austral:
comparación del compromiso académico,
la tenacidad y el rendimiento en
estudiantes de un posgrado presencial
y en línea. *Papeles*, 14(27), e1241.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1241>

Recibido: 09 de diciembre de 2021
Aprobado: 23 de marzo de 2022
Publicado: 11 de mayo de 2022

*Versión aprobada por pares sin
diagramar*



Resumen

Palabras clave

Compromiso estudiantil; persistencia; desempeño académico; aprendizaje online; educación superior.

Introducción: Este estudio se plantea dos objetivos generales: por un lado, analizar cómo el compromiso académico y la tenacidad varían en universitarios de un posgrado impartido con modalidad de enseñanza presencial y en línea en la Universidad Austral (Argentina), e indagar cómo los valores alcanzados por estudiantes en ambos constructos guardan relación con su nivel de rendimiento académico. **Metodología:** Se implementó un diseño cuantitativo, transeccional, descriptivo y correlacional, en el que se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia. Esta se encuentra integrada por 121 estudiantes del posgrado mencionado, con modalidad presencial y en línea, que se dirige a formar directivos de instituciones educativas. La muestra completó un cuestionario sociodemográfico, la escala UWES-SS y la escala Grit-O, y para evaluar el rendimiento, se consideraron las calificaciones finales alcanzadas por los alumnos en determinadas materias del plan de estudios. **Resultados y discusión:** A partir de las hipótesis planteadas, no se encontraron diferencias significativas según el sexo; sí se hallaron correlaciones significativas y positivas entre algunas de las subescalas que integran los instrumentos; asimismo, se encontró que los alumnos de la carrera impartida con modalidad en línea obtuvieron valores más elevados en las variables absorción y compromiso global de la escala UWES-SS; finalmente, se comprobó que el rendimiento académico no se ve afectado directamente por la modalidad de enseñanza y por los estilos de compromiso académico y de tenacidad obtenidos a través de un análisis de clúster. Si bien estos resultados no son extrapolables a muestras similares, sirven de antecedentes al estudio de los constructos centrales abordados.

Abstract

Keywords

Student engagement; persistency; academic achievement; online learning; higher education.

Introduction: The present study has two general objectives: on the one hand, to analyse how Academic Engagement and Grit vary in students of a postgraduate course taught in face-to-face and online modality at Universidad Austral (Argentina); and to analyse how the values achieved by students in both constructs are related to their level of academic achievement. **Methodology:** For this purpose, a quantitative, cross-sectional, descriptive and correlational design was implemented, in which a non-probabilistic and convenience sample was formed. The sample was made up of 121 students of the referred postgraduate course, which is aimed at training managers of educational institutions; who completed a sociodemographic questionnaire, the UWES-SS Scale and the Grit-O Scale; and to evaluate achievement, the final grades obtained by the students in specific subjects of the study syllabus were considered. **Results and discussion:** Based on the hypotheses proposed, no significant differences were found according to sex; significant and positive correlations were found between some of the subscales that make up the instruments; additionally, it was found that students in the degree program taught online obtained higher values in the variables absorption and global commitment of the UWES-SS Scale; finally, it was found that academic achievement is not directly affected by the teaching modality and by the styles of academic engagement and tenacity obtained through a cluster analysis. Although these results are not extrapolable to similar samples, they serve as antecedents to the study of the central constructs addressed in this study.

1. Introducción

En el contexto de América Central y América del Sur, los estudios sobre el compromiso académico y la tenacidad son incipientes (Becerra Martín y López Gamboa, 2018; Daura, 2015; Daura et al., 2020; Mesurado et al., 2016; Rigo, 2019). La situación opuesta se presenta en los Estados Unidos, Europa y Asia donde su indagación cuenta con años de trayectoria (Aparicio et al., 2017; Palisoc et al., 2017). Aun así, en lo concerniente al abordaje entre el compromiso académico, la tenacidad, la modalidad de enseñanza y el rendimiento académico, el panorama es novedoso, ya que son pocas las investigaciones halladas al respecto (Buzzetto-Hollywood, 2017, Buzzetto-Hollywood et al., 2019; Phillips-Martínez, 2017).

De ahí que, por tratarse de una línea de estudio prometedora e innovadora en Argentina y, en particular, en el nivel universitario de posgrado, surge el interrogante inicial que guía esta indagación: ¿cómo se correlaciona el compromiso académico y la tenacidad de los estudiantes de un posgrado impartido con modalidad presencial y en línea con su nivel de rendimiento académico en la Universidad Austral (Argentina)? A partir de esta se desprendieron los siguientes objetivos generales: analizar cómo los dos constructos varían en universitarios de un posgrado impartido con modalidad de enseñanza presencial y en línea en la Universidad Austral (Argentina). e indagar cómo los valores alcanzados por los cursantes en ambos constructos guardan relación con su nivel de rendimiento académico.

Clarificados estos objetivos, se plantearon las subsecuentes hipótesis de trabajo:

1. Se presentan diferencias en los puntajes de las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
2. Existen correlaciones positivas y significativas en las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
3. Los niveles de compromiso académico y la tenacidad varían en la carrera en función de la modalidad de enseñanza.
4. El rendimiento académico de los alumnos está influido por la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad que poseen los estudiantes.

Una vez anticipados los objetivos y las hipótesis de investigación, el estudio se organiza en tres partes, siguiendo la estructura clásica recomendada (Olson, 2014). En primer lugar, se desarrolla el marco teórico que lo sustenta, focalizado en el compromiso académico, la tenacidad, las modalidades de enseñanza y el rendimiento académico. En segundo lugar, se detalla el diseño metodológico. Finalmente, se presenta el análisis de los resultados y su interpretación.

1.1 El compromiso académico

En lo concerniente al compromiso académico, se trata de un multiconstructo que se interpreta y define desde diversas líneas teóricas. Entre las conceptualizaciones existentes, se destaca la de Kuh et al. (2008), quienes afirman que el compromiso académico “conciene, por un lado, al tiempo y las energías que los alumnos invierten para efectuar las actividades académicas y, por el otro, al esfuerzo de las instituciones para desenvolver prácticas educativas efectivas” (p. 542).

Desde la psicología positiva, Schaufeli et al. (2002) explican que es un constructo motivacional positivo que, más que corresponder con un “estado específico y temporal, se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está focalizado sobre un objeto o conducta específica” (Salanova et al., 2000, p. 119), manifestado a través de energía (o vigor), implicación (o dedicación) y eficacia (o absorción). Por ello, es la capacidad que permite que un estudiante se involucre con esfuerzo, entusiasmo y concentración, y alcance las metas de aprendizaje que se haya propuesto.

Schaufeli et al. (2002) también diseñaron la escala Utrecht sobre compromiso hacia el trabajo para estudiantes (UWES-SS, por sus siglas en inglés), que se empleó en numerosos trabajos (Mesurado et al., 2016; Vizoso Gómez y Arias Gundín, 2016).

Junto con ello, recientes estudios se centraron en analizar las variaciones que el compromiso académico puede tener según el sexo de los estudiantes, arrojaron resultados dispares, ya que en algunos se señala la inexistencia de diferencias estadísticas en varones y mujeres (Arias et al., 2020; Fuster Guillen y Baños Chaparro, 2021; Martos et al., 2018), mientras que, en otros, se encontraron resultados que favorecen a las mujeres, que muestran tener mayores niveles de compromiso (Cachón-Zagalaz et al., 2018; Daura et al., 2020).

1.2 El *grit*

El *grit*, por su parte, es un término que Duckworth (2017a) definió en el seno de la psicología positiva y que se traduce al español como “tenacidad”, “perseverancia”, “determinación”, “coraje” o “firmeza”, conceptos que se consideran sinónimos, sin pretender entrar en una diferenciación teórica entre ellos, empleando el primero, “tenacidad”, con fines prácticos.

Corresponde subrayar que esta capacidad se comprende como un rasgo de personalidad, que se define como la perseverancia y la pasión para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007). Conceptualización que integra las dos variables que conforman el constructo: la consistencia de interés y la perseverancia en el esfuerzo que, respectivamente, se refieren a la tendencia a mantenerse firme a los objetivos elegidos y a trabajar intensamente ante las dificultades que se presenten en su consecución.

Los expertos en su estudio explican que se trata de una capacidad que puede desarrollarse y que no está sujeta a factores hereditarios o al cociente intelectual que se posee (Duckworth, 2017a, 2017b; Duckworth et al., 2007), por lo que está influida por la acción formativa del contexto y por el ejercicio por parte del sujeto.

Asimismo, la tenacidad presupone aspectos que forman parte de la resiliencia, pero que los supera (Duckworth, 2017b); en efecto, si bien una de sus variables (perseverancia de esfuerzo) se relaciona en forma directa con esta, por facilitar el afrontamiento de situaciones adversas, la otra (consistencia de interés) se vincula con la capacidad para mantener el interés frente a las metas elegidas. De ahí que, por sus características, es una capacidad que conlleva aplicar tanto facultades intelectuales que permiten reconocer el valor de determinado objetivo a lograr, como afectivo-motivacionales, que facilitan la elección valorativa de este objetivo. Paralelamente, Credé et al. (2017) sostienen la importancia de profundizar la vinculación que existe entre el *grit* y otras variables con las que guarda similitud, entre ellas la autoconciencia, la motivación de logro, algunos rasgos de personalidad (como la proactividad, el optimismo), la satisfacción con la vida y variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.). En consonancia con este planteamiento, y para despejar dudas, Arco-Tirado et al.

(2018) explican que la autoconciencia no capta completamente los dos factores que conforman la tenacidad, lo que hace de esta una capacidad única para alcanzar objetivos a largo plazo.

En lo referente a la vinculación entre la tenacidad y el sexo, algunas investigaciones indican que esta capacidad es igual entre los varones y las mujeres (Ali y Rahaman, 2012; Credé et al., 2017; Daura et al., 2020; Duckworth et al., 2007; Duckworth y Quinn, 2009), resultados que son divergentes con los encontrados por Kannangara et al. (2018) en los que las mujeres obtuvieron mayores niveles de *grit*.

Hay que mencionar, además, que la tenacidad posee una asociación positiva con la mentalidad de crecimiento y con la consecución de metas académicas, profesionales, deportivas y vitales que, en última instancia, pueden llegar a manifestarse a través de la permanencia estudiantil, los altos niveles de rendimiento y la satisfacción vital (Li et al., 2018; Park et al., 2020; Southwick et al., 2019).

1.3 Las modalidades de enseñanza

En lo que se refiere a las modalidades de enseñanza, nos focalizamos en la enseñanza presencial y en la enseñanza a distancia. La primera, tradicionalmente, es reconocida como aquella en la cual quien enseña y quien aprende comparten el mismo tiempo y espacio, e interactúan en ellos. La enseñanza a distancia, por su parte, no se define en oposición a lo presencial (García Aretio, 2020; Tarasow, 2014), sino como un ámbito paralelo a esta última. En este sentido, se la comprende como un “diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (García Aretio, 2020, p. 1).

En sí mismo, el término “educación a distancia” engloba una multiplicidad de denominaciones que, en coincidencia con García Aretio (2020), surgieron en los últimos años y que han confundido el “armazón teórico de esta modalidad educativa” (p. 1); basta mencionar, entre ellas, el autoestudio guiado, la enseñanza o el aprendizaje virtual, la educación o el aprendizaje en línea, la educación basada en la web, *elearning*, *blended learning*, o educación híbrida, educación distribuida (García Aretio, 2012, 2018, 2020), entre otros.

De la misma manera, tanto la educación presencial como a distancia comparten los mismos modelos pedagógicos, que se entienden como aquellos “esquemas [teóricos] que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos” (García Aretio, 2004, p. 2). De allí que en una u otra modalidad pueden encontrarse modelos que se diferencian según las corrientes históricas educativas (tradicional, participativo, conductista, constructivista, sociocognitivo, de procesamiento de la información, fenomenológico) o según las variables centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje (centrado en el docente el saber, el alumno, las tecnologías, las interacciones, integrador).

Independiente de los sustentos que poseen ambas modalidades de enseñanza, también es interesante contemplar los aspectos de divergencia y convergencia que existen entre ellas (García Aretio, 2004) (tabla 1). Más aún, porque las fronteras que las separan se han ido desdibujando en los últimos años (García Aretio, 2012) en los que la pandemia por la covid-19 obligó a adaptar ofertas académicas presenciales a la modalidad a distancia e impulsó el surgimiento de carreras con modalidad a distancia, en línea e híbrida.

Tabla 1. Aspectos de divergencia y convergencia entre la educación a distancia o en línea

	Educación presencial	Educación a distancia o en línea
Aspectos de divergencia	Se exige un alto grado de presencialidad. La interacción se desarrolla en el mismo espacio físico, aunque sea en diferente tiempo. Prima la sincronidad.	No se exige la presencialidad. La interacción se realiza mediada por algún recurso tecnológico; también pueden existir instancias de presencialidad, pero estas no son las prioritarias. Se realizan actividades sincrónicas y asincrónicas, sin existir el requisito obligatorio de que primen las primeras.
Aspectos en los que pueden tener convergencia	Se promueve el aprendizaje autónomo. Los alumnos pueden regular el tiempo y el ambiente de estudio. Se propician canales de comunicación. Presencia de un tutor.	

Fuente: Elaboración propia a partir de García Aretio (2004, 2020) y Tarasow (2019).

Aclarado esto, en el contexto de esta indagación, el interés está puesto en la educación en línea, por ser aquella que sustenta una de las modalidades con la que se imparte la carrera seguida de los participantes de este estudio. En ella, como lo señalan varios autores (García Aretio, 2020; Tarasow, 2019) y contemplando las particularidades de la educación a distancia señaladas, se enfatiza la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) para propiciar el encuentro entre los actores educativos, el diseño flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y horizontal, la participación activa de los estudiantes y su orientación a través del acompañamiento tutorial (Schwartzman et al., 2019; Tarasow, 2019).

1.4 El rendimiento académico

El rendimiento constituye la forma objetiva con la cual se plasma el progreso que el estudiante tiene sobre su aprendizaje. A fin de comprenderlo en forma exhaustiva, ha sido estudiado en vinculación con variables ejecutivas, socioemocionales y contextuales en numerosos trabajos (Ahmed et al., 2019; Edmunds et al., 2021; García Cabrero, 2018; Sung y Wickrama, 2018; Willoughby et al., 2019), lo que pone en evidencia lo complejo que es su abordaje y permite comprender el motivo por el cual se lo reduce a la consideración de las calificaciones obtenidas, aspecto que, a su vez, queda sujeto al modo de evaluación empleado y a la subjetividad del docente.

En una investigación realizada por Merino Orosco et al. (2021), en la que se efectuó la revisión sistemática de bibliografía para comprender la motivación en la adolescencia y optimizar el acompañamiento en la consolidación de su proyecto vital, se encontró que el nivel de rendimiento académico afecta directamente el bienestar y el proyecto de vida de los estudiantes. Si bien este trabajo se focaliza en una etapa específica, sirve de antecedente para considerar cómo esta variable actúa en otros momentos del ciclo vital.

En lo referente al compromiso académico y la tenacidad, las investigaciones muestran que existe una asociación directa entre mayores índices en ambas capacidades y la obtención de éxito académico (Alfonso et al., 2021).

2. Metodología

El trabajo adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño transeccional, descriptivo y correlacional, ya que se recolectaron los datos en un momento y tiempo determinado, para describir las variables principales de estudio y analizar su posible correlación (Hernández Sampieri et al., 2014).

A partir de los objetivos detallados, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. Se presentan diferencias en los puntajes de las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
2. Existen correlaciones positivas y significativas en las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según el sexo.
3. Los niveles de compromiso académico y la tenacidad varían en la carrera en función de la modalidad de enseñanza.
4. El rendimiento académico de los alumnos está influido por la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad que poseen los estudiantes.

2.1 Población y muestra

Se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia, de acuerdo con la posibilidad de acceso que se tenía por formar parte de la misma institución a los permisos concedidos por los directivos de la carrera y a la participación voluntaria de los estudiantes. De esta manera, la muestra estuvo compuesta por 121 alumnos, de ambos sexos (79,3 % mujeres y 20,7 % varones), cuyo promedio de edad era de 40,73 años, que se encontraban cursando un posgrado impartido por la Universidad Austral (Argentina) en modalidad presencial y en línea.

Por dificultades que se presentaron en la recolección de los datos, no se pudo describir con más amplitud las características de la muestra en relación con el contexto socioeconómico y el porcentaje de estudiantes del total que optaron por no participar en la investigación.

La selección de esta carrera y la población de estudiantes que la cursan se fundamenta en la posibilidad de acceso directo que se tenía a esta y en poder indagar un tema novedoso.

La carrera posee dos años de duración y, además de impartirse con modalidad presencial y en línea, se dirige a formar directivos de instituciones educativas que poseen un título preuniversitario (terciario) de base.

Debido al nivel de participación de los estudiantes y a las particularidades de la población que asistía a la misma carrera, se presentaron algunas diferencias sociodemográficas en cada uno de los grupos de alumnos y que se detallan en la tabla 2.

Tabla 2. Características sociodemográficas de los grupos de alumnos

Variables sociodemográficas	Modalidad de enseñanza de la carrera	
	Presencial	En línea
Estudiantes	71	50
Mujeres	37	59
Varones	13	12
Promedio de edad	42,26	39,65

2.2 Instrumentos

2.2.1 Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó un cuestionario para recoger datos sociodemográficos (edad, sexo, carrera, modalidad de enseñanza) y vincularlos a los constructos principales de estudio.

2.2.2 Escala Utrecht sobre compromiso hacia el trabajo para estudiantes

Para explorar el compromiso académico, se optó por seleccionar esta escala, diseñada y validada por Schaufeli et al. (2002), y adaptada y validada para población argentina (Mesurado et al., 2016). Posee un diseño de escala tipo Likert, con siete opciones de respuesta que van de 0 (nunca) a 6 (siempre), y está conformado por 14 ítems que evalúan tres dimensiones: a) vigor (posee 5 ítems), que se refiere a la presencia de altos niveles de energía y resistencia mental durante el desarrollo de una tarea, a la disposición al esfuerzo y a persistir incluso ante dificultades; b) dedicación (tiene 5 ítems), que remite a la importancia, el entusiasmo, la inspiración, el orgullo y reto que la tarea proporciona, y c) absorción (consta de 4 ítems), que se refiere al estado de concentración y de felicidad que se experimenta mientras se realiza la tarea.

2.2.3 Escala Grit-Original (Grit-O)

Para evaluar la tenacidad, se eligió la escala Grit-O diseñada y validada por Duckworth et al. (2007), y adaptada a población argentina por Tortul et al. (2020). Posee un diseño de escala tipo Likert, de cinco opciones y está conformada por 12 ítems distribuidos en forma equitativa en dos factores: a) consistencia de interés (PI), que explora la tendencia a mantener los objetivos e intereses que se hayan propuesto, y b) perseverancia de esfuerzo (PE), que mide la inclinación a trabajar intensamente ante los contratiempos.

2.2.4 Rendimiento académico

Para evaluar el rendimiento académico, se recopilaron las calificaciones de los alumnos en los exámenes finales de nueve asignaturas que forman parte del primer año del plan de estudios de la carrera y que, en el momento de administrar los instrumentos, eran aquellas en las que un alto porcentaje de los participantes en el estudio habían cursado y aprobado (tabla 3).

Tabla 3. *Asignaturas del plan de estudios de la carrera incluidas en el estudio*

Asignatura	Modalidad presencial			Modalidad EeL		
	Número de alumnos que aprobaron	Porcentaje de alumnos que aprobaron	Rendimiento promedio de los alumnos	Número de alumnos que aprobaron	Porcentaje de alumnos que aprobaron	Rendimiento promedio de los alumnos
Fundamentos Pedagógicos de la Gestión (FPG)	39	78,00	9,04	64	90	7,99
Educación y Responsabilidad Social (ERS)	48	96,00	9,47	67	94	8,65
Política y Legislación	30	60,00	8,43	68	95	8,32

Educativa (PLE)						
Comportamiento Humano en la Organización (CH)	48	96,00	8	66	92	8,28
Comunicación Institucional (CI)	29	58,00	8,52	68	95	8,4
Seminario 1 (Sem 1)	40	80,00	8,36	65	92	7,18
Principios de Organización Educativa (POE)	44	88,00	7,85	68	95	8,58
Antropología Filosófica (AF)	45	90,00	8,79	66	92	8,69
Introducción a la Investigación Educativa (IIE)	43	86,00	8,25	43	61	7,69

2.2.5 Procedimiento de recolección y análisis de datos

Obtenida la autorización de los directivos de la carrera, se coordinó el espacio y el momento en el que los instrumentos se aplicarían. En el caso de la carrera presencial, se utilizaron horas regulares de clase; en cambio, en la dictada con modalidad EeL, se empleó el espacio que la asignatura Introducción a la Investigación Educativa (IIE) tenía en el aula virtual para que los alumnos completaran los instrumentos en forma asincrónica.

Los estudiantes, tras ser informados sobre los objetivos de la investigación y firmar un consentimiento informado, completaron los cuestionarios en un formulario electrónico.

Por la naturaleza del estudio, se calculó el valor promedio de las dimensiones que integran la UWES-SS y la escala Grit-O. También se calculó el puntaje del compromiso académico global y de la tenacidad global al sumar en cada instrumento los valores de todos los ítems que los conforman y dividirlos por el número total de indicadores. Para el caso del compromiso académico global, se consideró que los sujetos que obtuvieron una puntuación superior a 3, aquella que corresponde al valor medio entre el puntaje mínimo y máximo que arroja la escala, poseían un alto nivel de involucramiento. Mientras que aquellos que lograron una puntuación inferior a este valor, tenían bajo nivel en esta capacidad. En la tenacidad global, se consideró que los individuos que alcanzaron alto nivel de grit eran aquellos que obtuvieron una valoración superior a 2,50 puntos, equivalente al puntaje medio entre el mínimo y el máximo que arroja la escala. En tanto que los sujetos que alcanzaron una puntuación inferior a este valor, fueron considerados con un bajo rendimiento en esta capacidad.

Para realizar los análisis estadísticos, se conformó una base en Excel que se importó al paquete estadístico SPSS versión 23.0. A continuación, y respetando el orden de las hipótesis planteadas, se efectuaron sucesivos análisis para probarlas:

1. Para analizar las diferencias entre las variables del compromiso académico y de la tenacidad según el sexo, se realizaron análisis descriptivos y la prueba t de Student para muestras independientes.
2. Para confirmar si existen correlaciones positivas y significativas entre los niveles de compromiso académico y de tenacidad según el sexo, se efectuó una correlación r de Pearson.
3. Para explorar si se presentan diferencias significativas entre los niveles de compromiso

académico y de tenacidad en función de la modalidad de enseñanza, se efectuaron análisis de varianza de un factor.

4. Para confirmar si el rendimiento de los estudiantes está influido por los estilos de compromiso académico y de tenacidad de los alumnos según la modalidad de enseñanza, se realizó un análisis multivariante de varianza.

3. Resultados y discusión

3.1. Diferencias en el compromiso académico y en la tenacidad según el sexo

El análisis t de Student (tabla 4) para muestras independientes, aunque no arrojó diferencias estadísticamente significativas, indica que las mujeres poseen índices levemente superiores en las dimensiones de la UWES-SS, en el factor consistencia de interés y en la variable tenacidad global. Por su parte, los varones poseen mejores índices en perseverancia de esfuerzo.

Las correlaciones lineales de Pearson (tabla 4) muestran que en los dos sexos las dimensiones de la UWES-SS se correlacionan positivamente entre sí. Los dos factores de la escala Grit-O y la dimensión tenacidad global se asocian entre sí en las mujeres, mientras que en los varones solo se presentan por separado entre la perseverancia de esfuerzo y la consistencia de interés y el *grit* global.

Junto con ello, en las mujeres, las tres dimensiones de la UWES-SS y el compromiso académico global se asocian positivamente solo con la perseverancia de esfuerzo, en tanto que la dedicación solo se correlaciona positivamente con la tenacidad global. En cambio, en los varones, las tres dimensiones de la escala UWES-SS y la variable compromiso académico global se asocian positivamente con la perseverancia de esfuerzo y con la tenacidad global, a la vez que el vigor, la absorción y el compromiso académico global se correlacionan positivamente con la consistencia de interés.

Tabla 4. Puntaje medio, desviación estándar y correlaciones entre las variables estudiadas

VARIABLES	M m	DS m	M v	DS v	1	2	3	4	5	6	7
1. Vigor	4,50	0,91	4,27	1,00		0,668**	0,761**	0,901**	0,459*	0,102	0,295
2. Dedicación	5,37	0,70	5,06	0,84	0,536**		0,804**	0,895**	0,603**	0,331	0,507**
3. Absorción	4,71	0,94	4,45	1,09	0,601**	0,651**		0,935**	0,547**	0,178	0,386
4. Compromiso ac. global	4,87	0,76	4,61	0,88	0,860**	0,831**	0,869**		0,584**	0,217	0,429*
5. Perseverancia de esfuerzo	4,17	0,46	4,22	0,57	0,263**	0,311**	0,205*	0,303**		0,603**	0,874**
6. Consistencia de interés	3,72	0,66	3,68	0,69	0,253*	0,126	0,210*	0,236*	0,138		0,915**
7. Tenacidad global	3,95	0,43	3,95	0,57	0,337**	0,265**	0,273**	0,346**	0,647**	0,845**	

Notas:

En la diagonal superior, se detallan las correlaciones obtenidas en la muestra de las mujeres; y en la inferior, en la muestra de los varones.

M m y Ds m: corresponden a la media y desviación estándar de la muestra de mujeres.

M v y Ds v: corresponden a la media y desviación estándar de la muestra de los varones.

*** $p \leq 0,001$. ** $p \leq 0,01$. * $p \leq 0,05$.

3.2. Diferencias en el compromiso académico y en la tenacidad según la modalidad de enseñanza

Se realizaron dos análisis de varianza para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables que conforman el compromiso académico y la tenacidad según la modalidad de enseñanza. A este último elemento se lo tomó como variable independiente, y como variable dependiente, en forma sucesiva, las dimensiones de la UWES-SS y de la escala Grit-O.

En lo que respecta al UWES-SS, los estudiantes de la carrera con modalidad EeL se caracterizan por tener una media superior en absorción [$F(1, 120) 4,166, p > 0,043$] y en compromiso académico global [$F(1, 120) 4,530, p > 0,035$]. Del mismo modo, aunque no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, estos alumnos alcanzaron el mayor puntaje en los dos factores de la escala Grit-O y en la tenacidad global (figura 1).

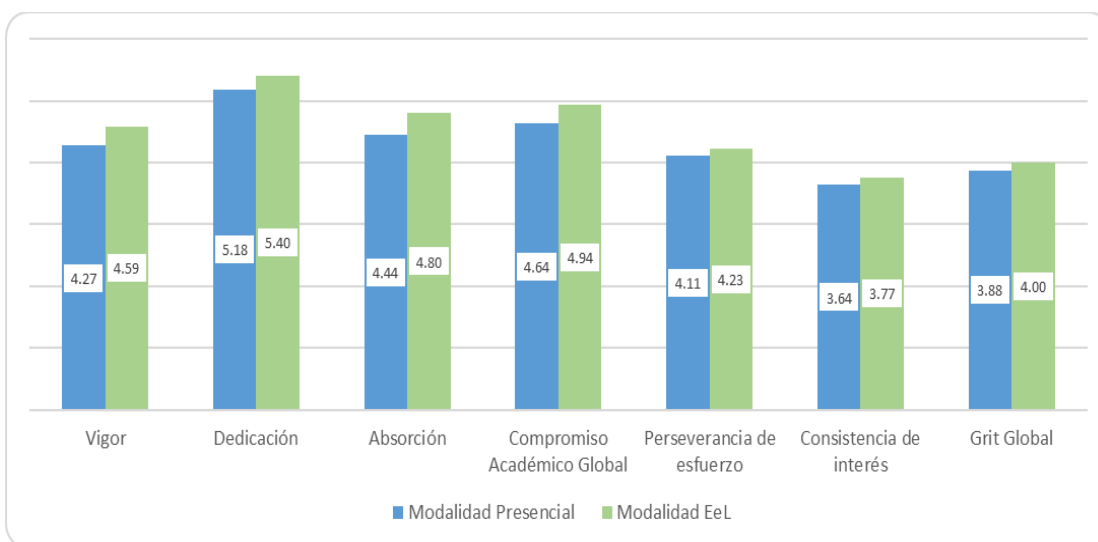


Figura 1. Puntajes medios en la UWES-SS y en la escala Grit-O según la modalidad de enseñanza

3.3. Influencia de la modalidad de enseñanza y de los estilos de compromiso y de tenacidad en el rendimiento académico

Se efectuaron dos análisis multivariados de varianza (Manova, por sus siglas en inglés) para analizar cómo el rendimiento de los estudiantes puede verse afectado por el compromiso académico, la tenacidad y la modalidad de enseñanza. Como variables dependientes, se consideraron las calificaciones obtenidas en los exámenes finales de las nueve asignaturas detalladas (tabla 3); y como variables independientes, la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad que se determinaron a partir de un análisis de conglomerado no jerárquico.

Por medio de este último, se obtuvieron dos grupos diferenciados de cada constructo. Por un lado, compromiso académico elevado y compromiso académico intermedio (figura 2).

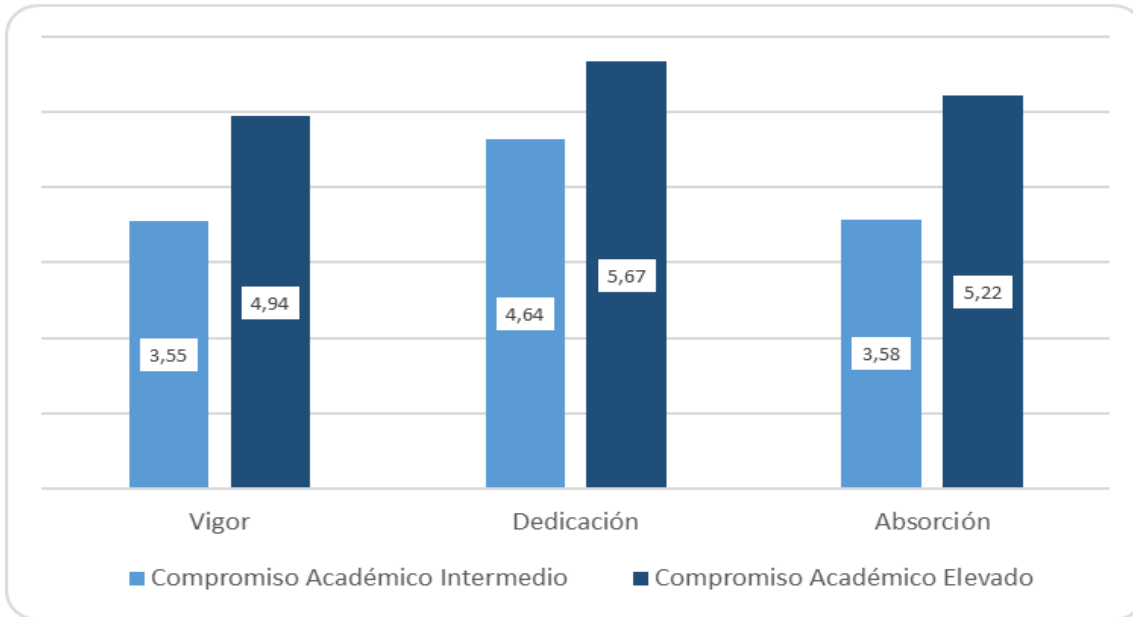


Figura 4. Puntajes medios alcanzados por los grupos compromiso académico elevado e intermedio

Por el otro, tenacidad elevada y tenacidad intermedia, cuya denominación se desprende de los puntajes alcanzados (figura 3).

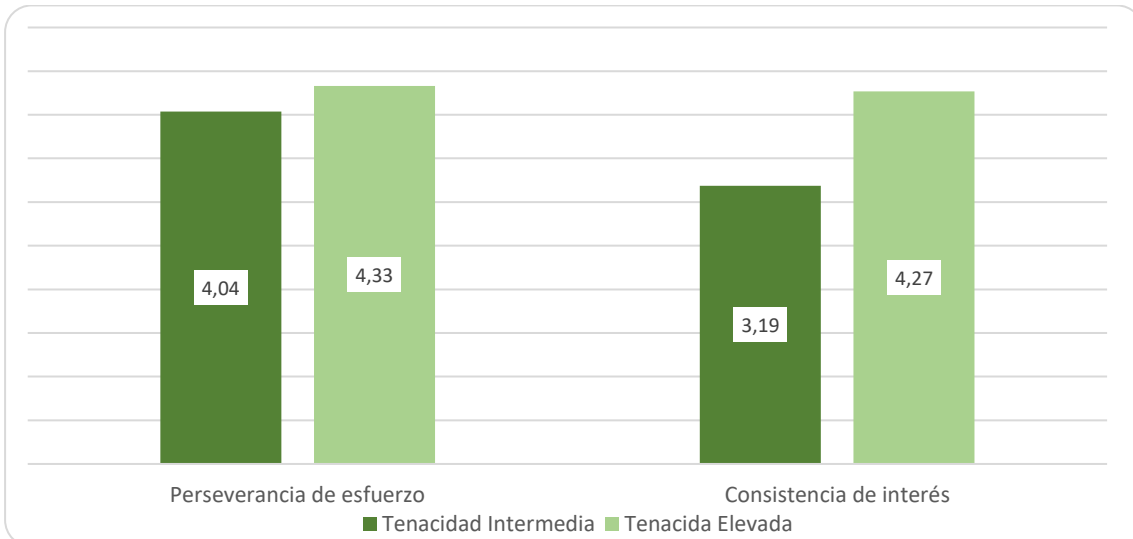


Figura 3. Puntajes medios alcanzados por los grupos tenacidad elevada e intermedia

Los grupos compromiso académico elevado e intermedio se conformaron con 79 y 42 alumnos, respectivamente, que, en el primer caso, se caracterizan por haber obtenido una media superior a cuatro puntos en las tres dimensiones de la UWES-SS que los hace capaces de estudiar con energía y esfuerzo, entusiasmo y concentración. En el segundo caso, los estudiantes alcanzaron puntajes significativamente inferiores a los obtenidos por los del clúster anterior, siendo menos propensos a manifestar vigor [F (1, 120) 123,540, $p > 0,0001$], dedicación [F (1, 120) 94,300, $p > 0,0001$] y absorción [F (1, 120) 222,707, $p > 0,0001$].

Los grupos tenacidad elevada e intermedia están formados por 59 y 62 estudiantes que alcanzaron índices superiores a 2,50 puntos en los dos factores de la escala Grit-O, lo que les

permite perseverar y manifestar interés por alcanzar metas lejanas. Entre ambos grupos se presentan diferencias estadísticamente significativas en los dos factores de la escala (perseverancia de esfuerzo [F (1, 120) 11,871, p >0,0001] y consistencia de interés [F (1, 120) 235,731, p >0,0001]).

El análisis Manova que se efectuó posteriormente, si bien no arrojó diferencias estadísticamente significativas, mostró resultados interesantes. En relación con el estilo de compromiso académico, los estudiantes de las dos modalidades con compromiso intermedio poseen un mejor rendimiento en cinco asignaturas (FPG, ERS, Semi 1, POE y IIE) (tabla 5).

Tabla 5. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de compromiso 1

Materia		FPG		ERS		Semi 1		POE		IIE	
Estilo de compromiso académico		CAE	CAI	CAE	CAI	CAE	CAI	CAE	CAI	CAE	CAI
Modalidad	Modalidad presencial	9,13	9,30	9,36	9,40	7,50	8,03	7,38	7,93	8,13	8,73
	Modalidad EeL	7,99	8,44	8,80	9,08	7,09	7,42	8,34	8,64	7,76	8,10

En cambio, en los alumnos con compromiso elevado, se produjo un efecto cruzado, ya que quienes alcanzaron mejores calificaciones en PLE pertenecen a la modalidad en línea, mientras que aquellos que obtuvieron un rendimiento superior en CH, CI y AF cursaban la carrera con modalidad presencial (tabla 6).

Tabla 6. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de compromiso 2

Materia		PLE		CH		CI		AF	
Estilo de compromiso académico		CAE	CAI	CAE	CAI	CAE	CAI	CAE	CAI
Modalidad	Modalidad presencial	8,38	8,40	8,54	8,24	8,56	8,53	8,88	8,87
	Modalidad EeL	8,60	8,50	8,56	8,79	8,46	8,62	8,98	9,25

El análisis Manova que se efectuó en función de los estilos de tenacidad y de la modalidad de enseñanza, aunque tampoco arrojó diferencias estadísticamente significativas, evidenció una mayor variabilidad en el cruzamiento de datos. Los estudiantes con una tenacidad elevada de las dos modalidades alcanzaron un mejor rendimiento en FPG, PLE, POE y AF (tabla 7).

Tabla 7. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de tenacidad 1

Materia		FPG		PLE		POE		AF	
Estilo de <i>grit</i>		GE	GI	GE	GI	GE	GI	GE	GI
Modalidad	Modalidad presencial	9,11	8,71	8,78	8,14	7,78	7,71	9,11	8,71
	Modalidad EeL	9,15	8,88	8,64	8,48	8,58	8,16	9,15	8,88

Los que poseen un estilo de tenacidad intermedia y cursan la propuesta presencial tienen un mejor promedio en ERS, CI, Semi 1 e IIE; y, finalmente, los que tienen el mismo estilo de tenacidad y siguen la modalidad en línea tienen un mejor rendimiento en CH (tabla 8).

Tabla 8. Comparación del rendimiento académico alcanzado en función de la modalidad de enseñanza y del estilo de tenacidad 2

Materia		ERS		CI		Semi 1		IIE		CH	
Estilo de Grit		GE	GI	GE	GI	GE	GI	GE	GI	GE	GI
Modalidad	Modalidad presencial	9,21	9,50	8,28	8,71	7,38	7,96	8,33	8,64	8,56	8,21
	Modalidad EeL	8,88	8,84	8,65	8,27	7,31	6,94	7,89	7,76	8,48	8,81

4. Discusión y conclusiones

Los estudios referentes al compromiso académico y a la tenacidad se encuentran en una etapa inicial en el contexto universitario de América Central y América del Sur. Ello se refleja en algunos de los trabajos que se citan en el este estudio, que evidencian la necesidad de ahondar su indagación para comprenderlas profundamente, dilucidar cómo pueden vincularse entre sí y distinguir las estrategias pedagógicas con las que puedan favorecerse.

Por sus características, ambas capacidades permiten definir y alcanzar metas académicas, y son indispensables para lograr una mejor calidad de vida, pueden ser desarrolladas por iniciativa personal y por el estímulo del contexto.

A fin de ordenar el esquema retórico de este apartado, se toman como referencia los objetivos y las hipótesis propuestas, para discutir los resultados más significativos y desarrollar las conclusiones.

En relación con la primera hipótesis, si bien no se encontraron diferencias significativas según el sexo en el compromiso académico y en la tenacidad, las mujeres obtuvieron índices más elevados en todas las dimensiones de la UWES-SS, en el factor consistencia de interés y en la tenacidad global, siendo solo superadas por los hombres en perseverancia de esfuerzo. Estos resultados coinciden con los alcanzados por los estudios referenciados en el apartado introductorio y en el de Parada Contreras y Pérez Villalobos (2014), que favorecen, por un lado, a las mujeres en el compromiso académico global y en absorción, y, por el otro, a los hombres en las otras dos dimensiones de la UWES-SS. La variabilidad encontrada en los estudios con respecto al género muestran que el compromiso académico puede estar asociado a otras variables sociodemográficas, a la orientación pedagógica de la carrera y al apoyo brindado por el contexto, aspectos que serían de interés indagar en profundidad.

De la misma manera, los resultados obtenidos en la escala Grit-O coinciden con el estudio de Kannangara et al. (2018), lo que, en el contexto de esta indagación, permite pensar en que la tenacidad está vinculada con la predisposición natural del sexo femenino hacia la autodisciplina, el esfuerzo y la obtención de un mejor rendimiento (Bazelais et al., 2016).

En lo concerniente a la hipótesis 2, las correlaciones significativas y positivas entre las subescalas de la UWES-SS y de la escala Grit-O coinciden, en parte, con las halladas por Hodge et al. (2017). No obstante, la inexistencia de una asociación entre, por un lado, las tres dimensiones de la UWES-SS, el compromiso académico global y la consistencia de interés, y por el otro, entre el vigor, la absorción y la tenacidad global, podría explicarse a partir de que la energía para realizar una tarea y el entusiasmo que origina no afectarían la tenacidad global.

Para brindar una interpretación precisa sobre estas correlaciones, se toman las sugerencias de Cohen (1988), de acuerdo con quien en ambos sexos las asociaciones encontradas entre las dimensiones de la UWES-SS y de la escala Grit-O, por separado, son fuertes.

En paralelo, las halladas entre las variables de la UWES-SS y la escala Grit-O presentan

resultados disímiles. En las mujeres, son fuertes entre los cuatro factores del compromiso académico y la perseverancia de esfuerzo, y, en particular, entre la dedicación y la tenacidad global. Pero son moderadas entre el compromiso académico global y la tenacidad global.

En los varones, son moderadas entre la dedicación, el compromiso académico global y la perseverancia de esfuerzo, y entre el vigor, el compromiso académico global y la tenacidad global. Mientras que son débiles entre el vigor, la absorción, el compromiso académico global y la consistencia de interés, y entre la dedicación, la absorción y la tenacidad global.

En lo tocante a la tercera hipótesis, solo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, que favorecen a los alumnos de la carrera impartida con modalidad EeL en las variables absorción y compromiso académico global, lo que los ayudaría a concentrarse más y a sentir un mayor grado de satisfacción al estudiar, efectos que concuerdan con los hallados en indagaciones previas (Chen et al., 2010; Dumford y Miller, 2018).

Finalmente, respecto de la hipótesis 4, los estadísticos efectuados para corroborar en qué medida el rendimiento académico puede verse afectado por la modalidad de enseñanza y los estilos de compromiso académico y de tenacidad, aunque no arrojaron diferencias estadísticamente significativas, evidenciaron una variabilidad entre las modalidades, los estilos mencionados y la *performance* académica de los estudiantes, que podría estar asociada a los estilos docentes, al diseño didáctico de cada materia y a otros factores derivados (metodologías de enseñanza y de evaluación, etc.), y que sería interesante ahondar en próximos estudios.

Llegados a este punto, es importante señalar las limitaciones del estudio, los aportes específicos y las líneas de investigación que se abren a partir de este.

En relación con las restricciones, en primer lugar, se resalta el tipo de muestreo empleado que estuvo sujeto a la posibilidad de acceso a la población y a su participación, así como a la desproporción presentada entre hombres y mujeres. Otra carencia a resaltar se presentó al no contar con otros detalles sociodemográficos que podrían ayudar a interpretar con otra mirada los resultados obtenidos.

En lo concerniente a los aportes específicos del estudio, se destaca, principalmente, abordar incipientemente la vinculación entre el compromiso académico y la tenacidad en alumnos de un posgrado universitario impartido con dos modalidades de enseñanza.

Si bien los resultados presentados no son extrapolables a la población objeto de estudio, sientan las bases para próximas indagaciones, que tendrían que realizarse con una muestra representativa. Asimismo, sería de interés efectuar estudios de carácter longitudinal para probar cómo los constructos indagados predicen el éxito académico. Por último, también se abre el camino para indagar la correlación entre la acción realizada por agentes educativos y el fomento del compromiso académico y el *grit*.

Agradecimientos

Se agradece especialmente a la doctora Cecilia Barni, quien ofreció el espacio del aula virtual de su materia para administrar los cuestionarios; a la señora Mercedes Mengido, quien brindó asistencia administrativa para facilitar las calificaciones de los participantes, y a las autoridades de la Escuela de Educación de la Universidad Austral (Argentina).

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Conflicto de intereses

Diseño de la investigación; Análisis de datos; metodología; revisión del manuscrito FD.

Referencias

- Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E. y Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 446-458. <https://doi.org/10.1037/edu0000296>
- Alfonso, J., Datu, D. & Buenconsejo, J.U. (2021). Academic Engagement and Achievement Predict Career Adaptability. *The Career Development Quarterly*, 69(1), 34-48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12247>
- Ali, J. y Rahaman, A. (2012). A comparative study of grit between male and female fencers of Manipur. *International Journal of Movement Education and Social Sciences*, 2(1), 10-12. <https://sujo-old.usindh.edu.pk/index.php/THE-SHIELD/article/view/1017>
- Aparicio, M., Bacao, F. y Oliveira, T. (2017). Grit in the path to e-learning success. *Computers in Human Behavior*, 66, 388-399. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.009>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. y Hoyle, R. H. (2018). Development and validation of a Spanish version of the Grit-S scale. *Frontiers in Psychology*, 9(96). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00096>
- Arias, P. R., García, F. E. y Reivan-Ortiz, G. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico versión abreviada (UWESS-9) en estudiantes ecuatorianos. *Ajayu*, 18(1), 1-23. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000100001&lng=es&tlng=es
- Bazelais, P., Lemay, D. J. y 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://eric.ed.gov/?id=EJ1107756>
- Becerra Martín, D. y López Gamboa, G. E. (2018). Tenacidad en adolescentes de tres etnias oaxaqueñas: Un estudio comparativo. *Educación y Ciencia*, 7(50), 30-39. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/465>
- Buzzetto-Hollywood, N. (2017). *Grit and online learning success*. https://www.researchgate.net/publication/327703711_Grit_and_Online_Learning_Success
- Buzzetto-Hollywood, N., Quinn, K., Wang, W. y Hill, A. (2019). Grit in online education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 30(4), 1-11. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2019/v30i430132>
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M., López-Manrique, I. y González

- González de Mesa, C. (2018). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en estudiantes de educación. *Suma Psicológica*, 25(2), 113-121. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Cerda, C., Saiz, J. L. y Vergara, D. (2018). Tenacidad en estudiantes universitarios chilenos: Un estudio inicial de su estructura y red nomológica. *Interdisciplinaria*, 35(2), 409-423. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272018000200010
- Chen, P. D., Lambert, A. D. y Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of web-based learning technology on student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.008>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). LEA.
- Credé, M., Tynan, M. C. y 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. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Datu, J. A. D. y Buenconsejo, J. U. (2021). Academic engagement and achievement predict career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 69(1), 34-48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12247>
- 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., Barni, C. y González, M. (2022). La tenacidad: Predictora de la autorregulación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 116-131. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.220>
- Daura, F. T., Barni, M. C., González, M. L., Assirio, J. A. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del compromiso académico y Grit: Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de posgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1172. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. Y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dumford, A. D. (2017a). *Grit: El poder de la pasión y de la perseverancia*. Urano.
- Dumford, A. D. (2017b). *Grit: Why Passion and Resilience are the Secrets to Success*. Penguin Random House.
- Dumford, A. D. y Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Dumford, A. D. y Quinn, P. (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>
- Dumford, A. D., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Edmunds, J. A., Gicheva, A. y Thrift, B. (2021). High tech, high touch: The impact of an online course intervention on academic performance and persistence in higher education. *The Internet and Higher Education*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100790>

- Fuster Guillen, F. G. y Baños Chaparro, J. (2021). Análisis bayesiano del compromiso académico en estudiantes de Psicología: Diferencias según sexo y edad. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 5-18. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20210>
- García Aretio, L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Revista Bordón*, 56(3-4), 409-429. [https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET1IEDL/modulo1/documentos/Bord on-viejosynuevosmodelos.pdf](https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET1IEDL/modulo1/documentos/Bord%20on-viejosynuevosmodelos.pdf)
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 255-271.
- García Aretio, L. (2012). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, e-learning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 2-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hodge, B., Wright, B. y Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S. y Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontier of Psychology*, 9(1539). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. y Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Li, J., Fang, M., Wang, W., Sun, G. y Cheng, Z. (2018). The influence of grit on life satisfaction: Self-esteem as a mediator. *Psychologica Belgica*, 58(1), 51-66. <https://doi.org/10.5334/pb.400>
- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gázquez, J. J., Simón, M. y Barragán, A. B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de ciencias de la salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223>
- Merino Orosco, A., Berbegal Vázquez, A., Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación: Una revisión sistematizada. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-27. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122584>
- Mesurado, B., Cristina Richaud, M. y José Mateo, N. (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>

- Olson, L. (2014). *Guide to academic and scientific publication. How to get your writing published in scholarly journals*. Academia.
- Palisoc, A. J. L., Matsumoto, R. R., Ho, J., Perry, P. J., Tang, T. T. y Ip, E. J. (2017). Relationship between grit with academic performance and attainment of postgraduate training in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 1-10. <https://doi.org/10.5688/ajpe81467>
- Parada Contreras, M. y Pérez Villalobos, C. E. (2014). Relación del *engagement* académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000200003&script=sci_arttext&tlng=en
- Park, D., Tsukayama, E., Yu, A. y Duckworth, A. L. (2020). The development of grit and growth mindset during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104889. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104889>
- Phillips-Martinez, B. (2017). *Grit and mindset as predictors of student success in a first-time online high school course* [tesis de doctorado, Northwest Nazarene University]. <https://www.proquest.com/openview/8bfafc377e538d86c789b99df81afdf9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Rigo, D. Y. (2019). Los entornos educativos: Impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 64-71. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/120451>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens Gumbau, S., Silla, P. y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿Una nueva perspectiva? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y 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>
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comps.) (2019). *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.
- Southwick, D. A., Tsay, C. J. y Duckworth, A. L. (2019). Grit at work. *Research in Organizational Behavior*, 39, 100126. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2020.100126>
- SRI International (2018). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*.
- Sung, J. y Wickrama, K. A. (2018). Longitudinal relationship between early academic achievement and executive function: Mediating role of approaches to learning. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.010>
- Tarasow, F. (2019). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, M. Trech (comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción* (pp. 21-36). Homo Sapiens.
- Torres Ahumada, I. V. (2019). *Diferencias en engagement académico según el sexo en estudiantes que trabajan en una universidad privada de Lima* [tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/e42ac41a-e719-446e-a985-75eedc6becd9>
- Tortul, M. C., Daura, F. T. y 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. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 31(3), 109-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29264>

Vizoso Gómez, C. y Arias Gundín, O. (2016). *Engagement, burnout* y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/12132>

Willoughby, M. T., Wylie, A. C. y Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/dev0000664>