

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



Motivación académica: complejos de metas de logro y *engagement* académico  
en universitarias(os)

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

*Claudia Daniela Alama Torres*

Asesor:

*Carlos Simón Iberico Alcedo*

Lima, 2024

## INFORME DE SIMILITUD


Yo, Carlos Simón Iberico Alcedo,

docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis/el trabajo de investigación titulado Motivación académica: complejos de metas de logro y *engagement* académico en universitarias(os) de la autora Claudia Daniela Alama Torres,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 02/12/2024
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 02 de diciembre del 2024

|                                     |                                                                                               |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apellidos y nombres del asesor:     |                                                                                               |
| <u>Iberico Alcedo, Carlos Simón</u> |                                                                                               |
| DNI: 06678887                       | Firma<br> |
| ORCID: 0000-0002-4556-477X          |                                                                                               |

## **Agradecimientos**

A mis papás, por todo el soporte brindado, especialmente durante mi etapa universitaria. Gracias por su escucha incondicional, por aquellas conversaciones amenas y por sus palabras de aliento, las cuales me impulsan a seguir esforzándome y a disfrutar de mi proceso de aprendizaje.

A mi hermana, por estar presente en todo momento, por compartir conmigo valiosos consejos, y por confiar en mí y apoyarme en cada uno de mis proyectos. Gracias por todas las experiencias compartidas.

A Ame, por su gran compañía y apoyo incondicional. Por siempre estar dispuesta a compartir tiempo conmigo y por transmitirme tan valiosas enseñanzas.

A mi asesor, Carlos Iberico, por el acompañamiento brindado a lo largo de este proyecto, por su paciencia y enriquecedores comentarios, los cuales me han permitido llevar a cabo el presente estudio, disfrutar del proceso de investigación y construir aprendizajes que aportan continuamente a mi desarrollo personal y profesional.

A May y Eli, por su amistad y apoyo constante. Muchas gracias por aquellas conversaciones compartidas, por estar dispuestas a colaborar en lo que necesite y por contribuir a que esta etapa universitaria haya sido muy linda y enriquecedora.

A las(os) participantes de esta investigación, por confiar en el presente estudio y por su tan valiosa colaboración.

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar la relación entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico en estudiantes universitarias(os). Adicionalmente, se propuso, como objetivo específico, describir las diferencias en el nivel de tal *engagement*, entre hombres y mujeres. En ese sentido, se contó con una muestra conformada por 138 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, entre 18 y 25 años ( $M = 20.42$ ,  $DE = 1.94$ ). De ellas(os), 52.9% son hombres; 44.9%, mujeres; y 2.2% seleccionó “Otro” o “Prefiero no decirlo”. Gran parte de las(os) alumnas(os) (50.7%) participaba de actividades extracurriculares y la mayoría (74.6%) no estaba trabajando o realizando prácticas pre profesionales. Respecto a los instrumentos, se utilizó la Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas, y la Escala de *Engagement* Académico (UWES-S9). En cuanto a los resultados, se seleccionó un modelo de regresión lineal y, con base en este, se halló que el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas predice positiva y significativamente el *engagement* académico. Por el contrario, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas predice de manera negativa y significativa tal *engagement*. Cabe señalar la presencia de un modelo de regresión alternativo, que explica menor porcentaje de varianza. Adicionalmente, no se hallaron diferencias significativas en el nivel de *engagement* académico, entre hombres y mujeres. Estos hallazgos fueron analizados con base en la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de las Metas de Logro.

*Palabras clave:* complejos de metas de logro, *engagement* académico, motivación académica, universitarios

## Abstract

The primary aim of this study was to analyze the relationship between achievement goal complexes and academic engagement among undergraduate students. Additionally, a specific objective focused on describing the differences in the level of such engagement, between men and women. Data were collected from 138 undergraduate students enrolled at a private university in the Lima Metropolitan Area, aged 18 to 25 years old ( $M = 20.42$ ,  $SD = 1.94$ ). In this regard, 52.9% of the sample are men; 44.9%, women; and 2.2% selected “Other” or “Preferred not to express it”. The majority of students (50.7%) took part in extracurricular activities and the vast majority (74.6%) was not working nor pursuing an internship. With respect to the scales, the Autonomous and Controlled Achievement Goal Complex Scale as well as the Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S9) were used as part of the study. Besides, linear regression analyses were developed and, in this regard, it was found that the Autonomous mastery-approach goal complex positively predicts academic engagement. On the contrary, the Controlled mastery-approach goal complex negatively predicts such engagement. It is important to note that a second regression model was developed; however, it explains less percentage variance. Additionally, significant differences in academic engagement between men and women were not found. These results were discussed based on Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory.

*Keywords:* achievement goal complexes, academic engagement, academic motivation, undergraduates

## Tabla de contenidos

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Introducción</b> .....                                                               | 7  |
| <b>Método</b> .....                                                                     | 19 |
| Participantes .....                                                                     | 19 |
| Medición .....                                                                          | 19 |
| Procedimiento.....                                                                      | 23 |
| Análisis de datos .....                                                                 | 23 |
| <b>Resultados</b> .....                                                                 | 25 |
| <b>Discusión</b> .....                                                                  | 31 |
| <b>Referencias</b> .....                                                                | 41 |
| <b>Apéndices</b> .....                                                                  | 54 |
| <b>Apéndice A.</b> Consentimiento informado .....                                       | 54 |
| <b>Apéndice B.</b> Matriz de factor rotado para la Escala de Complejos de.....          | 55 |
| Metas de Logro                                                                          |    |
| <b>Apéndice C.</b> Correlaciones ítem-test para la Escala de Complejos de .....         | 57 |
| Metas de Logro                                                                          |    |
| <b>Apéndice D.</b> Matriz de patrón para la Escala de <i>Engagement</i> Académico ..... | 59 |
| <b>Apéndice E.</b> Correlaciones ítem-test para la Escala de <i>Engagement</i> .....    | 60 |
| Académico                                                                               |    |
| <b>Apéndice F.</b> Ficha de datos sociodemográficos.....                                | 61 |
| <b>Apéndice G.</b> Análisis de normalidad para la Escala de Complejos de.....           | 63 |
| Metas de Logro                                                                          |    |
| <b>Apéndice H.</b> Análisis de normalidad para la Escala de <i>Engagement</i> .....     | 64 |
| Académico                                                                               |    |
| <b>Apéndice I.</b> Análisis descriptivo de las variables de estudio.....                | 65 |
| <b>Apéndice J.</b> Análisis de colinealidad entre las variables de estudio.....         | 66 |
| <b>Apéndice K.</b> Diferencias en el nivel de <i>Engagement</i> Académico, .....        | 68 |
| entre hombres y mujeres                                                                 |    |



## Introducción

El contexto de pandemia por la enfermedad Covid-19 ha generado transformaciones en diversos ámbitos de la vida de las personas; entre ellos, la educación universitaria. En esa línea, uno de los principales cambios experimentados en dicho sector fue la transición de la educación presencial a la educación a distancia, medida adoptada en diversos países a inicios del 2020 (CEPAL-UNESCO, 2020). En lo que respecta al Perú, cabe señalar que, si bien la educación a distancia se encontraba presente en sus diversas modalidades (entre ellas, la educación virtual) desde décadas previas a la pandemia, su implementación repentina en instituciones que no necesariamente estaban preparadas para dicho cambio implicó desafíos en el sector universitario (Benites, 2021; Mejía et al., 2020).

En ese sentido, entre los principales retos experimentados por la comunidad universitaria en el Perú, se encuentran la adaptación de los contenidos curriculares a la modalidad virtual y la escasez de espacios que faciliten la experiencia de aprendizaje (escasez de ambientes sin ruido y con buena iluminación) (Benites, 2021). En cuanto al ámbito digital, también destaca la prevalencia de una infraestructura tecnológica de baja calidad, lo cual ha limitado la rápida implementación de plataformas virtuales con fines educativos (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). Dichos desafíos, sumados al contexto de emergencia sanitaria por la pandemia y a las demandas propias de la etapa universitaria, han contribuido a resultados no adaptativos entre algunas(os) estudiantes, tales como sobrecarga académica, y elevados niveles de estrés y ansiedad (Luque et al., 2021; Sánchez et al. 2021).

Al respecto, cabe destacar la investigación de Sánchez et al. (2021), realizada con universitarias(os) de 11 instituciones peruanas públicas y privadas. En dicho estudio, se encontró que más del 50% de las y los encuestadas(os) reporta niveles medios o altos de ansiedad y que el 45% reporta niveles medios o altos de depresión, en el marco de la pandemia y clases a distancia. Asimismo, tales autoras(es) identificaron una mayor prevalencia de dichas afecciones entre las(os) participantes menores de 26 años y entre aquellas(os) que cursan las carreras de Humanidades e Ingeniería. De igual manera, en una investigación realizada en tres universidades privadas de Lima, se encontró que el 28% de las y los estudiantes reporta sintomatología ansiosa extremadamente severa; 25%, sintomatología depresiva extremadamente severa; y 20%, estrés severo (Consorcio de Universidades, 2021).

Frente a ello, una de las variables que ha cobrado mayor interés es el *engagement* académico, dada su relevancia en el fortalecimiento de la salud mental y en el éxito (académico y socioemocional) a nivel universitario (Lopez, 2020). Si bien esta variable ha sido abordada

desde diferentes perspectivas, existe un amplio consenso en torno al carácter multidimensional de tal *engagement* (Alrashidi et al., 2016). Particularmente, Fredricks et al. (2004) lo conciben como un constructo compuesto por tres dimensiones o categorías: el *engagement* cognitivo, el emocional o afectivo, y el conductual.

Es así que, de acuerdo con las autoras en mención, el *engagement* cognitivo consiste en la inversión de esfuerzo y recursos cognitivos, con el fin de comprender y desarrollar con sumo cuidado actividades retadoras. Asimismo, la dimensión emocional involucra aquellas reacciones que la o el estudiante puede tener hacia otros miembros de la comunidad educativa o hacia la institución, las cuales pueden incidir en su disposición para desarrollar sus actividades académicas. Por su parte, la dimensión conductual refiere al nivel de participación que evidencia el alumnado en actividades académicas y extracurriculares, pues ambas contribuyen a un mayor disfrute del ámbito universitario y disminuyen la probabilidad de retirarse de la institución (Fredricks et al., 2004).

Adicionalmente, cabe hacer referencia al modelo planteado por Reeve y Tseng (2011), quienes, además de considerar las tres categorías previamente descritas, incorporan una más, la cual se denomina *engagement* agente. De acuerdo con dichos autores, esta reciente dimensión consiste en la contribución voluntaria e intencional de estudiantes y docentes para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, destaca la aproximación de Schaufeli et al. (2002b). Si bien este modelo no se contrapone con los anteriores, ha sido desarrollado a partir de otros estudios, específicamente de aquellos centrados en el *burnout* laboral (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2002b). En ese sentido, el *engagement* académico es concebido, bajo esta aproximación, como un estado afectivo-cognitivo de larga duración y de carácter positivo que consta de tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, a través de las cuales se evidencia entusiasmo e implicación en los estudios (Salanova y Schaufeli, 2004; Schaufeli et al., 2002b).

De manera específica, el vigor hace referencia a la energía que el individuo invierte al desarrollar sus actividades, en este caso, académicas; dicho componente, a su vez, se evidencia en una alta persistencia y esfuerzo por parte del(la) estudiante. Asimismo, la dedicación involucra el valor o significado que el trabajo realizado tiene para el individuo, lo cual se manifiesta cuando la o el estudiante realiza sus actividades con entusiasmo o inspiración, incluso cuando las considera retadoras. Además, la absorción refiere a altos niveles de concentración por un tiempo prolongado al realizar determinadas actividades, tales como tareas académicas (Salanova et al., 2000; Salanova y Schaufeli, 2004; Schaufeli et al., 2002b). Cabe

destacar que el presente modelo cuenta con respaldo empírico en el contexto europeo y latinoamericano (Alrashidi et al., 2016; Lavaggi, 2017; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

Adicionalmente, se ha identificado que el *engagement* académico se relaciona de manera directa y predice positivamente el rendimiento académico (Deci & Ryan, 2000; Lavaggi, 2017, López et al., 2021; Pinto, 2021), el bienestar (Alcántara, 2019; Datu, 2018) y la satisfacción con la vida (Loera et al., 2013). No obstante, ciertas(os) universitarias(os) latinoamericanas(os) han reportado retos que han dificultado el fortalecimiento de dicho *engagement* en el contexto de pandemia por Covid-19. Entre ellos, se encuentran la limitada conectividad a internet, la dificultad para trazarse metas y monitorear su aprendizaje en un entorno de educación virtual, y la reducida interacción con docentes (Salas-Pilco et al., 2022). Más aún, Spitzer et al. (2021) identificaron una disminución de los niveles de tal *engagement* en alumnas(os) alemanas(es) después de 100 días de haber iniciado sus clases en el contexto de pandemia. Ante ello, resulta relevante ahondar en aquellos factores que contribuyen al fortalecimiento del *engagement* académico a nivel universitario, con el fin de que las(os) alumnas(os) cuenten con mayores oportunidades para involucrarse y disfrutar de su proceso de aprendizaje, pese al contexto de pandemia en el que se han encontrado.

De igual manera, es importante contar con un panorama más detallado en torno a la prevalencia del *engagement* académico en función de ciertas características. Si bien diversas(os) autoras(es) han realizado investigaciones en torno a la mencionada variable, aún se cuenta con reducida evidencia respecto al nivel de dicho *engagement* según el sexo de las(os) participantes. Pese a ello, destacan los estudios de Vallejo et al. (2018), y Parra y Campoverde (2019), quienes no encontraron diferencias significativas según sexo en cuanto a las dimensiones Vigor y Absorción, en estudiantes universitarias(os) hispanoamericanas(os).

Contrariamente, Babenko et al. (2018) identificaron, en su estudio con alumnas(os) de Medicina en Canadá, mayores niveles de *engagement* académico entre las mujeres. Asimismo, Kinzie et al. (2007) encontraron que, en el contexto universitario norteamericano, las mujeres tienden a presentar mayor *engagement*, especialmente en lo que respecta al involucramiento en tareas retadoras. No obstante, ellas aún perciben la prevalencia de expectativas centradas en la elección de carreras como Literatura o Humanidades, lo cual puede debilitar el *engagement* de aquellas interesadas en otras especialidades. Ante ello, resulta importante profundizar en el grado en el que se presenta tal *engagement* en función del sexo de las y los universitarias(os), con el fin de contar con mayor evidencia en torno a esta variable en el contexto de clases a distancia y promover mayores oportunidades que favorezcan el involucramiento en los estudios tanto de hombres como mujeres, según sus necesidades y en las diversas áreas de estudio.

A nivel teórico, el *engagement* académico es considerado una manifestación de la motivación (Shih, 2018), proceso que involucra componentes cognitivos y emocionales que brindan energía y dirección al comportamiento humano (Herrera y Matos, 2009). En ese sentido, una de las perspectivas motivacionales bajo la cual el *engagement* académico ha sido estudiado corresponde a la Teoría de las Metas de Logro. Bajo este modelo, pioneros como Maehr (1989, como se citó en Elliot & Thrash, 2001) han definido las metas de logro como aquellos propósitos bajo los cuales las personas se involucran en una actividad en particular. Asimismo, de acuerdo con Ames (1992), dicho constructo hace referencia a un conjunto de componentes o estructuras que, de manera organizada, derivan en una orientación hacia el desarrollo de determinadas tareas.

En consonancia con estas definiciones, Dweck (1986) y Nicholls (1984) diseñaron un modelo dicotómico o también denominado Modelo de Orientación a Metas (*Goal Orientation Model*), el cual está conformado por los siguientes tipos de metas: metas de aprendizaje o dominio, y metas de rendimiento. Cabe señalar que este modelo pretendía que ambas categorías se diferencien entre sí en función de la manera como se define el término “competencia” desde cada una de ellas. Es así que, cuando un individuo sigue metas de aprendizaje, se enfoca en incrementar su competencia e incluso dominar una tarea. Por el contrario, cuando se plantea metas de rendimiento, se centra más bien en demostrar ante otras personas que es competente en el desarrollo de una actividad (Elliot, 1999).

Si bien este abordaje contó con gran aceptación en sus inicios, algunas(os) representantes identificaron ciertas limitaciones en torno a las definiciones propuestas por los pioneros en mención. En ese sentido, Elliot y Thrash (2001) señalaron que tales definiciones consideran a las metas de logro como un constructo ómnibus, es decir, un constructo que involucra diferentes variables, tales como los objetivos *per se*, así como las razones que subyacen a los mismos. Ante ello, dichos autores destacan que tal aproximación dificulta identificar la variable en particular que tendría un impacto en la conducta motivada. Esto se encuentra en línea con lo ya postulado por Elliot (1999), quien aboga por una definición acotada para el constructo “metas de logro”, que incluya únicamente los objetivos, y permita diferenciarlos de las razones y otras variables. Es así que Elliot y Thrash (2001), proponen conceptualizar las metas de logro como aquellas representaciones cognitivas que otorgan dirección al comportamiento, definición bajo la cual se ha desarrollado el presente estudio.

En adición a ello, se identificó que el modelo dicotómico que deriva de las primeras definiciones descritas cuenta con ciertas limitaciones. Al respecto, Elliot (1999) señala que los tipos de metas involucrados también constituyen constructos ómnibus, pues incluyen dos

variables asociadas a la competencia: su definición y su valencia. En otras palabras, estos tipos de metas no solo se han organizado sobre la base de la definición de competencia (como habían postulado los representantes del modelo dicotómico), sino que también han involucrado la valencia, la cual cuenta con dos tendencias. Por un lado, Elliot (1999) destaca la tendencia de aproximación, en la cual el comportamiento es guiado por una posibilidad deseable. Por otro lado, señala la tendencia de evitación, en la cual el comportamiento es dirigido en contra de una posibilidad indeseable. Así, propone distinguir la definición de competencia de su valencia y diferenciar las dos tendencias de esta última, proceso que se empieza a evidenciar en un modelo tricotómico de metas de logro, caracterizado por la presencia de metas de aprendizaje, de aproximación al desempeño y de evitación al desempeño (Elliot y Church, 1997).

Sin embargo, no es hasta algunos años después que Elliot y McGregor (2001) construyen un modelo de metas de logro con mayor precisión, denominado modelo 2 x 2 (Tabla 1). Este cuenta con gran aceptación en la actualidad, pues se basa en la conceptualización más acotada de las metas de logro, y distingue, a su vez, la definición de “competencia” de su valencia (de aproximación y de evitación). Asimismo, en cuanto a la definición, autores como Elliot y McGregor (2001), y Elliot y Murayama (2008) especifican que la competencia es entendida como aquellos estándares bajo los cuales se evalúa el dominio o el rendimiento de una persona. En esa línea, identifican tres tipos de estándares: los intrapersonales, que hacen referencia al máximo potencial que el propio individuo puede alcanzar; los absolutos, que se encuentran en función de los requerimientos de la tarea; y los normativos, que se encuentran en función del rendimiento de las(os) demás.

**Tabla 1**

*Modelo 2 x 2 de las metas de logro*

|                            |              | Definición de competencia                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            |              | Estándar intrapersonal y/o estándar absoluto (aprendizaje)                                                                                                               | Estándar normativo (rendimiento)                                                                                                                                                          |
| Valencia de la competencia | Aproximación | Metas de aproximación al aprendizaje: el individuo logra mayor competencia cuando alcanza su máximo potencial, comprende una tarea e, incluso, cuando llega a dominarla. | Metas de aproximación al rendimiento: el individuo logra mayor competencia al demostrar mejor desempeño que las(os) demás, es decir, al superar a otras(os) en una determinada actividad. |

---

|           |                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evitación | Metas de evitación al aprendizaje: el individuo evita perder su competencia en las actividades que ya domina, y se preocupa porque puede no llegar a comprender una tarea en su totalidad. | Metas de evitación al rendimiento: el individuo evita la incompetencia cuando se preocupa por no mostrarse inferior a otras personas al realizar una tarea. |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

*Nota.* Adaptado de Elliot y McGregor, 2001; Linnenbrink y Pintrich, 2000; Matos y Lens, 2009.

Cabe destacar que la especificación de los diferentes tipos de estándares ha contribuido a que esta aproximación teórica también reciba la denominación de Modelo de Estándares de Metas (*Goal Standard Model*) (Elliot & Thrash, 2001). Además, permite dar cuenta, según Senko y Tropicano (2016), del distinto énfasis que presentan las metas de rendimiento del modelo 2 x 2 en comparación con las metas de rendimiento propias del modelo predecesor. Al respecto, estos últimos autores señalan que las metas de rendimiento del modelo dicotómico se centran en que el individuo demuestre que es competente; y sobre la base de ese objetivo, se orientará a superar a sus compañeras(os) o pares. Por el contrario, desde el Modelo de Estándares de Metas (modelo 2 x 2), se identifica que las metas de rendimiento, al sostenerse en un estándar normativo, se enfocan en que el individuo supere o evite ser superado por las(os) demás; y esto no solo se debería a su deseo por demostrar competencia, sino también a otros motivos, tales como desear involucrarse en actividades retadoras o incluso divertirse (Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001; Senko & Tropicano, 2016).

Ahora bien, entre los cuatro tipos de metas mencionados, las metas de aproximación al aprendizaje y, en algunos escenarios, las de aproximación al rendimiento resultan ser más funcionales, específicamente en lo que respecta al ámbito educativo (Espejo, 2019; Senko & Tropicano, 2016; Sommet & Elliot, 2017). Es por ello que ambos tipos de metas han sido estudiados ampliamente, con el fin de comprender con mayor detalle de qué manera se relacionan e, incluso, predicen resultados adaptativos como el *engagement* académico.

En ese contexto, destaca la evidencia unánime respecto a la relación entre las **metas de aproximación al aprendizaje** y el *engagement* académico, a pesar de que se haga uso de diferentes modelos teóricos de dicho *engagement*. En ese sentido, se ha identificado que las metas de aproximación al aprendizaje predicen positivamente el *engagement* académico en estudiantes de Australia (Phan, 2014) y Canadá (Babenko et al., 2018). Asimismo, Anderman y Patrick (2012) respaldan, a nivel teórico, lo encontrado en los estudios previamente detallados. Particularmente, afirman que, cuando la persona se plantea metas de aprendizaje,

se centra en dominar una actividad, proceso que requiere a su vez de altos niveles de involucramiento (cognitivo, emocional y conductual), para lograr así mayores aprendizajes y aumentar su competencia en la tarea.

Por otro lado, en lo que respecta a la relación entre las **metas de aproximación al rendimiento** y el *engagement* académico, se cuenta con evidencia mixta, lo cual se manifiesta en la revisión bibliográfica de Anderman y Patrick (2012). Por ejemplo, se ha encontrado que dichas metas se asocian directamente con el *engagement* cognitivo en alumnas(os) de Corea del Sur (Bong, 2009) y únicamente con el *engagement* agente en estudiantes de Taiwán (Shih, 2018). No obstante, Wang et al. (2017) identificaron, en su estudio realizado con alumnas(os) de secundaria en China, que las metas de aproximación al rendimiento se encontraban relacionadas a un patrón negativo de *engagement* académico. A nivel teórico, Anderman y Patrick (2012) respaldan en parte lo encontrado en los estudios descritos. Así, afirman que cuando una persona se plantea metas de rendimiento, su *engagement* puede ser menor al de las personas con metas de aprendizaje, pues no necesita invertir una gran cantidad de recursos (cognitivos, emocionales y conductuales) para dominar una actividad, sino únicamente los necesarios para mostrarse hábil o para evitar exhibirse como inferior a las(os) demás.

Cabe recapitular que el modelo 2 x 2 referido en los estudios previos ha sido construido con base en la definición acotada de metas de logro propuesta por Elliot (1999). Esto es relevante, debido a que dicho autor no solo postula tal definición con el fin de distinguir los objetivos *per se* de sus razones, sino también para defender la importancia de profundizar en el estudio de estas últimas, a las cuales denomina “motivos de logro”. Al respecto, se señala que las metas de logro, al dar cuenta de aquello que el individuo desea alcanzar, permiten comprender la dirección que le dotará a su comportamiento con miras a lograr dichos objetivos (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Sin embargo, la motivación, como se describió previamente, no solo involucra procesos que otorgan dirección, sino también aquellos que brindan energía al comportamiento (Elliot & Thrash, 2001; Herrera y Matos, 2009). Por ello, diversas(os) autoras(es) han profundizado en el abordaje de estos últimos procesos, entre los cuales se encuentran las razones por las cuales las personas adoptan ciertas metas de logro (Gillet et al., 2015; Sommet & Elliot, 2017; Vansteenkiste et al., 2014a).

En el marco del estudio de tales razones, destaca la revisión bibliográfica realizada por Vansteenkiste et al. (2014a). En esta se señala que el término “motivos de logro” propuesto por Elliot (1999) involucra únicamente aquellos motivos basados en la competencia, como la necesidad de logro y el miedo a fallar. Esto constituye una limitación, pues, a diferencia de las metas de logro, los motivos no solo se organizan en función de la competencia. Ante ello,

Vansteenkiste et al. (2014a) afirman que el término “razones” resulta ser más apropiado. Asimismo, hacen hincapié en que la definición acotada de metas de logro, al desvincular los objetivos *per se* de las razones, permite que cada una de estas variables pueda ser investigada a partir de teorías distintas. Así, las y los autoras(es) en mención proponen aproximarse al estudio de estas razones desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Ryan & Deci, 2000b).

En lo que respecta a la TAD, Ryan y Deci (2017) destacan que dicha macro-teoría estudia la manera cómo diversas condiciones sociales favorecen la motivación del individuo. Asimismo, se centra en la calidad de esta motivación (en lugar de la cantidad) y se identifica, en ese sentido, que este constructo cuenta con diferentes tipos, los cuales han sido organizados en dos categorías principales: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci & Ryan, 2008). De acuerdo con dichos autores, un individuo con motivación autónoma cuenta con mayor volición y elección para realizar sus actividades; por el contrario, un individuo con motivación controlada realiza una determinada tarea sobre la base de demandas externas.

Adicionalmente, se hace mención que la TAD alberga diversas mini-teorías, entre las cuales se encuentra la Teoría de la Integración Organísmica (OIT). Esta, a su vez, permite identificar las diferentes clases de motivación en función del nivel con el que la persona internaliza las regulaciones o razones que brindan energía al comportamiento (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2017). En ese sentido, la motivación autónoma denota que un individuo realiza una actividad, debido a que la encuentra interesante o divertida (regulación/razón intrínseca), o dado que la considera útil o valiosa (regulación/razón identificada). Por el contrario, la motivación controlada indica que quien lleva a cabo una acción lo hace porque desea obtener la aprobación de otras(os) (regulación/razón introyectada), o porque busca alcanzar una recompensa o evitar un castigo (regulación/razón externa) (Ryan & Deci, 2000a). De igual manera, una persona que sigue determinadas metas de logro puede hacerlo sobre la base de las razones descritas previamente (Sommet & Elliot, 2017).

A partir de lo postulado en la Teoría de las Metas de Logro y en la TAD, autores como Vansteenkiste et al. (2010a) y Gillet et al. (2015) han profundizado en el estudio de las metas de logro y de las razones relacionadas a las mismas. Es así que, a partir de sus investigaciones, han concluido que dichas razones tienen un mayor impacto que las metas *per se* en el logro de resultados adaptativos. Dicha conclusión, no obstante, ha sido cuestionada por Sommet y Elliot (2017), quienes niegan que el impacto de las metas se reduzca únicamente a sus razones y afirman que ambas variables aportan, de manera integrada, al logro de estos resultados.

En ese sentido, se propone hacer uso del constructo “complejos de metas de logro” (*achievement goal complexes*), el cual, pese a haber sido propuesto hace más de dos décadas

(Elliot & Thrash, 2001), recientemente se ha puesto en práctica de manera empírica (Espejo, 2019; Senko & Tropiano, 2016; Sommet & Elliot, 2017). Sommet y Elliot (2017) destacan que los complejos de metas de logro refieren tanto a las metas como a las razones que subyacen a las mismas, estas últimas organizadas en función de la calidad de la motivación (autónoma o controlada). Adicionalmente, hacen hincapié en que este constructo no se reduce a la suma de sus componentes (meta + razón), sino que estos se encuentran integrados de manera sistemática bajo la siguiente estructura: “la meta de logro se forja debido a una razón”. En esa línea, refieren que tal integración es más conveniente que la conceptualización de las metas de logro como un constructo ómnibus, pues, bajo esta nueva perspectiva, cada variable se encuentra respaldada por la teoría que mejor la describe (Teoría de las Metas de Logro o TAD).

Es así que, Sommet y Elliot (2017) han construido un modelo de complejos de metas de logro que considera únicamente a las metas de aproximación al aprendizaje y al rendimiento, pues existe un amplio interés en explicar el proceso por el cual estas metas pueden predecir resultados adaptativos. Ante ello, han identificado el **complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas**, el cual indica que un individuo se enfoca en desarrollar sus habilidades o dominar una actividad (meta), dado que esta le resulta interesante, divertida o valiosa (razón). Además, se encuentra el **complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas**, bajo el cual la persona se esfuerza por desarrollar habilidades, comprender o dominar una tarea (meta), pues desea obtener una recompensa o evitar un castigo (razón).

Por otro lado, Sommet y Elliot (2017) identifican el **complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas**, bajo el cual el individuo busca mostrarse superior a las(os) demás (meta), dado que esto es considerado valioso o divertido para él o ella (razón). Asimismo, se encuentra el **complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas**, bajo el cual la persona se enfoca en evidenciar superioridad frente a otras (meta), pues busca obtener una recompensa o evitar un castigo (razón) (Espejo, 2019; Sommet & Elliot, 2017).

Dado que tales tipos de complejos de metas de logro han sido propuestos recientemente, aún se cuenta con escasa evidencia empírica en torno a los mismos, especialmente en el contexto latinoamericano. Pese a ello, cabe destacar que, respecto al **complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas**, Sommet y Elliot (2017) han identificado que este predice positivamente resultados adaptativos en el ámbito educativo, como la persistencia en los estudios, el involucramiento en tareas retadoras y el aprendizaje profundo entre las(os) universitarias(os). De igual manera, Espejo (2019) halló, que este complejo predice positivamente el *engagement* cognitivo y emocional en preuniversitarias(os) peruanos. En ese sentido, estos resultados respaldan, a su vez, la evidencia unánime en torno al impacto positivo

de tales metas y razones, por separado, en el *engagement* académico (Babenko et al., 2018; Bong, 2009; Shih, 2018). Pese a ello, ciertas(os) autoras(es) han identificado una menor prevalencia de metas de aproximación al aprendizaje en universitarias(os) en el marco de la pandemia por Covid-19 (Alasqah, 2022; Daniels et al., 2021).

Por el contrario, en cuanto al **complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas**, Espejo (2019) encontró resultados mixtos; específicamente, halló que este complejo predice positivamente el *engagement* cognitivo y emocional, pero también la falta de ambos factores, en preuniversitarias(os). Adicionalmente, Sommet y Elliot (2017) afirman que el impacto positivo que las metas de aproximación al aprendizaje tienen en la persistencia en los estudios, en el aprendizaje profundo e incluso en el desarrollo de tareas retadoras, disminuye si tales metas se sostienen en razones controladas. Esto, a su vez, concuerda con lo hallado por Vansteenkiste et al. (2010b) y Ratelle et al. (2007) respecto a que la motivación controlada no tiende a ser predictora de resultados funcionales y, en algunos escenarios, más bien predice positivamente resultados desadaptativos en el ámbito del aprendizaje.

Respecto al **complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas**, se han hallado resultados mixtos, lo cual se encuentra en línea con la evidencia mixta en torno al impacto de estas metas *per se* en el aprendizaje (Bong, 2009; Shih, 2018; Wang et al., 2017). En ese sentido, Espejo (2019) identificó que dicho complejo predice tanto de manera positiva como negativa el *engagement* emocional. Por otro lado, Sommet y Elliot (2017) hallaron que este complejo predice de manera marginal y positiva algunos aspectos cognitivos del aprendizaje autorregulado, tales como la persistencia en los estudios. A pesar de ello, Espejo (2019) identificó que este predice positivamente la falta de *engagement* cognitivo.

En cuanto al **complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas**, se ha encontrado, de manera unánime, que este no predice resultados adaptativos e incluso es predictor de resultados poco funcionales en las(os) estudiantes. Así, Espejo (2019) halló que dicho complejo predice negativamente el *engagement* emocional, y de manera positiva la falta de *engagement* cognitivo y emocional. Esto coincide con lo hallado por Sommet y Elliot (2017) respecto a que las metas de aproximación al rendimiento que se sostienen en razones controladas predicen positivamente el aprendizaje superficial en universitarias(os). Asimismo, Gaudreau y Braaten (2016) identifican que las razones controladas constituyen un moderador en la relación positiva entre las metas de aproximación al rendimiento y la satisfacción.

Teniendo en consideración la evidencia presentada, destaca la importancia de realizar mayor investigación en la que se aborde la asociación entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico, en entornos poco estudiados como el contexto universitario peruano.

Así, el presente estudio es relevante pues permite ahondar en la relación de ambas variables. Además, permite profundizar en el nivel de *engagement* que presentan las y los estudiantes, considerando que el cursar ciertas materias en modalidad virtual en el marco de la pandemia por Covid-19 ha podido tener un impacto en el grado en el que se presenta dicha variable. De igual manera, se opta por ahondar en el estudio de tal *engagement* en función de características sobre las cuales aún no hay hallazgos concluyentes, tales como el sexo.

Adicionalmente, la presente investigación es relevante, pues contribuye a generar mayor conciencia entre las y los estudiantes respecto a la importancia de plantearse metas para hacer frente, de manera sistemática, a una tarea o actividad que consideren retadora. Asimismo, se contará con mayor evidencia para promover entre las y los universitarias(os) la importancia del contenido y las razones que subyacen a sus metas. En otras palabras, ellas y ellos tendrán mayores herramientas para identificar qué tipos de complejos de metas de logro seguir, con base en su funcionalidad y su vínculo con el *engagement* académico (Lopez, 2020).

Además, este estudio contribuye a generar mayor conciencia entre las instituciones de educación superior acerca de la importancia de propiciar en las(os) estudiantes el planteamiento de metas de logro sustentadas en razones adaptativas, en el marco de la pandemia por Covid-19 y en adelante. Para ello, Daniels et al. (2021) destacan la importancia de incorporar metodologías de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la interacción entre docentes y estudiantes, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación centrada en el aprendizaje, componentes que no necesariamente han sido garantizados bajo el contexto de pandemia.

En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico en estudiantes universitarias(os) en el marco de la pandemia por Covid-19. Para ello, se tomó como referencia el modelo de complejos de metas de logro de Sommet y Elliot (2017) y el modelo de *engagement* académico de Schaufeli et al. (2002b), validado en Latinoamérica (Medrano et al., 2015). Además, se plantean las siguientes hipótesis: H1. El complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas predice positivamente el *engagement* académico. H2. El complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas predice de manera negativa tal *engagement*. Asimismo, como objetivo específico, se propone describir las diferencias en el nivel de *engagement* académico entre hombres y mujeres en el contexto de pandemia en mención. Con base en dichos objetivos, se administró, de manera virtual, un formulario con dos instrumentos a universitarias(os) de una institución privada en Lima, a quienes se contactó por medio de redes sociales y canales institucionales de su universidad.



## Método

### Participantes

Para el presente estudio, se consideraron las respuestas de quienes cumplieron los siguientes criterios de inclusión: tener entre 18 y 25 años, estar matriculada(o) en la universidad seleccionada para la investigación y haber cursado como mínimo un ciclo académico en tal institución. Dicho centro de estudios fue elegido, pues aún existe escasa evidencia en torno a los tipos de complejos de metas de logro prevalentes entre sus estudiantes en el contexto de pandemia, los cuales pueden influenciar, a su vez, en el grado de *engagement* académico que presentan (Espejo, 2019). Es así que la muestra final de esta investigación estuvo conformada por **138 estudiantes** de una universidad privada de Lima Metropolitana, quienes tenían en promedio 20.42 años de edad ( $DE = 1.94$ ). De ellas(os), 52.9% son hombres; 44.9%, mujeres; y 2.2% seleccionó las opciones “Otro” o “Prefiero no decirlo”.

Respecto al ámbito académico, el 52.9% de participantes cursaba una carrera correspondiente al área de Ingeniería, el 26.8% estudiaba Psicología; y las(os) demás, una carrera distinta. Asimismo, el 18.8% de alumnas(os) se encontraba en tercer ciclo; y el 15.2%, en décimo. Las(os) demás se situaban en un ciclo distinto. A su vez, la mayoría de encuestadas(os) (76.1%) cursaba sus estudios en modalidad virtual. Además, se reportó que 50.7% de alumnas(os) participaba en actividades extracurriculares: de ellas(os), 35.7% invertía entre 5 y 10 horas semanales en tales actividades, 32.9% les dedicaba menos de 5 horas por semana, y las(os) demás invertían más tiempo. Asimismo, la mayoría de estudiantes (74.6%) no se encontraba trabajando o realizando prácticas pre profesionales.

Las(os) participantes fueron contactadas(os) mediante canales institucionales de diversas facultades, previa coordinación y aprobación por parte de las(os) decanas(os). Asimismo, se realizaron convocatorias en redes sociales (WhatsApp, Instagram y Facebook) para promover la participación del público objetivo. Quienes formaron parte de la investigación recibieron un consentimiento informado (apéndice A) en el que se detallaron los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad de la información brindada y el anonimato de su identidad. Además, se les informó que, de estar interesadas(os), podían contactar a la investigadora para acceder a los principales resultados del estudio.

### Medición

**Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas.** Se hizo uso del *Autonomous and Controlled Achievement Goal Complex Scale* para evaluar, de manera integrada, las razones y metas de logro que se trazan las y los estudiantes en el contexto

universitario. Dicha escala fue construida inicialmente por Sommet y Elliot (2017) y consta de cuatro dimensiones (24 ítems en total), organizadas en una escala Likert con valores que oscilan entre 1 (“No me describe en lo absoluto”) y 7 (“Me describe completamente”).

La escala descrita mantiene altos índices de confiabilidad (Hogan, 2015), tomando como referencia el estudio de Sommet y Elliot (2017) realizado con 457 estudiantes de una universidad en Estados Unidos. Así, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas cuenta con un  $\alpha = .87$ . Asimismo, se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de  $\alpha = .88$  para los Complejos de metas de aproximación al aprendizaje autónomas y de aproximación al rendimiento autónomas. Por su parte, el Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas mantiene un  $\alpha = .90$ .

Este instrumento ha sido validado por Espejo (2019) en su investigación con 251 preuniversitarias(os) de instituciones limeñas. Como parte del estudio, se realizó una evaluación de jueces, con el fin de adaptar la escala al español. A partir de dicha evaluación, se obtuvieron índices de idoneidad entre 80-100% para todos los ítems (evidencia de validez de contenido). Asimismo, se desarrolló un análisis factorial exploratorio para tal adaptación y se constató una estructura interna adecuada ( $KMO = .91$ ,  $\chi^2 = 4532.13$ ,  $p < .001$ ), compuesta por los cuatro factores mencionados, los cuales explican el 69.61% de la varianza. De igual manera, las cargas factoriales de todos los ítems son superiores a .40.

En cuanto a la confiabilidad, todas las dimensiones de la adaptación de Espejo (2019) cuentan con altos índices de consistencia interna, considerando los parámetros planteados por Hogan (2015). Particularmente, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas presenta un  $\alpha = .83$ ; el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas, un  $\alpha = .86$ ; el Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas, un  $\alpha = .87$ ; y el Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas, un  $\alpha = .91$ .

Para el presente estudio, se hizo uso de la adaptación de Espejo (2019) y se identificó que tal escala mantiene evidencias de validez, pues cuenta con una estructura interna adecuada ( $KMO = .86$ ,  $\chi^2(276) = 3751.65$   $p < .001$ ), la cual ha sido obtenida a partir de un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, según lo planteado por la autora en mención. Como parte de este análisis, se identificaron cuatro factores que explican en total el 72.25% de la varianza. Particularmente, el primer factor explica el 39.43%; el segundo, 19.71%; el tercero, 7.96%; y el cuarto, 5.15%. Pese a ello, cabe precisar que no todos albergan los mismos ítems identificados por Espejo (2019) (Tabla 2 - apéndice B).

Por otro lado, en cuanto a la confiabilidad, la escala tiene altos índices de consistencia interna (Hogan, 2015). De manera específica, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas presenta un  $\alpha = .89$ ; y el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas, un  $\alpha = .90$ . Asimismo, tanto el Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas como el Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas cuentan con un  $\alpha = .94$ . Adicionalmente, estas cuatro subescalas cuentan con correlaciones ítem-test iguales o mayores a .61 (Tabla 3 - apéndice C).

**Escala de *Engagement* Académico.** El nivel de *engagement* en el ámbito académico fue evaluado a partir de la *Utrecht Work Engagement Scale for Students* (UWES-S9), una escala que tiene su origen en el trabajo realizado por Schaufeli et al., (2002a). Tales autoras(es) desarrollaron un estudio con universitarias(os) para adaptar al ámbito educativo la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli et al., 2002b), escala que evalúa el *engagement* laboral y que consta de 3 factores: Vigor (6 ítems), Dedicación (5 ítems) y Absorción (6 ítems). Como resultado, se desarrolló la UWES-S, una escala de 14 ítems que mide el *engagement* académico. En cuanto a la confiabilidad, todos los factores de tal instrumento mantienen índices de consistencia interna entre  $\alpha = .71$  y  $\alpha = .94$  (Schaufeli et al., 2002a).

Por otro lado, Schaufeli et al. (2006) realizaron otra adaptación de la UWES, esta vez con trabajadores de 10 países, con el fin de contar con un instrumento con un menor número de ítems. Fue así que se obtuvo una escala de 9 elementos organizados en tres dimensiones (Vigor, Dedicación y Absorción). Asimismo, realizaron un análisis factorial confirmatorio comparando el mencionado modelo frente a uno de un factor, y se identificó que el primero cuenta con un mejor ajuste a los datos ( $\chi^2(30) = 2917.23, p < .001$ ) (evidencia de validez). Respecto a la confiabilidad, se hallaron índices altos de consistencia interna, considerando los parámetros de Hogan (2015). Específicamente, la dimensión Vigor cuenta con un  $\alpha = .60$  y  $\alpha = .88$ ; la dimensión Absorción, entre  $\alpha = .66$  y  $\alpha = .86$ ; la dimensión Dedicación, entre  $\alpha = .75$  y  $\alpha = .90$ ; y el puntaje global de la escala, entre  $\alpha = .85$  y  $\alpha = .92$  (Schaufeli et al., 2006).

Tal escala de nueve ítems ha sido adaptada y validada en diversos estudios en el ámbito académico (Domínguez-Lara et al., 2020; Lavaggi, 2017; Portalanza et al., 2017; Zúñiga, 2019), en los cuales el instrumento se denomina UWES-S9. A nivel nacional, destaca la adaptación realizada por Lavaggi (2017) en su investigación con 182 universitarias(os) de la carrera de Psicología en una universidad privada de Lima.

Con el fin de contar con evidencias de validez para tal adaptación, Lavaggi (2017) realizó un análisis factorial exploratorio, el cual evidenció una estructura interna adecuada

(KMO = .88,  $\chi^2 = 806.09$ ,  $p < .001$ ). Asimismo, dicha autora solicitó tres factores, los cuales explicaron el 74.78% de la varianza. Particularmente, la dimensión Dedicación explica el 52.37% de la varianza y mantiene cargas factoriales entre .69 y .92. El segundo factor, el cual integra tanto a la dimensión Vigor como a un ítem (Nro. 6) de la dimensión Absorción, explica el 14.57% de la varianza y cuenta con cargas factoriales entre .60 y .95. Respecto al tercer factor, este incluye a los dos ítems restantes de la dimensión Absorción, explica el 7.83% de la varianza y tiene cargas factoriales entre .58 y .90. En cuanto a la confiabilidad, la tercera dimensión cuenta con un  $\alpha = .73$ . Asimismo, el primer y el segundo factor mantienen un  $\alpha = .83$  (Lavaggi, 2017).

Posteriormente, destaca el estudio de Zúñiga (2019), que cuenta con 108 estudiantes de posgrado de una universidad privada limeña. Dicha autora realizó una adaptación de la escala en mención y, con el fin de garantizar su validez, desarrolló una evaluación de jueces, así como un análisis factorial exploratorio. Como parte de tal análisis, solicitó contar con un factor y este explicó el 60.13% de la varianza. Asimismo, constató que dicha estructura resulta ser adecuada (KMO = .86,  $\chi^2 (36) = 634.78$ ,  $p < .001$ ) y que sus ítems cuentan con cargas factoriales entre .61 y .87. Si bien dicho número de dimensiones difiere de lo planteado por Lavaggi (2017), aún no hay consenso, a nivel metodológico, respecto a la estructura interna del *engagement* académico, por lo cual es posible hallar modelos de tres factores, unifactoriales e, incluso, bifactoriales (Portalanza et al., 2017). De igual manera, respecto a la confiabilidad, este instrumento cuenta con un alto índice de consistencia interna ( $\alpha = .91$ ) (Zúñiga, 2019).

Considerando que la escala adaptada por Lavaggi (2017) es de fácil acceso y que mantiene adecuadas propiedades psicométricas, se ha hecho uso de dicha adaptación para el presente estudio. Cabe destacar que tal instrumento cuenta con un formato de respuesta Likert con valores que oscilan entre 0 (“nunca / ninguna vez”) y 6 (“siempre / todos los días”).

En cuanto al presente estudio, la Escala de *Engagement* Académico cuenta con evidencias de validez de dimensionalidad al identificarse una estructura interna adecuada (KMO = .90,  $\chi^2 (36) = 960.44$ ,  $p < .001$ ). Dicho resultado fue obtenido a partir de un análisis factorial exploratorio con rotación Oblimin, como lo sugiere Lavaggi (2017). Particularmente, se solicitaron 3 factores, los cuales explican el 76.66% de la varianza. El primero explica el 37.14%; el segundo, el 31.31%; y el tercero, el 8.21%. No obstante, no todos incluyen los mismos ítems propuestos en el instrumento original (Tabla 4 - apéndice D). Respecto a la confiabilidad, el instrumento en mención tiene altos índices de consistencia interna (Hogan, 2015). Tomando en cuenta el modelo tricotómico del *engagement* (Schaufeli et al., 2002b), la

dimensión Absorción mantiene un  $\alpha = .82$ ; la dimensión Dedicación; un  $\alpha = .88$ ; la dimensión Vigor, un  $\alpha = .92$ ; y el puntaje global, un  $\alpha = .93$ . Asimismo, tanto las subescalas como el puntaje global tienen correlaciones ítem-test iguales o superiores a .60 (Tabla 5 - apéndice E).

### **Procedimiento**

Para el presente estudio, se elaboró en la plataforma *Google Forms* un formulario virtual de cinco secciones, el cual podía ser completado por las(os) participantes en 15 minutos aproximadamente. En la primera sección, se detalló el consentimiento informado correspondiente. La segunda contó con una ficha de datos sociodemográficos que permitió caracterizar a las(os) participantes a partir de datos como su edad, sexo, carrera, entre otros (apéndice F). En la tercera y cuarta sección, se presentó la *Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas* (Espejo, 2019). Adicionalmente, en la quinta sección, se presentó la *Escala de Engagement Académico* (UWES-S9) (Lavaggi, 2017).

Posteriormente, se elaboró un volante mediante el cual se invitó a las(os) estudiantes universitarias(os) a completar el formulario en mención. En tal volante, se detalló el tema del estudio, su relevancia y el carácter voluntario de la participación. Dicho material fue distribuido junto con el enlace del formulario por medio de redes sociales y, además, fue enviado a representantes de diversas facultades. Al finalizar la investigación, se compartieron, de manera sincrónica, los principales resultados del estudio con las(os) alumnas(os) interesadas(os).

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el paquete estadístico del programa SPSS, versión 28. En principio, se analizaron las propiedades psicométricas de las escalas seleccionadas, con el fin de hallar evidencias de validez y confiabilidad de las mismas en este estudio. Seguidamente, se ejecutaron pruebas de normalidad para las dos variables abordadas, haciendo uso del test *Shapiro-Wilk* y de medidas de forma (asimetría y curtosis estandarizadas). Asimismo, se llevó a cabo un análisis descriptivo para cada una de las variables en mención.

En línea con el objetivo general, se realizó, por un lado, un análisis de correlaciones entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico, haciendo uso del coeficiente  $r$  de Pearson. Por otro lado, se desarrollaron análisis de regresión lineal múltiple para identificar el rol predictivo de los complejos de metas de logro sobre tal *engagement*. Específicamente, se ejecutaron tres modelos de regresión. En cuanto al objetivo específico, se realizó un análisis de comparación de medias de la escala de *Engagement* académico (Lavaggi, 2017) mediante la prueba  $t$  de *Student* para muestras independientes, con el fin de hallar posibles diferencias en el nivel de tal *engagement* entre hombres y mujeres.



## Resultados

A continuación, se detallan los principales hallazgos, en línea con los objetivos de la investigación. En principio, se exponen las pruebas de normalidad para las dos variables de estudio. Seguidamente, se presenta un análisis descriptivo de dichas variables. Luego, se reporta la relación entre los Complejos de metas de logro y el *Engagement* académico, mediante análisis de correlación y de regresión lineal. Asimismo, se expone un análisis de comparación de medias de tal *engagement*, entre hombres y mujeres.

### Pruebas de normalidad

Como parte de la presente investigación, se realizaron análisis de normalidad para las dos variables de estudio. Así, se identificó, mediante la prueba *Shapiro-Wilk*, que ciertas dimensiones de los complejos de metas de logro no contaban con evidencias de distribución normal. Pese a ello, se reporta que los cuatro factores carecen de una distribución no normal severa, pues cuentan con niveles de asimetría y curtosis estandarizadas  $< |3.29|$  (Tabla 6 - apéndice G), de acuerdo con lo sugerido por Field (2013). Del mismo modo, si bien no se exhiben evidencias de normalidad para ciertas dimensiones del *engagement* académico mediante la prueba *Shapiro-Wilk*, los índices de asimetría y curtosis estandarizados tampoco indican una distribución no normal significativa para tales dimensiones (Tabla 7 - apéndice H). Por lo tanto, es posible hacer uso de pruebas paramétricas en los siguientes análisis del estudio.

### Análisis descriptivo

A nivel descriptivo, y en lo que respecta a los complejos de metas de logro, las(os) participantes presentan en promedio puntuaciones más altas en la dimensión Complejos de metas de aproximación al aprendizaje autónomas ( $M = 4.93$ ,  $DE = 1.30$ ), puntaje que se ubica en la mitad superior del rango. Por otro lado, en cuanto al *engagement* académico, dichas(os) estudiantes cuentan, en promedio y a nivel descriptivo, con puntuaciones más altas en la dimensión Dedicación ( $M = 4.13$ ,  $DE = 1.34$ ), puntaje que igualmente se encuentra en la mitad superior del rango (Tabla 8 – apéndice I).

### Relación entre las variables de estudio

En línea con el objetivo general, se ejecutó un análisis de correlaciones entre los tipos de Complejos de Metas de Logro y el *Engagement* Académico (Tabla 9). Es así que, considerando el coeficiente  $r$  de Pearson, se halla que el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas mantiene una asociación directa, significativa y con tamaño de efecto alto (Cohen, 1988) con todas las dimensiones del *engagement* académico, así como con el

puntaje global de esta última escala. Además, el Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas presenta una relación directa, significativa y con tamaño de efecto moderado (Cohen, 1988) con las tres dimensiones y con el puntaje global de tal *engagement*.

**Tabla 9**

*Correlaciones entre los Complejos de metas de logro y el Engagement académico*

|                             | Vigor  | Dedicación | Absorción | Puntaje global de <i>engagement</i> académico |
|-----------------------------|--------|------------|-----------|-----------------------------------------------|
| CMA aprendizaje autónomas   | .60*** | .63***     | .62***    | .69***                                        |
| CMA aprendizaje controladas | .01    | .06        | -.05      | .01                                           |
| CMA rendimiento autónomas   | .36*** | .35***     | .30***    | .38***                                        |
| CMA rendimiento controladas | -.07   | -.07       | -.13      | -.10                                          |

*Nota.* CMA = Complejos de metas de aproximación

\*\*\* $p < .001$

Considerando el objetivo general, también se realizaron análisis de regresión lineal para analizar el rol predictivo de los complejos de metas de logro sobre el *engagement* académico. En esa línea, se proponen tres modelos. El Modelo 1 considera como variables predictoras al Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas y al de aproximación al aprendizaje controladas. Asimismo, concibe como variable dependiente al *Engagement* académico. Por su parte, el Modelo 2 considera como variables predictoras al Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas y al Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas, y como variable dependiente, a tal *engagement*.

Cabe destacar que el Modelo 1 ha sido propuesto debido a que, partiendo de la aproximación 2 x 2 de las Metas de logro, ciertos autores conciben a las metas de aproximación al aprendizaje como eminentemente adaptativas (Bong, 2009; Shih, 2018). Sin embargo, este modelo evita generalizar el impacto de tales objetivos sobre el *engagement* académico, considerando que no todos se sustentan en razones similares. Del mismo modo, se plantea el Modelo 2, pues, si bien existe evidencia mixta respecto al impacto de las metas de aproximación al rendimiento, autores como Anderman y Patrick (2012), y Wang et al. (2017)

hacen hincapié en que estas se asocian principalmente a resultados poco adaptativos (aprendizaje superficial, ansiedad). Pese a ello, este modelo de regresión da cuenta de que estas metas no siempre se sustentan en razones similares, por lo que no necesariamente impactarían del mismo modo sobre variables como el *engagement* académico.

Adicionalmente, se propone el Modelo 3, el cual concibe como variables predictoras a los cuatro tipos de complejos de metas de logro y, como variable dependiente, al *engagement* académico. Este modelo ha sido planteado, con el fin de profundizar en las relaciones entre ambos constructos, manteniendo la estructura factorial de los complejos de metas de logro propuesta por pioneras(os) (Espejo, 2019; Sommet & Elliot, 2017).

En ese sentido, se realizaron ciertos análisis preliminares mediante los cuales se halló que el Modelo 1 y el Modelo 2 cuentan con residuos con distribución normal y ninguno presenta evidencias de multicolinealidad, al mantener un índice de Tolerancia  $> .2$  (Myers, 1990) y un FIV  $< 10$  (Menard, 1995, como se citó en Field, 2013). Por otro lado, si bien el Modelo 3 tiene residuos con distribución normal, cuenta con potenciales evidencias de multicolinealidad, especialmente por la presencia de índices de Tolerancia = .199 (Tabla 10 - apéndice J), por lo que estos últimos resultados serán analizados con precaución.

En adición a ello, en la Tabla 11, se observan los hallazgos correspondientes a los análisis de regresión mencionados. En lo que respecta al **Modelo 1**, al considerar el puntaje global de *engagement* académico, se identifica un modelo significativo, el cual explica el 49.5% de la varianza ( $R^2$  ajustado = .50). Particularmente, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas predice positiva y significativamente el puntaje global de dicho *engagement*. Por el contrario, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas predice de manera negativa y significativa tal variable dependiente. Al considerar los componentes específicos del *engagement* académico, también se hallan modelos significativos, los cuales explican el 37% de la varianza en el Vigor ( $R^2$  ajustado = .37), el 40% de la varianza en la Dedicación ( $R^2$  ajustado = .40) y el 42.3% de la varianza en la Absorción ( $R^2$  ajustado = .42). Específicamente, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas predice de manera positiva y significativa las tres dimensiones de tal *engagement* mientras que el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas predice negativa y significativamente el Vigor y la Absorción.

En cuanto al **Modelo 2**, al considerar el puntaje global de *engagement* académico, se halla un modelo significativo, con una explicación del 22% de la varianza ( $R^2$  ajustado = .22). En ese contexto, el Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predice positiva y significativamente el puntaje global de tal *engagement*. Por otro lado, el Complejo

de metas de aproximación al rendimiento controladas predice de manera negativa y significativa dicho *engagement*. De igual manera, al tener en cuenta las tres dimensiones de esta variable dependiente, se hallan modelos significativos que explican el 19% de la varianza en el Vigor ( $R^2$  ajustado = .19), el 17.5% de la varianza en la Dedicación ( $R^2$  ajustado = .18) y el 16.1% de la varianza en la Absorción ( $R^2$  ajustado = .16). Así, mientras el Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predice positiva y significativamente las tres dimensiones del *engagement* académico, el Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas predice de manera negativa y significativa dichos factores.

Respecto al **Modelo 3**, en lo que concierne al puntaje global de *engagement* académico, se halla un modelo significativo que explica el 48.8% de la varianza ( $R^2$  ajustado = .49). No obstante, como se mencionó previamente, existe una potencial evidencia de multicolinealidad. Particularmente, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas constituye la única variable que predice de manera positiva y significativa el *engagement* académico. Adicionalmente, al considerar las dimensiones de tal *engagement*, se identifican modelos significativos; sin embargo, estos cuentan con evidencias de multicolinealidad. De manera específica, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas es la única variable que predice positiva y significativamente las tres dimensiones. Por el contrario, el Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas predice de manera negativa y significativa la Absorción.

De los tres modelos, cabe mencionar que el **Modelo 1** es el más adecuado para dar cuenta de las relaciones entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico. Esto se debe a que, por un lado, explica un mayor porcentaje de variabilidad (49.5%) de tal *engagement* y, por otro lado, presenta asociaciones significativas entre ambos constructos.

**Tabla 11**

*Análisis de regresión lineal entre las variables de estudio*

|                           | Vigor   | Dedicación | Absorción | Puntaje global de <i>engagement</i> académico |
|---------------------------|---------|------------|-----------|-----------------------------------------------|
|                           | $\beta$ | $\beta$    | $\beta$   | $\beta$                                       |
| <b>Modelo 1</b>           |         |            |           |                                               |
| CMA aprendizaje autónomas | .68***  | .67***     | .70***    | .68***                                        |

|                             |         |        |         |         |
|-----------------------------|---------|--------|---------|---------|
| CMA aprendizaje controladas | -.14*   | -.09   | -.20**  | -.14**  |
| R <sup>2</sup> ajustado     | .37***  | .40*** | .42***  | .50***  |
| <b>Modelo 2</b>             |         |        |         |         |
| CMA rendimiento autónomas   | .44***  | .41*** | .38***  | .41***  |
| CMA rendimiento controladas | -.25*** | -.24** | -.27*** | -.25*** |
| R <sup>2</sup> ajustado     | .19***  | .18*** | .16***  | .22***  |
| <b>Modelo 3</b>             |         |        |         |         |
| CMA aprendizaje autónomas   | .66***  | .66*** | .83***  | .72***  |
| CMA aprendizaje controladas | -.16    | -.04   | -.33**  | -.18    |
| CMA rendimiento autónomas   | .03     | .01    | -.15    | -.04    |
| CMA rendimiento controladas | .02'    | -.05'  | .17'    | .04'    |
| R <sup>2</sup> ajustado     | .36***  | .39*** | .43***  | .49***  |

Nota. CMA = Complejos de metas de aproximación

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , ' Tolerancia  $\leq .2$  (evidencia de multicolinealidad)

### Análisis de comparación de medias

En línea con el objetivo específico, se realizó un análisis de comparación de medias de las puntuaciones de *engagement* académico según el sexo de las(os) participantes, haciendo uso de la prueba *t* de *Student* para muestras independientes. Particularmente, se identifica que no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto al puntaje global de *engagement* académico ( $p = .76$ ), ni en lo que concierne a sus tres dimensiones: Vigor ( $p = .88$ ), Dedicación ( $p = .78$ ) y Absorción ( $p = .71$ ). (Tabla 12 - apéndice K).



## Discusión

La presente sección se centra en la discusión de los principales hallazgos del estudio. En línea con el objetivo general, se discuten los resultados en torno a la relación entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico en estudiantes universitarias(os) en el marco de la pandemia por Covid-19. Considerando el objetivo específico, se analiza la ausencia de diferencias significativas en cuanto a dicho *engagement*, entre hombres y mujeres.

En lo que respecta al objetivo general, cabe recapitular que se esperaba encontrar una predicción positiva por parte del complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas sobre el *engagement* académico (H1). Por otro lado, se esperaba que el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas prediga negativamente dicho *engagement* (H2). Si bien ambas hipótesis se cumplieron, la segunda lo hizo bajo condiciones particulares. Por ello, a continuación, se analizan los resultados obtenidos.

En cuanto al **Complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas**, se halló que este se asocia directamente y, además, predice de manera positiva y significativa todas las dimensiones de tal *engagement*, lo cual corrobora la hipótesis 1. Si bien se tomó como referencia el Modelo 1 de regresión, el rol predictivo del mencionado complejo de metas de logro se observa en los dos modelos de los que forma parte en este estudio. Dicho hallazgo se encuentra en línea con lo encontrado por Espejo (2019), y por Sommet y Elliot (2017), quienes identificaron que el complejo de metas en mención no solo predice positivamente el nivel de *engagement* en estudiantes, sino también otros resultados adaptativos, como el aprendizaje profundo y el desarrollo de tareas retadoras. Asimismo, concuerda con diversos estudios en los que, si bien no se aborda el constructo “complejos de metas de logro”, sí se identifica que las metas de aproximación al aprendizaje y las razones autónomas predicen procesos funcionales entre las(os) alumnas(os), como mayor interés y disfrute al realizar una tarea, así como alta satisfacción académica (Benita et al., 2014; Gaudreau, 2012; Vansteenkiste et al., 2014b).

De manera específica, tal predicción positiva por parte del complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas sobre el *engagement* académico puede deberse a que la integración de metas de aproximación al aprendizaje y razones autónomas es adaptativa (Sommet & Elliot, 2017). Dichas metas, al centrarse en el dominio de una actividad, implicarían que el individuo se involucre y concentre por periodos prolongados de tiempo, demostrando así altos niveles de absorción en la tarea, con el fin de lograr tal ambiciosa meta u objetivo (Vansteenkiste et al., 2010c).

De igual manera, que tales metas se sustenten en razones autónomas favorecería el progreso del(la) estudiante y el consecuente dominio de sus actividades, pues, con base en dicha motivación autónoma, él(ella) se sentiría incentivado(a) a implementar un plan para alcanzar objetivos propuestos (Koestner et al., 2008). Asimismo, mantendría firmemente la creencia centrada en que es capaz de realizar con éxito determinadas actividades académicas (creencia en torno a su competencia), lo cual incrementaría su compromiso en dicho ámbito (Wang et al., 2019). Al respecto, existe evidencia que respalda que las creencias en torno a la competencia se asocian con la motivación autónoma y constituyen un predictor del *engagement* académico (Wang & Eccles, 2013; Wang et al., 2019).

Además, el contar con razones autónomas contribuiría a que la(el) alumna(o) persista en el logro de sus metas a pesar de que se presenten obstáculos, pues estos serían concebidos oportunidades de aprendizaje (Ntoumanis et al., 2014; Ryan & Deci, 2017; Smith et al., 2007). Así, en cuanto al presente estudio, las(os) cambios que implicó la transición a la educación virtual en el marco de la pandemia (digitalización de los contenidos curriculares, presencia de mayor aprendizaje autónomo, entre otros) (Benites, 2021) han podido ser concebidos por las(os) participantes con mayor motivación autónoma como oportunidades para desarrollar estrategias que les permitan interiorizar los contenidos y fortalecer habilidades académicas.

Cabe mencionar que dicha integración entre metas y razones adaptativas puede ser desarrollada y potenciada entre las(os) universitarias(os). Particularmente Ryan y Deci (2017) proponen que las personas están orientadas, de manera intrínseca, a explorar y aprender acerca de ellas mismas y del entorno del que forman parte, y que el contexto puede fortalecer tal motivación autónoma, pero también puede controlar y mitigar dichos procesos. Ello podría explicar, a su vez, la presencia de puntuaciones descriptivamente más altas en lo que respecta al complejo de metas de aproximación al aprendizaje autónomas en la presente investigación, en comparación con los otros tipos de complejos de metas de logro.

Si bien es relevante profundizar en dicho hallazgo para corroborar la existencia de valores significativos, la tendencia a un alto puntaje en el complejo de metas mencionado puede deberse a que las(os) participantes del estudio no solo contarían con una orientación al aprendizaje, sino también formarían parte de ambientes en los que convergen factores que promueven la motivación autónoma (Ryan y Deci, 2017). Entre dichos factores, se encontrarían el incremento de políticas de apoyo estudiantil desarrolladas por parte de la institución a partir del contexto de pandemia, el apoyo a la autonomía por parte de ciertas(os) docentes en dicho contexto de incertidumbre, el clima de aprendizaje en actividades extracurriculares, entre otros.

Por el contrario, respecto al **Complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas**, se identificó que este predice de manera negativa y significativa el *engagement* académico, específicamente el Vigor y la Absorción, tomando como referencia el modelo de regresión elegido (Modelo 1). Lo hallado en esta investigación concuerda parcialmente con Espejo (2019), quien identificó que tal complejo de metas de logro predice de manera positiva tanto el *engagement* cognitivo y emocional, como la falta de ambos componentes. No obstante, el presente resultado difiere con lo encontrado por Sommet et al. (2021). Aún así, el panorama descrito se encuentra acorde a lo esperado, pues el complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas se asocia a un patrón de resultados mixtos (Espejo, 2019).

En adición a ello, cabe destacar que existe evidencia unánime respecto a que la motivación controlada predice resultados poco adaptativos, como el autosabotaje académico, el uso de estrategias superficiales y la falta de *engagement* emocional o Vigor (Espejo, 2019; Pérez-León, 2016; Ryan & Deci, 2017). No obstante, este no sería el único factor que explicaría la presencia, en este estudio, de una predicción negativa por parte del complejo de metas de aproximación al aprendizaje controladas sobre ciertas dimensiones del *engagement*. Por el contrario, dicho hallazgo puede ser comprendido a partir de una integración poco funcional entre tales objetivos y razones. En ese sentido, si bien las metas de aproximación al aprendizaje favorecen que la(el) estudiante se involucre en la tarea para lograr el dominio de la misma (Anderman & Patrick, 2012; Sommet & Elliot, 2017), el mantener razones controladas podría limitar que ella(él) progrese y persista en el logro de dicho objetivo (Sommet et al., 2021).

En esa línea, la TAD postula que la motivación controlada se asocia con bajos niveles de persistencia en la tarea (manifestación de escaso Vigor), pues la conducta, al ser regulada por agentes externos o presión interna, no ha sido internalizada como parte del sistema de valores del individuo y, por ende, se torna más difícil de mantener en el tiempo (Ryan & Deci, 2008; Ryan & Deci, 2017). De manera específica, cabe afirmar que las metas de aprendizaje, cuando no han sido internalizadas por la(el) estudiante (motivación controlada), se mantendrían por breves periodos de tiempo o únicamente cuando es observada(o) por otras personas. Mas aún, ante dificultades o periodos de incertidumbre como el contexto de emergencia sanitaria en el que se desarrolló este estudio, el individuo desistiría de sus objetivos (*disengagement*), puesto que tales retos serían concebidos como amenazas (Ntoumanis et al., 2014).

En cuanto al **Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas**, este se relaciona directamente con el *engagement* académico a nivel correlacional. Asimismo, cabe destacar que dicho complejo de metas no forma parte del modelo de regresión seleccionado (Modelo 1), por lo que no sería el mayor predictor de tal *engagement*. Aún así, predice de

manera positiva y significativa todas sus dimensiones cuando se ejecuta un modelo alternativo (Modelo 2), el cual explica un menor porcentaje de varianza de esta variable dependiente. Tal relación concuerda con el estudio de Sommet et al. (2021), quienes hallaron, mediante un metaanálisis, que el complejo de metas en mención se asocia directamente con resultados adaptativos en el ámbito del aprendizaje, entre ellos, con un mayor interés en la tarea.

Sin embargo, difiere de lo encontrado por Espejo (2019), quien identificó, en su estudio con preuniversitarias(os) peruanas(os), que el complejo de metas en mención predice de manera positiva y negativa el *engagement* emocional, y se asocia directamente con la falta de *engagement* cognitivo. De igual modo, Wang et al. (2017) hallaron, en su investigación con estudiantes de secundaria de China, que las metas de aproximación al rendimiento se relacionan con procesos poco funcionales, como el aprendizaje superficial. Aún así, cabe destacar que se esperaba que el hallazgo de este estudio se asemeje y, a la vez, difiera de lo encontrado en otras investigaciones, dado el patrón mixto que deriva de este complejo de metas (Espejo, 2019).

El rol predictivo del complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas sobre el *engagement* académico, identificado en este estudio, puede ser explicado considerando el patrón particular que conforman tales metas y razones subyacentes. Cabe señalar que las metas de aproximación al rendimiento también se asocian tanto a resultados adaptativos (*engagement*, rendimiento académico) como no adaptativos (aprendizaje superficial, autosabotaje académico) en el ámbito educativo (Espejo, 2019; Shih, 2018; Wang et al., 2017).

En el marco del presente hallazgo, las metas en mención favorecerían el *engagement* académico, pues, al guiar el comportamiento del(la) estudiante hacia posibilidades deseables (valencia de aproximación), él o ella sería más proclive a invertir altos niveles de esfuerzo e involucramiento (*engagement*) en sus actividades (Elliot et al., 1999). Asimismo, dado que sus acciones se orientan a la obtención de un logro (demostrar mejor desempeño), el individuo denotaría persistencia o vigor hasta lograr tal objetivo (Elliot, 1997; Elliot et al., 1999). De igual manera, cabe recapitular que la motivación autónoma se asocia de manera unánime con patrones adaptativos (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2014b). Por lo tanto, tales razones, al integrarse a metas de aproximación al rendimiento, también contribuirían a que la(el) alumna(o) inicie y persista en el logro de estos objetivos.

Más aún, cuando un individuo elige sus metas por voluntad propia (motivación autónoma) en lugar de hacerlo por factores externos, tenderá a interesarse y demostrar mayor absorción al desarrollar sus actividades (Benita et al., 2014). Ello concuerda con lo señalado por Vansteenkiste et al., (2010c), quien hace hincapié en que el contar con razones autónomas contribuye a que aquellas personas que se plantean metas de aproximación al rendimiento se

comprometan en gran medida con el logro de tales objetivos, dado que los consideran placenteros y estimulantes.

En lo que respecta al **complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas**, se identificó que este factor predice de manera significativa y negativa las tres dimensiones del *engagement* al considerar el Modelo 2, un modelo de regresión distinto al seleccionado. Así, es posible afirmar el cumplimiento de la hipótesis 2 en este escenario en particular, hallazgo que concuerda con diversos estudios (Espejo, 2019; Sommet & Elliot, 2017; Sommet et al., 2021). Particularmente, Espejo (2019) halló que tal complejo de metas predice positivamente la falta de *engagement* cognitivo y emocional en preuniversitarias(os). De igual modo, Sommet et al. (2021) identificaron que las metas de rendimiento, al integrarse con razones controladas, no resultan beneficiosas en el ámbito del aprendizaje. Además, Ntoumanis et al. (2014) encontraron que la motivación controlada predice, en universitarias(os) deportistas, la falta de involucramiento (*disengagement*) en sus actividades.

En ese contexto, la predicción negativa del complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas sobre el *engagement* académico hallada en este estudio constituiría un resultado de la integración poco adaptativa entre tales metas y razones. Como se mencionó en líneas anteriores, las metas de aproximación al rendimiento pueden relacionarse directamente con el *engagement* académico, pero también pueden contribuir a una predicción negativa de la mencionada variable.

Particularmente, esta última relación predictiva puede ser comprendida considerando que, si bien las metas de aproximación al rendimiento se centran en la obtención de un logro (demostrar mejor desempeño), dicho logro está medido en función de estándares externos o normativos (como pares o compañeros de clase). Bajo esta perspectiva, el o la estudiante haría uso de estrategias de aprendizaje superficiales (como técnicas memorísticas, entre otras), las cuales se asocian con un menor *engagement* cognitivo o dedicación, pero aún así le permiten alcanzar su objetivo (Elliot et al., 1999; Espejo, 2019; Sommet & Elliot, 2017). Más aún, si estas metas son reguladas por factores externos (razones controladas), el individuo podría experimentar altos niveles de ansiedad en su intento con cumplir con tales demandas, factor que no solo mitigaría su *engagement*, sino también le impediría alcanzar un buen rendimiento en comparación con sus pares (Espejo, 2019; Vansteenkiste et al., 2009). En esa línea, Vansteenkiste et al. (2010c) afirman que el deseo por superar estándares normativos o externos contribuye a que el individuo experimente mayores niveles de estrés. Ello, sumado a la preocupación o ansiedad que la(el) estudiante ha podido experimentar en el marco de la pandemia puede mitigar, a su vez, su concentración o absorción al realizar sus actividades.

En conclusión, de los cuatro tipos de complejos de metas, aquel enfocado en la **aproximación al aprendizaje autónomas** resulta ser el más funcional. Ello se debe a que, además de formar parte del modelo de regresión seleccionado, contribuye, por unanimidad, al logro de mayores niveles de *engagement* académico entre las y los universitarias(os). Por lo tanto, resulta relevante priorizar la promoción de dicho complejo de metas en contextos educativos, tales como el universitario.

Respecto al objetivo específico, se optó por describir las diferencias en el nivel de *engagement* académico según el sexo de las(os) participantes, considerando que hombres y mujeres pueden enfrentarse a diferentes expectativas en torno a su desempeño y, por ende, cuentan con distintas necesidades para fomentar su involucramiento en los estudios. Al respecto, cabe destacar los hallazgos de Kinzie et al. (2007) y Sander (2012), quienes identificaron que, si bien las mujeres tienden a presentar mayor grado de dicho *engagement*, aún perciben distintos niveles de soporte por parte de sus instituciones para fortalecer tal involucramiento, en función de la especialidad que se encuentran cursando.

En cuanto al presente estudio, se identificó que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dimensiones del *engagement* académico. Dicho hallazgo concuerda con lo encontrado por Jackling y Natoli (2011) en su estudio con alumnas(os) de Administración de una universidad de Australia. Asimismo, concuerda parcialmente con el estudio de Pérez-Fuentes et al. (2020), quien tampoco encontró diferencias significativas en las dimensiones Dedicación y Absorción, entre hombres y mujeres que se encontraban estudiando Ciencias de la Salud en una institución española.

Sin embargo, la ausencia de diferencias significativas identificada en la presente investigación difiere con lo encontrado por Babenko et al. (2018), quienes señalan que las mujeres presentan significativamente mayores niveles de *engagement* académico que los hombres, en su estudio con estudiantes de Medicina una universidad canadiense. De igual manera, difiere parcialmente con la investigación de Parra y Campoverde (2019), realizada con alumnas(os) de Psicología de una universidad ecuatoriana; y con el estudio de Vallejo et al. (2018), desarrollado con estudiantes de una institución española. En ambos estudios, se halló que las mujeres exhiben mayores puntuaciones en la dimensión Dedicación, en comparación con los hombres. Más aún, Parra y Campoverde (2019) identificaron que, independientemente del sexo, las(os) participantes presentan en promedio puntajes más altos en la dimensión Dedicación, en comparación con los otros componentes del *engagement* académico.

Cabe recapitular que en la presente investigación también se hallaron puntuaciones descriptivamente más altas en la mencionada dimensión, en comparación con los otros factores

de tal *engagement*. Si bien es necesario corroborar la presencia de valores significativos, esta tendencia a niveles altos de *engagement* académico puede ser comprendida considerando que la mayoría de participantes (74.6%) no se encuentra trabajando o realizando prácticas pre profesionales. En ese sentido, la ausencia de esta demanda brindaría mayores oportunidades para que las(os) alumnas(os) se comprometan en mayor medida con actividades en el ámbito académico o extracurricular (Babenko et al. 2018). Asimismo, tal hallazgo puede deberse a que los estudiantes del presente estudio cuentan con el soporte de docentes que reconocen los retos propios de la educación a distancia en un contexto de pandemia y las(os) guían, de manera didáctica, a involucrarse en la construcción de aprendizajes valiosos.

Ahora bien, en lo que respecta a los niveles del *engagement* académico según sexo, la discordancia entre lo hallado en esta investigación y algunos estudios previos (Babenko et al., 2018; Parra y Campoverde, 2019) puede comprenderse en función de ciertas expectativas presentes en torno al desempeño de hombres y mujeres en determinadas áreas de estudio. Particularmente, Kinzie et al. (2007) afirman que, en algunos entornos académicos, se espera que las mujeres presenten un mejor desempeño en carreras que involucren, en mayor medida, componentes como la lectura y escritura académica. Dichas expectativas, basadas en estereotipos de género, conllevarían que ciertos estudiantes hombres de instituciones distintas a la del presente estudio exhiban menor *engagement* en materias centradas en el desarrollo de tales habilidades, pues estas serían consideradas prioridad para las mujeres (Kinzie et al., 2007). Asimismo, Harper et al. (2004) postulan que las mujeres pueden presentar mayor *engagement* académico en contextos donde progresivamente cuentan con mayor representación, pues ello contribuiría a una mayor predisposición para participar activamente y realizar tareas retadoras.

Ante ello, cabe señalar que la presente investigación contó con la participación de alumnas(os) de diversas especialidades, a diferencia de los estudios de Babenko et al. (2018), y Parra y Campoverde (2019), los cuales se llevaron a cabo con estudiantes de Medicina y Psicología respectivamente. Así, tal distinción en la muestra también podría explicar la discordancia en los resultados obtenidos. Particularmente, Vallejo et al. (2018) analizaron las diferencias en el nivel de *engagement* académico según la especialidad y hallaron que los(as) alumnas(os) de Enfermería presentaban mayor *engagement* que quienes cursaban Relaciones Internacionales y Marketing. Ante ello, se recomienda profundizar en las diferencias en el nivel de dicho *engagement* según sexo en estudiantes de determinadas carreras, pues cada especialidad implica oportunidades específicas para el fortalecimiento del *engagement*.

Asimismo, es importante destacar que existe escasa evidencia respecto a las diferencias en el nivel de *engagement* académico entre hombres y mujeres en el contexto universitario

peruano (Torres, 2019), lo cual constituye una limitación al comparar los resultados del presente estudio con lo hallado en otras investigaciones. Ante ello, se sugiere fomentar mayores estudios centrados en el contexto en mención, pues este podría brindar oportunidades o barreras que influyan en las diferencias en torno al *engagement* académico. Por ejemplo, considerando que el Perú es uno de los países en los que la educación virtual universitaria se ha extendido por un periodo de tiempo prolongado (aproximadamente dos años) desde el inicio de la pandemia (Gestión, 2022), dicho factor podría promover o mitigar las diferencias en los niveles de *engagement* académico, en función de ciertas características como el sexo.

Además, la ausencia de diferencias significativas hallada en esta investigación podría deberse a que los ítems del instrumento utilizado no siempre se organizaron en los factores contemplados por predecesores como Schaufeli et al. (2002b) o Lavaggi (2017). Esto constituye una limitación del presente estudio y también se manifiesta en la escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas, cuyos ítems no siempre cargaron en los cuatro componentes propuestos por otros autores (Espejo, 2019; Sommet & Elliot, 2017).

Dichas diferencias a nivel de estructura interna pueden ser explicadas con base en dos factores. Por un lado, en lo que concierne a los complejos de metas de logro, podrían deberse a que se utilizó una escala cuya adaptación fue realizada con preuniversitarias(os), población con características distintas a las de este estudio. Pese a ello, tal escala constituye el único instrumento en español que mide los cuatro tipos de complejos de metas desde un enfoque cuantitativo. Por otro lado, las diferencias en cuanto a la dimensionalidad de ambas escalas se deberían a que la muestra de esta investigación incluyó a un moderado número de participantes.

En esa línea, respecto a la muestra del presente estudio, esta solo involucra a estudiantes de una institución y, si bien se identifican alumnas(os) de distintas áreas de estudio, no se cuenta con la representación de todas las especialidades. Por lo tanto, los resultados obtenidos no se podrían generalizar a otros contextos. Ante ello, se sugiere ahondar en las propiedades psicométricas de ambos instrumentos con una muestra mayor de estudiantes universitarios(os). Ello con el fin de contar con evidencia adicional que profundice en las relaciones entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico.

Una limitación adicional se centra en que las asociaciones halladas entre las variables de estudio no implican causalidad. Pese a ello, al haber escasa evidencia respecto a la relación entre ambos constructos, los presentes hallazgos contribuyen a conformar una base empírica sobre la cual se pueden desarrollar, a futuro, investigaciones que incluyan otros análisis. Particularmente, se sugiere que estas aborden modelos de ecuaciones estructurales y análisis longitudinales, de modo que se profundice en una posible relación causal entre tales variables.

De igual manera, el abordaje de esta relación poco explorada entre los complejos de metas de logro y el *engagement* académico también da cuenta de la relevancia de la presente investigación. Específicamente, contribuye a comprender que, tanto el contenido de las metas, como las razones subyacentes son relevantes para promover un mayor involucramiento en los estudios a nivel universitario. Así, el contar por ejemplo solo con metas de aproximación al aprendizaje o únicamente con motivación autónoma no constituyen las únicas vías para promover el *engagement*. Por el contrario, es importante fomentar metas de aproximación al aprendizaje reguladas por razones autónomas, pues, considerando el modelo de regresión seleccionado en el presente estudio, dicho complejo de metas predice resultados adaptativos como el *engagement* académico.

En esa línea, la presente investigación tiene implicancias a futuro, y a nivel práctico. Entre ellas, destaca la relevancia de profundizar en el impacto que factores contextuales (como la cultura universitaria) tendrían en la promoción de complejos de metas adaptativos, entre las(os) universitarias(os). Así, se sugiere profundizar en el rol de autoridades universitarias en la promoción una cultura orientada al aprendizaje, la cual se caracteriza por el énfasis en el desarrollo de competencias, en la comprensión de los contenidos curriculares y por brindar oportunidades de desarrollo en el ámbito académico y extracurricular (Matos & Lens, 2009).

De igual manera, resulta relevante ahondar en el fortalecimiento del rol docente, especialmente en el contexto actual, caracterizado por el progresivo retorno a clases en modalidad presencial. Ello con el fin de identificar en qué medida las y los maestras(os) pueden ser promotoras(es) de metas de logro sustentadas en razones funcionales. Particularmente, Ferreyra (2017) hace hincapié en la importancia de capacitar a docentes en la aplicación de técnicas de enseñanza-aprendizaje que favorezcan un estilo de apoyo a la autonomía, el cual derivaría en el planteamiento de razones autónomas entre las(os) alumnas(os).

Adicionalmente, cabe destacar la importancia de desarrollar intervenciones dirigidas directamente a universitarias(os) en las que se promuevan complejos de metas de logro adaptativos que les permitan fortalecer su nivel de *engagement*. Con el fin de promover tales complejos de metas, se sugiere ahondar en el estudio de ciertos antecedentes, como el perfeccionismo adaptativo y la autoeficacia (Phan, 2014; Vansteenkiste et al., 2010c), de modo que dichos factores puedan ser reforzados progresivamente en las intervenciones. De esta manera, las(os) estudiantes contarán con mayores recursos para plantearse metas sustentadas en razones adaptativas y, por ende, mejorar su grado de *engagement*, incluso en ambientes donde tales complejos de metas de logro sean escasamente promovidos.



### Referencias

- Alasqah, S. S. (2022). Goal orientation and its impact on university students' academic achievement during the COVID-19 pandemic. *SAGE Open*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440221093617>
- Alcántara, K. S. (2019). *Estudiantes de alto rendimiento: compromiso académico, estrés académico y bienestar* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14613>
- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121524>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). Springer Science. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8)
- Assunção, H., Lin, S., Sit, P., Cheung, K., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., Maloa, B., Álvarez, J., Stepanovic, I., Esposito, G., Maria, F., & Marôco, J. (2020). University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents. *Frontiers in Psychology*, 10(2796). [10.3389/fpsyg.2019.02796](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796)
- Babenko, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of educational evaluation for health professions*, 15(2), 1-7. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.2>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Diálogo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 258–267. <https://doi.org/10.1037/a0034007>
- Benites, R. (2021). *La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal orientation. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0015945>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia de la COVID-19*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2da Ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Consortio de Universidades (8 de noviembre de 2021). *Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/149644308559862/videos/616111403074254>
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., & Parker, P. C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, *24*(1), 299-318. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3>
- Datu, J. A. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *Journal Of Happiness Studies*, *19*(1), 27-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Domínguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A. R., & Fernández-Arata, M. (2020). Psychometric properties of the UWES-9S in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7-23. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in motivation and achievement*, 10(7), 143-179.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139–156. <https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>

- Espejo, C. X. (2019). *Motivación académica y metas de logro hacia estudios preuniversitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15163>
- Ferreira, C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9118>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4ta Ed.). SAGE.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 827-832. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.006>
- Gaudreau, P., & Braaten, A., (2016). Achievement Goals and their Underlying Goal Motivation: Does it Matter Why Sport Participants Pursue their Goals?. *Psychologica Belgica*, 56(3), 244–268. <http://doi.org/10.5334/pb.266>
- Gestión (26 de marzo de 2022). *Defensoría pide que educación superior regrese a clases presenciales obligatorias*. <https://gestion.pe/peru/regreso-a-clases-universidades-defensoria-demanda-que-educacion-superior-retorne-a-clases-presenciales-de-manera-obligatoria-minedu-rmmn-noticia/>
- Gillet, N., Lafrenière, M. A. K., Huyghebaert, T., & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3×2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation and Emotion*, 39(6), 858-875. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9505-y>
- Harper, S. R., Carini, R. M., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2004). Gender Differences in Student Engagement Among African American Undergraduates at Historically Black

- Colleges and Universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271–284. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0035>
- Herrera, D., y Matos, L. (2009). Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas. En D. Herrera (Ed.), *Teorías Contemporáneas de la Motivación: una perspectiva aplicada* (pp. 17-36). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Editorial El Manual Moderno.  
<https://books.google.com.pe/books?id=dHGFCgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Jackling, B., & Natoli, R. (2011). Student engagement and departure intention: An Australian university perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 35(4), 561-579. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.584970>
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C., & Korkmaz, A. (Noviembre de 2007). *The relationship between gender and student engagement in college* [Presentación en conferencia]. Association for the Study of Higher Education Annual Conference. <https://scholarworks.iu.edu/iuswrrest/api/core/bitstreams/984fb6f7-9c6a-4030-aeb8-126057c53ff5/content>
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., & Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of personality*, 76(5), 1201-1230. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00519.x>
- Lavaggi, F. (2017). *Cansancio Emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional - Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <http://hdl.handle.net/10757/621838>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for*

- optimal motivation and performance* (pp. 195-227). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Loera, G., Nakamoto, J., Oh, Y., & Rueda, R. (2013). Factors that Promote Motivation and Academic Engagement in a Career Technical Education Context. *Career and Technical Education Research*, 38(3), 173-190. <https://doi.org/10.5328/cter38.3.173>
- Lopez, C. R. (2020). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, engagement y burnout académico en universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15881>
- López, D., Álvarez, P. R., y Garcés, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-19. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
- Luque, O. M., Bolivar, N., Achahui, V. E., y Gallegos, J. R. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *PURIQ*, 4(1), 56-65. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matos, L., y Lens, W. (2009). La cultura escolar y las metas de logro en profesores y estudiantes: un estudio en escuelas secundarias peruanas. En D. Herrera (Ed.), *Teorías Contemporáneas de la Motivación: una perspectiva aplicada* (pp. 39-62). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Medrano, L. A., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(40), 114-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>
- Mejía, O. G., Casquete, N. E., y Mackay, C. R. (2020). La educación y el aprendizaje ante el Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 264-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7562479>

- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2da ed.). Duxbury.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Ntoumanis, N., Healy, L. C., Sedikides, C., Duda, J., Stewart, B., Smith, A., & Bond, J. (2014). When the going gets tough: The “why” of goal striving matters. *Journal of personality*, *82*(3), 225-236. <https://doi.org/10.1111/jopy.12047>
- Parra, M., y Campoverde, V. (2019). *Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional - Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/32833>
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero-Jurado, M. D. M., Simón-Márquez, M. D. M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, Á., & Ruiz-Oropesa, N. F. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de psicología y educación*. *15*(1), 77-86. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>
- Pérez-León, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7801>
- Phan, H. (2014). An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. *Europe's Journal of Psychology*, *10*(1), 41-66. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i1.680>
- Pinto, S. S. (2021). *Relación entre engagement académico y rendimiento académico* [Trabajo de suficiencia profesional de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio institucional - Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13860>
- Portalanza, C. A., Grueso, M.P., & Duque, E. J. (2017). Properties of The Utrecht Work Engagement Scale (Uwes-S 9): Exploratory Analysis of Students in Ecuador. *Innovar*, *27*(64), 145-155. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v27n64/v27n64a11.pdf>

- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186-193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al engagement": ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63236.pdf>
- Salanova, M., y Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros. Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, (261), 109-138. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/221.pdf>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593-619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>

- Sánchez, H. H., Yarlequé, L. A., Javier, L., Nuñez, E. R., Arenas, C., Matalinares, M. L., Gutiérrez, E., Egoavil, I., Solís, J., y Fernández, C. (2021). Indicadores de ansiedad, depresión, somatización y evitación experiencial en estudiantes universitarios del Perú en cuarentena por Covid-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(2), 346-353. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-05312021000200346#:~:text=Se%20encontró%20que%20la%20mayor%C3%ADa,la%20escala%20de%20evitación%20experiencial](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-05312021000200346#:~:text=Se%20encontró%20que%20la%20mayor%C3%ADa,la%20escala%20de%20evitación%20experiencial).
- Sander, L. (2012). Colleges Confront a Gender Gap in Student Engagement. *Chronicle of Higher Education*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ989658>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational & Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002a). 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. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178–1192. <https://doi.org/10.1037/edu0000114>
- Shih, S. S. (2018). Examining relationships of Taiwanese adolescents' achievement goals to academic engagement and coping. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 153-165. [10.15640/jehd.v7n1a18](https://doi.org/10.15640/jehd.v7n1a18)
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(6), 763–782. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.6.763>

- Sommet, N., Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (2021). Achievement goal complexes: Integrating the “what” and the “why” of achievement motivation. In O. P. John & R. W. Robins (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 104–121). The Guilford Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/356493166\\_Achievement\\_Goal\\_Complexes\\_Integrating\\_the\\_What\\_and\\_the\\_Why\\_of\\_Achievement\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/356493166_Achievement_Goal_Complexes_Integrating_the_What_and_the_Why_of_Achievement_Motivation)
- Sommet, N., & Elliot, A. (2017). Achievement Goals, Reasons for Goal Pursuit, and Achievement Goal Complexes as Predictors of Beneficial Outcomes: Is the Influence of Goals Reducible to Reasons? *Journal of Educational Psychology*, *109*(8), 1141-1162.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000199>
- Spitzer, M. W. H., Gutsfeld, R., Wirzberger, M., & Moeller, K. (2021). Evaluating students’ engagement with an online learning environment during and after COVID-19 related school closures: A survival analysis approach. *Trends in Neuroscience and Education*, *25*. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100168>
- Torres, I. (2019). *Diferencias en engagement académico según el sexo en estudiantes que trabajan en una universidad privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional - Universidad San Ignacio de Loyola.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/9667>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). 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>
- Vallejo, M., Aja, J., y Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *9*, 220-236.  
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558/2234>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A.J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014a). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, *49*(3), 153-174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>

- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010a). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(2), 217-242. [10.1123/jsep.32.2.217](https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.217)
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., Van Riet, T., & Lens, W. (2014b). Examining correlates of game-to-game variation in volleyball players' achievement goal pursuit and underlying autonomous and controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(2), 131-145. <https://doi.org/10.1123/jsep.2012-0271>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010b). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 16: The decade ahead (pp. 105–166). Emerald. [10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. (2010c). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9188-3>
- Wang, C., Shim, S. S., & Wolters, C. A. (2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific education review*, 18(3), 295-307. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9495-4>
- Wang, MT., Degol, J., & Henry, D. (2019). An Integrative Development-in-Sociocultural-Context Model for Children's Engagement in Learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086-1102. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000522>
- Wang, MT., & Eccles, J. (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>

Zúñiga, X.M. (2019). *Bienestar estudiantil en posgrado: una aproximación desde la teoría de la autodeterminación* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15666>





## Apéndices

### Apéndice A. Consentimiento informado para participantes

La presente investigación es conducida por Claudia Daniela Alama Torres, estudiante de décimo ciclo de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este proyecto es profundizar en el estudio de la motivación y el compromiso académico en estudiantes universitarias(os).

En ese sentido, si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder el siguiente formulario, lo que le tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo. Cabe destacar que su participación será voluntaria. Asimismo, la información que se recoja será estrictamente confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. De igual manera, el formulario será de carácter anónimo, por lo que será codificado utilizando un número de identificación.

Cabe destacar que usted puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Asimismo, si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la investigadora al siguiente correo electrónico: [daniela.alama@pucp.edu.pe](mailto:daniela.alama@pucp.edu.pe) y abstenerse de responder.

Al concluir la investigación, se presentarán los principales resultados del estudio manteniendo el anonimato de la identidad de las(os) participantes. En ese sentido, si usted desea acceder a dichos resultados, puede escribir al siguiente correo electrónico: [daniela.alama@pucp.edu.pe](mailto:daniela.alama@pucp.edu.pe) Finalmente, si tuviera alguna duda en relación a la investigación, también puede comunicarse al correo previamente mencionado.

#### **¿Acepta participar en la presente investigación?**

( ) Sí

( ) No

**Apéndice B. Matriz de factor rotado para la  
Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas**

**Tabla 2**

*Matriz de factor rotado para la Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas*

| Ítem | Factor      |             |             |             |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|      | 1           | 2           | 3           | 4           |
| 17   | <b>.85*</b> |             | .37         |             |
| 23   | <b>.82*</b> |             | .46         |             |
| 5    | <b>.75*</b> |             | .37         |             |
| 20   | <b>.75*</b> |             |             |             |
| 11   | <b>.74*</b> |             | .48         |             |
| 14   | <b>.72*</b> |             |             |             |
| 15   | <b>.57*</b> | .42         |             |             |
| 21   | .54         | .47         |             |             |
| 22   |             | <b>.87*</b> |             |             |
| 19   |             | <b>.87*</b> |             |             |
| 16   |             | <b>.86*</b> |             |             |
| 13   |             | <b>.81*</b> |             |             |
| 7    |             | <b>.64*</b> |             | .52         |
| 12   | .39         |             | <b>.83*</b> |             |
| 24   | .47         |             | <b>.80*</b> |             |
| 18   | .47         |             | <b>.79*</b> |             |
| 6    | .38         |             | <b>.79*</b> |             |
| 3    |             |             |             | <b>.73*</b> |
| 9    |             |             |             | <b>.73*</b> |

|    |     |     |             |
|----|-----|-----|-------------|
| 10 |     | .47 | <b>.65*</b> |
| 4  |     | .44 | <b>.64*</b> |
| 2  | .36 |     | <b>.63*</b> |
| 8  | .46 |     | <b>.57*</b> |
| 1  |     | .43 | .50         |

---

*Nota.* \* = ítems que cargan en un determinado factor

Método de extracción: Máxima verosimilitud



**Apéndice C. Correlaciones ítem-test (ítem-total) para la  
Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas**

**Tabla 3**

*Correlaciones ítem-test (ítem-total) para la Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas*

| Componente                  | Ítem | Correlación ítem-total corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem |
|-----------------------------|------|----------------------------------|-----------------------------------------|
| CMA aprendizaje autónomas   | 1    | .70                              | .88                                     |
|                             | 4    | .75                              | .87                                     |
|                             | 7    | .82                              | .84                                     |
|                             | 10   | .79                              | .85                                     |
| CMA aprendizaje controladas | 2    | .62                              | .90                                     |
|                             | 3    | .61                              | .90                                     |
|                             | 5    | .72                              | .89                                     |
|                             | 6    | .76                              | .89                                     |
|                             | 8    | .72                              | .89                                     |
|                             | 9    | .64                              | .90                                     |
|                             | 11   | .72                              | .89                                     |
| CMA rendimiento autónomas   | 12   | .77                              | .88                                     |
|                             | 13   | .82                              | .93                                     |
|                             | 16   | .85                              | .92                                     |
|                             | 19   | .87                              | .91                                     |
| CMA rendimiento controladas | 22   | .87                              | .91                                     |
|                             | 14   | .79                              | .93                                     |
|                             | 15   | .74                              | .93                                     |
|                             | 17   | .82                              | .93                                     |

|    |     |     |
|----|-----|-----|
| 18 | .77 | .93 |
| 20 | .78 | .93 |
| 21 | .71 | .93 |
| 23 | .84 | .92 |
| 24 | .78 | .93 |

---

*Nota.* CMA = Complejo de metas de aproximación



**Apéndice D. Matriz de patrón para la Escala de *Engagement* Académico**

**Tabla 4**

*Matriz de patrón para la Escala de Engagement Académico*

| Ítem | Factor      |             |             |
|------|-------------|-------------|-------------|
|      | 1           | 2           | 3           |
| 9    | <b>.98*</b> |             |             |
| 2    |             | <b>.92*</b> |             |
| 5    |             | <b>.91*</b> |             |
| 1    |             | <b>.82*</b> |             |
| 6    |             | <b>.60*</b> |             |
| 7    |             |             | <b>.83*</b> |
| 3    |             |             | <b>.81*</b> |
| 4    |             |             | <b>.73*</b> |
| 8    | .31         |             | .35         |

*Nota.* \* = ítems que cargan en un determinado factor

Método de extracción: Máxima verosimilitud

**Apéndice E. Correlaciones ítem-test (ítem-total) para la  
Escala de *Engagement* Académico**

**Tabla 5**

*Correlaciones ítem-test (ítem-total) para la Escala de Engagement Académico*

| Componente                             | Ítem | Correlación ítem-total corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem |
|----------------------------------------|------|----------------------------------|-----------------------------------------|
| Vigor                                  | 1    | .80                              | .90                                     |
|                                        | 2    | .87                              | .85                                     |
|                                        | 5    | .83                              | .88                                     |
| Dedicación                             | 3    | .80                              | .81                                     |
|                                        | 4    | .81                              | .80                                     |
|                                        | 7    | .71                              | .89                                     |
| Absorción                              | 6    | .64                              | .79                                     |
|                                        | 8    | .71                              | .71                                     |
|                                        | 9    | .67                              | .76                                     |
| Puntaje global de engagement académico | 1    | .74                              | .92                                     |
|                                        | 2    | .78                              | .92                                     |
|                                        | 3    | .76                              | .92                                     |
|                                        | 4    | .81                              | .92                                     |
|                                        | 5    | .80                              | .92                                     |
|                                        | 6    | .80                              | .92                                     |
|                                        | 7    | .60                              | .93                                     |
|                                        | 8    | .74                              | .92                                     |
|                                        | 9    | .65                              | .93                                     |

**Apéndice F. Ficha de datos sociodemográficos****1. Edad:** \_\_\_\_\_**2. Sexo:**

- Mujer ( )
- Hombre ( )
- Otro ( )
- Prefiero no decirlo ( )

**3. Universidad en la que se encuentra estudiando:**

\_\_\_\_\_

**4. Carrera que se encuentra cursando en la universidad:**

\_\_\_\_\_

**5. Ciclo de estudios (de acuerdo al mayor número de créditos que se encuentra llevando este semestre 2022-1):**

\_\_\_\_\_

**6. Modalidad de estudios en el presente semestre (2022-1):**

- Virtual ( )
- Semi-presencial ( )
- Presencial ( )

**7. ¿Se encuentra realizando actualmente actividades extracurriculares?**

- Sí ( )
- No ( )

**8. En caso haya respondido “Sí” a la pregunta anterior, ¿cuántas horas a la semana aproximadamente le dedica en total a dichas actividades? \_\_\_\_\_****9. ¿Se encuentra trabajando y/o realizando prácticas pre-profesionales?**

- Sí, me encuentro trabajando ( )
- Sí, me encuentro realizando prácticas pre-profesionales ( )
- Sí, trabajo y realizo prácticas pre-profesionales
- No

**10. En caso haya respondido “Sí” a la pregunta anterior, ¿cuántas horas a la semana aproximadamente le dedica en total a su trabajo y/o prácticas pre-profesionales?**

\_\_\_\_\_



**Apéndice G. Análisis de normalidad para la  
Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas**

**Tabla 6**

*Análisis de normalidad para la Escala de Complejos de Metas de Logro Autónomas y Controladas*

| Componente                  | Shapiro-Wilk |      | Z-Asimetría<br>(puntuación<br>estandarizada) | Z-Curtosis<br>(puntuación<br>estandarizada) |
|-----------------------------|--------------|------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                             | Estadístico  | p    |                                              |                                             |
| CMA aprendizaje autónomas   | .96          | .001 | -2.69                                        | .21                                         |
| CMA aprendizaje controladas | .99          | .14  | .23                                          | -1.51                                       |
| CMA rendimiento autónomas   | .96          | .001 | -1.91                                        | -1.36                                       |
| CMA rendimiento controladas | .97          | .002 | 1.46                                         | -1.79                                       |

*Nota.* CMA = Complejo de metas de aproximación

**Apéndice H. Análisis de normalidad para la  
Escala de *Engagement* Académico**

**Tabla 7**

*Análisis de normalidad para la Escala de Engagement Académico*

| Componente                                | Shapiro-Wilk |       | Z-Asimetría<br>(puntuación<br>estandarizada) | Z-Curtosis<br>(puntuación<br>estandarizada) |
|-------------------------------------------|--------------|-------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                                           | Estadístico  | p     |                                              |                                             |
| Vigor                                     | .99          | .12   | -.33                                         | -1.40                                       |
| Dedicación                                | .95          | <.001 | -1.82                                        | -1.55                                       |
| Absorción                                 | .97          | .01   | -1.70                                        | -1.30                                       |
| Puntaje global de<br>engagement académico | .99          | .15   | -1.07                                        | -1.36                                       |



### Apéndice I. Análisis descriptivo de las variables de estudio

**Tabla 8**

*Media y desviación estándar de las variables de estudio*

|                                               | <i>M</i> | <i>DE</i> |
|-----------------------------------------------|----------|-----------|
| CMA aprendizaje autónomas                     | 4.93     | 1.30      |
| CMA aprendizaje controladas                   | 4.14     | 1.44      |
| CMA rendimiento autónomas                     | 4.51     | 1.57      |
| CMA rendimiento controladas                   | 3.70     | 1.61      |
| Vigor                                         | 3.02     | 1.39      |
| Dedicación                                    | 4.13     | 1.34      |
| Absorción                                     | 3.56     | 1.34      |
| Puntaje global de <i>Engagement</i> Académico | 3.57     | 1.21      |

*Nota.* CMA = Complejos de metas de aproximación

## Apéndice J. Análisis de colinealidad entre las variables de estudio

Tabla 10

*Análisis de colinealidad entre las variables de estudio*

|                             | Vigor      |      | Dedicación |      | Absorción  |      | Puntaje global de <i>engagement</i> académico |      |  |
|-----------------------------|------------|------|------------|------|------------|------|-----------------------------------------------|------|--|
|                             | Tolerancia | FIV  | Tolerancia | FIV  | Tolerancia | FIV  | Tolerancia                                    | FIV  |  |
| <b>Modelo 1</b>             |            |      |            |      |            |      |                                               |      |  |
| CMA aprendizaje autónomas   | .94        | 1.06 | .94        | 1.06 | .94        | 1.06 | .94                                           | 1.06 |  |
| CMA aprendizaje controladas | .94        | 1.06 | .94        | 1.06 | .94        | 1.06 | .94                                           | 1.06 |  |
| <b>Modelo 2</b>             |            |      |            |      |            |      |                                               |      |  |
| CMA rendimiento autónomas   | .80        | 1.25 | .80        | 1.25 | .80        | 1.25 | .80                                           | 1.25 |  |
| CMA rendimiento controladas | .80        | 1.25 | .80        | 1.25 | .80        | 1.25 | .80                                           | 1.25 |  |
| <b>Modelo 3</b>             |            |      |            |      |            |      |                                               |      |  |
| CMA aprendizaje autónomas   | .38        | 2.63 | .38        | 2.63 | .38        | 2.63 | .38                                           | 2.63 |  |
| CMA aprendizaje controladas | .25        | 3.95 | .25        | 3.95 | .25        | 3.95 | .25                                           | 3.95 |  |

|                             |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| CMA rendimiento autónomas   | .34  | 2.96 | .34  | 2.96 | .34  | 2.96 | .34  | 2.96 |
| CMA rendimiento controladas | .199 | 5.03 | .199 | 5.03 | .199 | 5.03 | .199 | 5.03 |

---

*Nota.* CMA = Complejo de metas de aproximación



**Apéndice K. Diferencias en el nivel de *Engagement* Académico,  
entre hombres y mujeres**

**Tabla 12**

*Diferencias en el nivel de Engagement Académico, entre hombres y mujeres*

|                                                        | Mujeres<br>(n = 62) |           | Hombres<br>(n = 73) |           | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------------------------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|----------|----------|
|                                                        | <i>M</i>            | <i>DE</i> | <i>M</i>            | <i>DE</i> |          |          |
| Vigor                                                  | 3.06                | 1.37      | 3.03                | 1.37      | .16      | .88      |
| Dedicación                                             | 4.19                | 1.29      | 4.12                | 1.37      | .28      | .78      |
| Absorción                                              | 3.61                | 1.36      | 3.52                | 1.33      | .38      | .71      |
| Puntaje<br>global de<br><i>engagement</i><br>académico | 3.62                | 1.19      | 3.56                | 1.22      | .30      | .76      |

