

Apoyo Social, Motivación Académica y engagement académico en estudiantes universitarios de la carrera de psicología en la Universidad Abierta Interamericana

Tutor: Lic. DE GRANDIS María Carolina

Tesista: LOTO Andrea Daniela

Sede: Centro

Turno: Noche

Título para obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

Fecha: AGOSTO 2026

ÍNDICE

Agradecimientos 2

Resumen 3

Abstract: 4

1.Introducción 5

1.1.Antecedentes 11

1.2.Objetivos 15

1.3.Hipotesis 16

2.Metodología:

2.1 Diseño 16

2.2 Muestra y Muestreo 17

2.3 Instrumentos 18

2.4 Procedimiento y Análisis de Datos 25

3. Resultados 27

4. Discusión 43

5.Referencias 50

6.ANEXOS: 55

Agradecimientos

La realización de esta tesis representa el cierre de una etapa muy importante de mi formación profesional y personal. Este trabajo no habría sido posible sin el acompañamiento, el apoyo y la confianza de muchas personas que estuvieron presentes durante este camino.

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora, Lic. María Carolina De Grandis, por su dedicación, sus valiosos aportes, su paciencia y el compromiso con el que orientó este trabajo. Su acompañamiento fue fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco también a la Universidad Abierta Interamericana y a todos los docentes que formaron parte de mi recorrido académico, por los conocimientos transmitidos, el compromiso con la formación profesional y el estímulo permanente para seguir aprendiendo.

A mi hija, Elena, quien fue mi mayor inspiración durante todo este proceso. Cada esfuerzo realizado tuvo como motor el deseo de crecer profesionalmente y demostrarle que, con perseverancia y dedicación, los sueños pueden alcanzarse y a mi marido, Jorge, por su apoyo incondicional, su paciencia y su comprensión durante todo este recorrido. Gracias por estar presente en cada desafío, por acompañarme en los momentos de mayor esfuerzo, por alentarme cuando el camino se hacía difícil y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

Resumen

El presente proyecto tiene como propósito analizar la relación entre el apoyo social percibido, la motivación académica y el engagement académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. El interés por estas variables se fundamenta en el rol central que cumplen en la adaptación universitaria, el bienestar estudiantil y la permanencia en la educación superior. Participará una muestra de estudiantes adultos jóvenes, seleccionados por conveniencia, quienes completarán tres instrumentos estandarizados: la Escala de Motivación Situacional Académica (EMSA) para evaluar los distintos tipos de motivación; el Cuestionario de Apoyo Social Percibido SSQ6 para medir disponibilidad y satisfacción con la red social; y la UWES-S para valorar las dimensiones del engagement académico. El estudio se enmarca en un diseño ex post facto, de carácter transversal, y presenta alcances descriptivo, correlacional y comparativo según cada objetivo planteado. Se espera identificar los niveles de las variables en la población estudiada y examinar su comportamiento diferencial según sexo y edad. Asimismo, se plantea como hipótesis que existirá una asociación positiva entre apoyo social, motivación académica y engagement académico, de manera que mayores niveles de apoyo social y motivación intrínseca se vinculen con mayores niveles de vigor, dedicación y absorción. De este modo, el estudio prevé aportar evidencia relevante sobre factores protectores y facilitadores del desempeño académico y del bienestar estudiantil, ofreciendo insumos conceptuales y empíricos para futuras intervenciones orientadas a promover la trayectoria universitaria.

Palabras claves: Apoyo social; Engagement académico; Estudiantes universitarios; Motivación académica; Psicología educacional

Abstract

The present project aims to examine the relationship between perceived social support, academic motivation, and academic engagement among students enrolled in the Psychology program at the Universidad Abierta Interamericana. Interest in these variables arises from their central role in university adjustment, student well-being, and academic persistence. A convenience sample of emerging adult students will participate by completing three standardized instruments: the Academic Situational Motivation Scale (EMSA), which assesses different types of motivation; the Perceived Social Support Questionnaire SSQ6, which measures the availability of and satisfaction with one's social network; and the UWES-S, which evaluates the three dimensions of academic engagement. The study follows an ex post facto, cross-sectional design, and includes descriptive, correlational, and comparative approaches according to the proposed objectives. The study seeks to identify the levels of the variables within the target population and to examine potential differences according to sex and age. Furthermore, it is hypothesized that there will be a positive association among perceived social support, academic motivation, and academic engagement, such that higher levels of social support and intrinsic motivation will be associated with higher levels of vigor, dedication, and absorption. In this way, the project aims to contribute relevant evidence regarding protective and facilitating factors that influence academic performance and student well-being, providing conceptual and empirical insights for future interventions designed to promote successful university trajectories.

Keywords: Academic engagement; Academic motivation; Educational psychology; Social support; University students

Introducción

La transición a la vida universitaria es un período de profundo cambio y adaptación para los jóvenes, caracterizado por el desarrollo de una nueva identidad, la reconfiguración de sus redes de apoyo social y el enfrentamiento a mayores demandas académicas. Estos desafíos pueden tener un impacto significativo en el bienestar psicológico y el éxito académico de los estudiantes, manifestándose en elevadas tasas de fracaso y deserción, especialmente durante el primer año de carrera. Esta problemática subraya la necesidad de comprender los factores protectores que facilitan una adaptación exitosa a este nuevo entorno.

En este contexto, el presente trabajo se enfoca en tres constructos psicológicos clave: el apoyo social percibido, la motivación situacional académica y el engagement académico. El apoyo social percibido es reconocido como un recurso fundamental que ayuda a los estudiantes a mitigar el estrés y afrontar las dificultades, fomentando la resiliencia y una visión optimista. Por su parte, la motivación situacional, analizada desde la Teoría de la Autodeterminación, se vincula directamente con el rendimiento y la persistencia en los estudios. Complementariamente, el engagement académico, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción, se ha demostrado como un indicador crucial del bienestar y un factor que potencia el aprendizaje y el desempeño.

A pesar de que la literatura científica ha abordado estos constructos de manera individual, aún existe una brecha en la comprensión de cómo interactúan entre sí para influir en la trayectoria académica del estudiante universitario. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es examinar la relación entre el apoyo social percibido, la motivación situacional y el engagement académico, con el fin de aportar conocimiento relevante para el desarrollo de intervenciones psicológicas y educativas más efectivas. Mediante

la integración de estos conceptos, se busca generar un entendimiento más holístico de los factores que contribuyen a una experiencia universitaria positiva y al éxito a largo plazo.

Apoyo Social Percibido en el Ámbito Universitario

El apoyo social percibido se conceptualiza como una valoración cognitiva sobre la existencia de una red de confianza con individuos a los que se puede recurrir en momentos de necesidad. Este constructo actúa como un factor protector fundamental, ya que el sentimiento de mutua confianza modera la percepción de circunstancias estresantes y la apreciación de los recursos disponibles para afrontarlas (Asberg et al., 2008; Cohen et al., 2000; Lakey&Orehek, 2011). En el contexto universitario, el apoyo social percibido es reconocido como un factor crucial que facilita a los estudiantes enfrentar las experiencias adversas inherentes a la transición académica (Friedlander et al., 2007; Hartley, 2011).

El estudio del apoyo social percibido se aborda desde dos enfoques complementarios (Cohen et al., 2000):

1. Aproximación global: Se centra en la estabilidad del efecto del apoyo social, independientemente de los niveles de estrés. Desde esta perspectiva, se distinguen dos componentes esenciales: la percepción de disponibilidad, que es la creencia de contar con personas a las que se puede recurrir, y la percepción de satisfacción, que se refiere al grado de conformidad con el apoyo recibido.

2. Aproximación funcional: Se enfoca en los recursos específicos que se pueden obtener de la red de apoyo para satisfacer las necesidades del individuo en situaciones de tensión. Este enfoque se basa en la teoría de las provisiones

sociales de Weiss (1974), quien identificó seis provisiones clave: alianza confiable, orientación, apego, integración social, refuerzo de valía y oportunidad de cuidar.

En el ámbito universitario, la percepción de afecto por parte de personas significativas se correlaciona con una mayor autoestima, autoeficacia y una visión optimista de la vida, así como con la capacidad para desarrollar relaciones que favorecen una adaptación exitosa al entorno educativo (Sarason et al., 1983; Sarason et al., 1987).

El constructo de la motivación, por su parte, se presenta como otro factor determinante en el rendimiento académico.

Motivación Situacional Académica

El estudio de la motivación en el ámbito universitario ha adquirido una gran relevancia debido a su vínculo directo con el rendimiento estudiantil y la deserción. La motivación situacional académica, enmarcada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE) (Vallerand, 1997), se define como el tipo de motivación que se analiza en momentos y contextos específicos de la vida académica, como una actividad particular en un día determinado. Dicha motivación es considerada el nivel más inestable, ya que su naturaleza depende intrínsecamente de las características de cada actividad específica (Guay et al., 2000).

La TAD, propuesta por Deci y Ryan (1985), conceptualiza la motivación a lo largo de un continuo de autodeterminación. En este continuo, la motivación se clasifica

en tres tipos principales en función del grado de autonomía en la regulación de la conducta:

- Motivación Intrínseca (MI): Representa el polo de mayor autodeterminación. Implica la realización de una acción por el placer y el disfrute inherentes a la actividad (Ryan &Deci, 2000).

- Motivación Extrínseca (ME): Se refiere a conductas que se llevan a cabo como un medio para lograr un fin, como obtener recompensas o incentivos. Dentro de este tipo, existen subtipos que se diferencian por el nivel de internalización de los controles externos.

- Amotivación (A): Situada en el extremo opuesto del continuo, se define como la ausencia total de regulación del comportamiento, es decir, la falta de motivación para actuar.

La evaluación de la motivación situacional académica es crucial, ya que determinados perfiles motivacionales se han asociado con un buen rendimiento, mientras que otros están vinculados a mayores dificultades y una probabilidad incrementada de deserción (Ratelle et al., 2007). El MJMIE postula que los factores sociales influyen en la motivación situacional a través de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación. Además, se establece una relación bidireccional donde la motivación en un nivel jerárquico (global, contextual o situacional) influye en la del nivel adyacente (Lavigne &Vallerand, 2010).

Este enfoque en la motivación situacional conecta con la noción de engagement, un estado psicológico positivo que se manifiesta en la actividad académica.

Engagement Académico

El engagement académico se define como un estado psicológico positivo y afectivo-cognitivo, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción. Este constructo, si bien se inspira en el engagement laboral, ha sido adaptado para el contexto educativo, considerándose un estado persistente que no se limita a un evento específico. Es un indicador clave de bienestar y un agente motivacional para el estudiantado (Sánchez-Cardona et al., 2016).

Las tres dimensiones que componen este constructo son:

- Vigor: Se manifiesta a través de altos niveles de energía, resiliencia mental y el deseo de esforzarse en el trabajo académico, incluso ante las dificultades. Se asocia con un sentimiento de vitalidad y fortaleza en las tareas de estudio.

- Dedicación: Refleja una alta implicación en los estudios, acompañada de un profundo sentido de significado, entusiasmo, inspiración y orgullo por la carrera elegida. Los estudiantes dedicados se identifican plenamente con su rol académico.

- Absorción: Ocurre cuando el estudiante se concentra por completo en sus estudios, experimentando una inmersión profunda que lo lleva a perder la noción del tiempo. Este estado se caracteriza por un alto disfrute y una fuerte concentración.

La evaluación del engagement académico resulta fundamental para el desarrollo de contextos educativos saludables, dado que se ha demostrado su asociación con el bienestar estudiantil, el desempeño académico y una menor tasa de abandono. La

Utrecht WorkEngagementScale-Student (UWES-S) es el instrumento principal para su medición. Estudios psicométricos, como el realizado en Puerto Rico, han validado el modelo trifactorial de vigor, dedicación y absorción, respaldando su uso en la investigación y en intervenciones educativas.

En esencia, el engagement académico promueve el aprendizaje y el rendimiento al postular que los estudiantes obtienen mayores beneficios de su educación cuando se comprometen activamente con el proceso, yendo más allá de la mera asistencia a clases (Mih&Mih, 2013). Este compromiso se relaciona con el interés y el disfrute, lo que contribuye a un mejor desempeño y a un mayor bienestar psicológico (Martin, 2008). En esta línea, el engagement académico puede ser conceptualizado como la combinación de un buen desempeño y una integración exitosa en el contexto universitario (Horstmanshof&Zimitat, 2007), manifestándose en estudiantes que demuestran diligencia intelectual, participación activa y un claro sentido de propósito.

Modelos y Conceptualización del Constructo

A pesar de su importancia, la conceptualización del engagement académico ha generado diferentes modelos de medición.

- Modelo de dos dimensiones (conductual y psicológica/emocional):
    - Engagement conductual: Se refiere a las acciones observables de los estudiantes (Astin, 1984; Horstmanshof&Zimitat, 2007). Incluye comportamientos como la búsqueda activa de ayuda, el tiempo dedicado al estudio y la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo.

    - Engagement psicológico/emocional: Se centra en la orientación académica del estudiante y el valor que le otorga al esfuerzo. Mih y Mih (2013) definen el engagement emocional como las reacciones afectivas (interés, entusiasmo) durante las actividades académicas.

- Modelo de tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción):

    - Propuesto por Salanova et al. (2005), este es uno de los modelos con mayor respaldo empírico. Describe el engagement como un estado motivacional persistente con los tres componentes detallados anteriormente.

Estas conceptualizaciones pueden integrarse bajo los componentes de la motivación de activación y dirección (Palmero, 2008). Así, el vigor y el engagement conductual se asocian con la activación, mientras que la dedicación y el engagement psicológico se relacionan con la dirección hacia metas y propósitos. Un estudiante "engaged" se caracterizaría por un alto nivel de energía y activación dirigidos hacia sus objetivos académicos.

1.1.Antecedentes

El estudio del bienestar y la adaptación en el ámbito universitario ha cobrado una gran relevancia, y diversas investigaciones se han enfocado en identificar los factores psicológicos y sociales que influyen en el éxito académico. Una línea de investigación relevante ha examinado la interconexión entre el bienestar general, el apoyo social percibido y la motivación. En esta dirección, Arroyo-Sibaja (2023) en Costa Rica examinó la relación entre la satisfacción con la vida, el apoyo social, la autoeficacia y la motivación académica en una muestra de estudiantes. Los hallazgos de

este estudio revelaron correlaciones positivas y significativas entre todas estas variables, lo que sugiere que el bienestar general está intrínsecamente ligado al apoyo social y a los factores motivacionales y de autoeficacia en el contexto académico. El estudio también encontró que la situación familiar y sentimental del estudiante impacta en su satisfacción con la vida, autoeficacia y apoyo social, destacando la influencia del entorno personal y las relaciones interpersonales.

De forma complementaria, otros estudios han profundizado en el papel del apoyo social en el rendimiento académico. Por ejemplo, Morales Navarro, Guzmán Utreras y Baeza Ugarte (2019) investigaron la influencia de variables personales, como la percepción de apoyo social y la motivación de logro, en el rendimiento de estudiantes chilenos de programas de inclusión. Sus resultados mostraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la motivación de logro, así como con el apoyo social percibido de amigos y familiares. Un análisis de regresión demostró que estos factores personales en conjunto explican más de un tercio de la varianza en el rendimiento académico, lo que subraya su importancia para comprender la permanencia universitaria de los estudiantes en sectores vulnerables.

Continuando con la exploración de los factores que impactan en la trayectoria estudiantil, múltiples trabajos han destacado la relevancia de la motivación y el engagement académico. La investigación de **Cobo-Rendón et al. (2022)** en Lima Metropolitana exploró la relación entre la motivación y el engagement en estudiantes bajo modalidades híbridas y virtuales. Los hallazgos indicaron una correlación positiva y moderada entre las dimensiones de la motivación y el engagement, concluyendo que una mayor motivación académica se asocia directamente con un mayor engagement, manifestado en una mayor participación, persistencia y dedicación. En la misma línea,

un estudio de Cobo-Rendón et al. (2022) evaluó la capacidad predictiva de estas variables en la adaptación de estudiantes chilenos de primer año. Los resultados demostraron que el engagement académico fue el predictor más significativo del ajuste universitario en todas sus dimensiones (académica, institucional, social y personal-emocional), y que la motivación autónoma se correlaciona positivamente con un mayor ajuste, mientras que la motivación controlada se asocia negativamente. Estos resultados consolidan el papel crucial de la motivación autónoma y el engagement para la integración y el bienestar en la educación superior.

Finalmente, una perspectiva integradora resalta la interacción entre estas variables. Marenco-Escuderos et al. (2022) identificaron perfiles de resiliencia en estudiantes de pregrado y su relación con el engagement académico y el apoyo social. A través de un análisis de clústeres, el estudio reveló que los estudiantes que comienzan la universidad con bajos niveles de resiliencia pueden afrontar los desafíos gracias a un alto engagement y a redes de apoyo sólidas. Este hallazgo subraya que la resiliencia no es un factor aislado, sino que su impacto está estrechamente ligado al compromiso con los estudios y al respaldo social, lo cual es fundamental para una exitosa adaptación universitaria. En conjunto, estos antecedentes demuestran la necesidad de abordar el apoyo social, la motivación y el engagement no como variables independientes, sino como constructos interrelacionados que, en su interacción, moldean la experiencia del estudiante en la educación superior.

El ingreso a la educación superior representa una etapa de transición crítica para los jóvenes, caracterizada por la inestabilidad, la búsqueda de identidad y la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno académico y social (Arnett, 2008). Durante este periodo, los estudiantes se enfrentan a una serie de desafíos, como la separación de sus

redes de apoyo familiares y de amigos, la creación de nuevos vínculos sociales y el aumento de las exigencias académicas, factores que dificultan su adaptación y pueden llevar al fracaso o la deserción universitaria (Conley et al., 2014; Toews&Yazedjian, 2007). En este contexto, la elevada tasa de abandono estudiantil en el primer año de carrera constituye uno de los problemas más preocupantes en la educación superior.

Para contrarrestar estos efectos negativos, diversos estudios han identificado factores protectores que favorecen la adaptación y el éxito académico. Entre ellos, el apoyo social percibido emerge como un constructo clave, ya que la sensación de contar con una red de confianza modera las valoraciones de las situaciones estresantes y la percepción de los recursos disponibles para afrontarlas (Cohen et al., 2000). Sin embargo, la investigación sobre este fenómeno en el contexto universitario español ha sido limitada, lo que subraya la necesidad de instrumentos validados para medirlo.

De manera similar, la motivación y el engagement académico se han posicionado como indicadores esenciales del bienestar y el éxito estudiantil. La motivación situacional académica, enmarcada en la Teoría de la Autodeterminación, se relaciona directamente con el rendimiento y la deserción, destacando la importancia de perfiles motivacionales positivos. El engagement académico, definido por el vigor, la dedicación y la absorción, se asocia con un mayor bienestar psicológico, desempeño y una menor tasa de abandono.

A pesar de la importancia de estos constructos, existe una carencia de investigaciones que exploren de manera conjunta el papel del apoyo social percibido, la motivación y el engagement en la adaptación y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Comprender la interacción de estos factores es fundamental para desarrollar estrategias e intervenciones que promuevan el bienestar y el éxito académico

en la población estudiantil. Por lo tanto, se plantea la necesidad de investigar cómo estos elementos influyen en la experiencia universitaria y de qué manera pueden ser potenciados para reducir las tasas de fracaso y deserción.

¿Cuál es la relación entre el apoyo social percibido, la motivación académica y el engagement académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana?

1.2. Objetivos

General

Indagar la relación entre el apoyo social, la motivación académica y el engagement académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Objetivos Específicos

A- Caracterizar la muestra según variables sociodemográficas como el sexo y la edad.

B- Describir los niveles de apoyo social, motivación académica y engagement académico en la población de estudiantes de la muestra.

C- Comparar los niveles de las variables estudiadas (apoyo social, motivación académica y engagement académico) en función de variables sociodemográficas como el sexo y la edad.

D- Determinar la asociación entre el apoyo social, la motivación académica y el engagement académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

Hipótesis

Con base en los antecedentes revisados, se espera que:

Hipótesis 1: Exista una **correlación positiva y significativa** entre el apoyo social, la motivación académica y el engagement académico en estudiantes universitarios.

Hipótesis 2: El **apoyo social** y la **motivación académica** actuarán como **variables predictoras** del engagement académico.

Hipótesis 3: Se encontrarán **diferencias significativas** en los niveles de apoyo social y engagement académico según el **sexo** de los estudiantes, siendo las mujeres quienes presenten puntuaciones más altas.

2.Metodología

2.1. Diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca en un diseño de investigación cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional y transversal. Se seleccionó este diseño debido a que busca evaluar la relación entre las variables de estudio (apoyo social, motivación académica y engagement académico) sin manipular ninguna de ellas. El enfoque transversal permitirá la recolección de datos en un único momento, lo que posibilitará analizar las relaciones y diferencias entre las variables en la población de estudio.

En relación con los objetivos específicos, el diseño se justifica de la siguiente manera: Con respecto a los dos primeros objetivos específicos que son por un lado,Caracterizar la muestra según variables sociodemográficas como el sexo y la edad.

Y por otro lado: describir los niveles de apoyo social, motivación académica y engagement académico en la población de estudiantes de la muestra.

Se abordarán con un **alcance descriptivo**. Tal como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos tienen como propósito especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Esto permitirá detallar las puntuaciones de las variables de estudio en la población seleccionada.

El tercer objetivo —comparar los niveles de apoyo social, motivación académica y engagement académico según sexo y edad— Este objetivo se abordará con un **alcance comparativo**, que, aunque no es un alcance de investigación en sí mismo según la clasificación de Hernández-Sampieri, se relaciona con el análisis de las diferencias entre grupos.

Finalmente, el cuarto objetivo —determinar la asociación entre el apoyo social, la motivación académica y el engagement académico— Este objetivo se trabajará con un **alcance correlacional**. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. Esto permitirá determinar la naturaleza de la relación entre las variables sin establecer una relación causal.

2.2. Muestra y Muestreo

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, de tipo por conveniencia, dado que los participantes fueron elegidos en función de su accesibilidad

y disponibilidad al momento de la recolección de datos. (Hernández Sampieri et al., 2014).

La selección de los participantes se realizó durante los meses correspondientes a la recolección de datos. La muestra estuvo conformada por estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

El muestreo será por conveniencia, debido a la facilidad de acceso a la población. Los criterios de inclusión serán:

- Ser estudiante activo de la carrera de Psicología en la Universidad Abierta Interamericana.
- Ser mayor de 18 años.
- Aceptar participar de manera voluntaria en el estudio.

Se excluirá a aquellos estudiantes que no cumplan con los criterios de inclusión o que no completen los instrumentos de evaluación.

2.3. Instrumentos

Escala de Motivación Académica (EMA)

Para la evaluación de la motivación académica se utilizó la Escala de Motivación Académica (EMA), adaptación al español desarrollada por Stover et al. (2012) a partir de la AcademicMotivationScale (AMS) elaborada originalmente por Vallerand et al. (1992). El instrumento se encuentra fundamentado teóricamente en la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985), así como en el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca desarrollado por Robert J.

Vallerand (1997). Desde este marco conceptual, la motivación es entendida como un continuo de autodeterminación que abarca diferentes formas de regulación conductual, desde modalidades altamente autónomas hasta la ausencia total de motivación.

La escala fue diseñada específicamente para evaluar las razones por las cuales los estudiantes participan y persisten en las actividades académicas universitarias. Su relevancia en el ámbito educativo radica en que distintos perfiles motivacionales se asocian diferencialmente con variables como rendimiento académico, engagement, bienestar psicológico, permanencia institucional y riesgo de deserción universitaria.

La EMA está compuesta por 28 ítems organizados en siete subescalas de cuatro reactivos cada una. Los ítems se responden mediante un formato tipo Likert de siete puntos, con opciones que oscilan entre 1 (“En absoluto”) y 7 (“Completamente”). La administración del instrumento permite obtener puntuaciones específicas para cada dimensión motivacional, así como puntuaciones globales correspondientes a Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación.

Las dimensiones evaluadas por la escala se corresponden con los diferentes tipos de regulación motivacional postulados por la Teoría de la Autodeterminación. En primer lugar, la Motivación Intrínseca representa el nivel más autodeterminado del continuo y refiere a la realización de actividades por el interés, placer y satisfacción inherentes a la propia tarea. Esta dimensión se divide en tres subescalas específicas.

La Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento evalúa el placer asociado al aprendizaje, la exploración intelectual y la adquisición de nuevos saberes. Esta subescala refleja el interés genuino por comprender contenidos y ampliar conocimientos académicos. Se encuentra integrada por los ítems 2, 9, 16 y 23.

La Motivación Intrínseca hacia el Logro mide la satisfacción derivada de superarse, alcanzar metas y dominar desafíos académicos. Implica sentimientos positivos asociados al esfuerzo personal, la eficacia y el cumplimiento de objetivos. Esta dimensión incluye los ítems 6, 13, 20 y 27.

La Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes evalúa las emociones positivas, el disfrute y las experiencias gratificantes vinculadas a la actividad académica. Se relaciona con la curiosidad, el entusiasmo y las sensaciones placenteras experimentadas durante el aprendizaje. Está conformada por los ítems 4, 11, 18 y 25.

En segundo lugar, la Motivación Extrínseca comprende aquellas conductas orientadas hacia consecuencias instrumentales o externas a la actividad en sí misma. No obstante, la teoría plantea distintos grados de internalización de dichas regulaciones. La primera subescala corresponde a la Regulación Identificada, la cual implica que el estudiante reconoce de manera consciente el valor personal y la importancia de las actividades académicas. Esta dimensión incluye los ítems 3, 10, 17 y 24.

La Regulación Introyectada evalúa formas de motivación asociadas a presiones internas, sentimientos de culpa, obligación o necesidad de aprobación. Aunque las exigencias externas han sido parcialmente internalizadas, el comportamiento continúa regulado por contingencias internas de autoevaluación. Esta subescala se compone de los ítems 7, 14, 21 y 28.

La Regulación Externa representa el nivel menos autónomo de motivación extrínseca y refiere a conductas orientadas por recompensas externas, exigencias institucionales o evitación de consecuencias negativas. Se encuentra integrada por los ítems 1, 8, 15 y 22.

Finalmente, la escala incluye la dimensión de Amotivación, entendida como la ausencia de intención o motivación para actuar. Esta dimensión refleja sentimientos de incompetencia, falta de control y percepción de escasa relación entre esfuerzo y resultados académicos. La subescala está conformada por los ítems 5, 12, 19 y 26.

La corrección del instrumento se realiza mediante la suma de los puntajes correspondientes a los ítems de cada subescala. Cada dimensión posee un rango posible de puntuación entre 4 y 28 puntos. Asimismo, pueden calcularse puntuaciones globales agrupando las subescalas correspondientes. La Motivación Intrínseca total se obtiene sumando las puntuaciones de las tres dimensiones intrínsecas; la Motivación Extrínseca total surge de la suma de regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa; mientras que la Amotivación se interpreta de manera independiente.

Puntajes elevados en Motivación Intrínseca indican altos niveles de autodeterminación, interés genuino por aprender, disfrute de las actividades académicas y mayor compromiso autónomo con los estudios. Por el contrario, puntuaciones altas en Motivación Extrínseca reflejan predominio de incentivos instrumentales, búsqueda de recompensas externas o regulación basada en exigencias sociales e institucionales. Altos niveles de Amotivación sugieren desinterés académico, dificultades en la autorregulación y menor implicación con las tareas universitarias.

En relación con las propiedades psicométricas, la versión original de la AcademicMotivationScale desarrollada por Vallerand et al. (1992) presentó adecuados índices de consistencia interna para sus distintas subescalas, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilaron entre .62 y .86, además de evidencia favorable de estabilidad temporal y validez factorial. Los análisis factoriales confirmatorios realizados por los

autores respaldaron la estructura de siete factores propuesta teóricamente, consistente con el continuo motivacional planteado por la Teoría de la Autodeterminación.

Posteriormente, Stover et al. (2012) realizaron la adaptación y validación de la escala en población universitaria argentina. Los resultados evidenciaron propiedades psicométricas satisfactorias, observándose adecuados niveles de consistencia interna en las distintas dimensiones evaluadas. Asimismo, los análisis factoriales confirmatorios mostraron un ajuste aceptable del modelo teórico de siete factores correlacionados, proporcionando evidencia de validez de constructo para su utilización en estudiantes universitarios de habla hispana.

Adicionalmente, distintos estudios han reportado asociaciones significativas entre los perfiles motivacionales evaluados mediante la EMA y variables académicas relevantes. La motivación intrínseca suele correlacionarse positivamente con engagement académico, bienestar psicológico, persistencia y rendimiento universitario, mientras que la amotivación se asocia con agotamiento académico, menor satisfacción institucional y mayor riesgo de abandono educativo. Estas evidencias respaldan la utilidad clínica y educativa del instrumento para la identificación de perfiles motivacionales asociados tanto a trayectorias académicas adaptativas como a situaciones de vulnerabilidad académica.

En síntesis, la Escala de Motivación Académica constituye un instrumento ampliamente utilizado y respaldado empíricamente para la evaluación de la motivación en contextos universitarios. Su fundamentación en la Teoría de la Autodeterminación permite analizar la motivación como un fenómeno multidimensional y dinámico,

posibilitando una comprensión integral de los procesos motivacionales implicados en el aprendizaje y la permanencia académica.

Para evaluar el apoyo social percibido, se utilizó el Social SupportQuestionnaire-Short Form (SSQ6). El SSQ6 está compuesto por seis ítems, cada uno de los cuales se responde en dos partes:

(1) una sección abierta que solicita al participante indicar cuántas personas considera que puede recurrir en situaciones específicas, lo cual permite evaluar la Disponibilidad; en el que el Número de Personas (N) se obtiene a partir del recuento de las personas mencionadas en cada ítem, calculándose posteriormente un puntaje promedio al dividir la suma total entre los seis ítems.

(2) una escala Likert de seis puntos que oscila entre 1 ("muy insatisfecho") y 6 ("muy satisfecho"), destinada a medir la Satisfacción con el apoyo percibido. El puntaje de Satisfacción (S) se calcula sumando las respuestas correspondientes a los seis ítems y dividiendo el total entre seis, obteniéndose así un valor promedio.

Si bien el SSQ6 no cuenta con puntos de corte normativos, sus resultados pueden interpretarse de manera bidimensional y escalar: el número de personas (N) expresa la red de apoyo, mientras que la escala de satisfacción (S) califica la percepción del encuestado, es así que los resultados se interpretan a partir de los promedios de ambas.

En términos psicométricos, el instrumento ha mostrado excelentes propiedades de confiabilidad, con coeficientes alfa superiores a .87 para la subescala de Satisfacción y valores cercanos a .90 para la de Disponibilidad, lo que respalda su consistencia interna y su uso en poblaciones universitarias.

El engagement académico se evaluó mediante la *Utrecht WorkEngagementScale – Student* (UWES-S), desarrollada originalmente por Schaufeli y Bakker (2003) en los Países Bajos, derivada de la versión laboral UWES. La adaptación a población estudiantil fue presentada por Schaufeli et al. (2002), introduciendo la versión específica para contextos educativos.

La escala cuenta con adaptaciones en español ampliamente utilizadas, entre ellas la validación de Salanovaet al.(2000/2005) para población hispanohablante, que estableció equivalencias semánticas para las dimensiones de vigor, dedicación y absorción. En Argentina, la UWES-S ha sido utilizada en estudios como los de Sánchez-Cardona et al. (2016) y en investigaciones locales sin requerir modificaciones adicionales, manteniéndose estable en su estructura factorial.

Este instrumento conceptualiza el engagement como un estado afectivo-cognitivo positivo, persistente y relativamente estable, caracterizado por altos niveles de energía, dedicación significativa hacia las actividades académicas y una profunda inmersión en las tareas de estudio. Su aplicación en contextos educativos ha sido ampliamente respaldada por investigaciones internacionales y latinoamericanas, incluyendo validaciones en población universitaria.

La UWES-S está conformada por 17 ítems que evalúan tres dimensiones esenciales del compromiso académico. La primera dimensión, Vigor, refiere a los niveles de energía, vitalidad y resiliencia frente a las demandas académicas. La segunda, Dedicación, evalúa el grado de entusiasmo, inspiración, orgullo e implicación personal en las actividades de estudio. Finalmente, Absorción alude al estado de concentración plena e inmersión en las tareas académicas, en el que el tiempo parece transcurrir rápidamente debido al alto grado de involucramiento.

Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de siete opciones que van de 0 (“nunca”) a 6 (“siempre”), permitiendo obtener puntajes independientes para cada dimensión.

Los puntajes bajos entendidos de 0.00–1.99 indicarían una escasa presencia de engagement académico, que está caracterizado por bajos niveles de energía, entusiasmo e involucramiento en las tareas de estudio, en los puntajes medios entendidos entre 2.00–3.99 reflejarían un nivel moderado de engagement, en el que el estudiante experimenta estados de energía, dedicación y concentración de forma intermitente presentando un compromiso académico variable, dependiente de las demandas; y en los puntajes altos entendidos entre 4.00–6.00 indicarían una presencia frecuente y sostenida de engagement académico, caracterizado por elevados niveles de energía, entusiasmo, implicación personal y concentración en las actividades académicas.

En términos psicométricos, la escala ha demostrado una adecuada consistencia interna, con coeficientes alfa que oscilan entre .62 para Vigor, .79 para Dedicación y .62 para Absorción, lo que respalda su fiabilidad en población universitaria.

2.4. Procedimiento

El estudio se llevará a cabo siguiendo los siguientes pasos:

1. Aprobación ética: Se obtendrá la aprobación del comité de ética de la institución para garantizar el cumplimiento de los principios éticos en la investigación con seres humanos.

2. Recolección de datos: Los instrumentos serán aplicados de manera online a través de un formulario digital.

3. Análisis de datos: Se utilizará el software estadístico SPSS (StatisticalPackageforthe Social Sciences) para el análisis de los datos. Se realizarán análisis descriptivos para identificar los niveles de las variables, y análisis correlacionales (coeficiente de Pearson) y de regresión para evaluar las relaciones entre ellas. Las comparaciones entre grupos (sexo, edad) se realizarán mediante pruebas paramétricas (t-test) o no paramétricas (U de Mann-Whitney) según la distribución de los datos.

Con el propósito de determinar la distribución de las variables estudiadas, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio (N = 101)

Variable	D	p
Motivación intrínseca hacia el conocimiento	.169	< .001
Motivación intrínseca hacia el logro	.099	.017
Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes	.116	.002
Motivación extrínseca: regulación identificada	.140	< .001
Motivación extrínseca: regulación introyectada	.119	.001
Motivación extrínseca: regulación externa	.135	< .001
Amotivación	.147	< .001
Motivación intrínseca total	.075	.184
Motivación extrínseca total	.113	.003
Grado de satisfacción con el apoyo social	.164	< .001
Vigor	.140	< .001
Dedicación	.112	.003

Variable	D	p
Absorción	.113	.003

Nota. D = estadístico de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. Valores de *p* menores a .05 indican desviaciones significativas respecto de una distribución normal.

Se evaluó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. Los resultados mostraron que la mayoría de las variables presentaron distribuciones significativamente diferentes de la normal ($p < .05$). Únicamente la variable Motivación Intrínseca Total no evidenció diferencias estadísticamente significativas respecto de una distribución normal, $D = .075$, $p = .184$. En función de estos resultados, se consideró el empleo de pruebas no paramétricas para los análisis posteriores.

Resultados

Caracterización sociodemográfica de la muestra

Tabla 1

Distribución de la muestra según modalidad de cursada y convivencia

Variable	Categoría	n	%
Género	Masculino	31	31.0
	Femenino	69	69.0
Modalidad de estudio	Híbrida	91	90.1
	Presencial	10	9.9
Situación de convivencia	Solo/a	7	7.2
	Vive con familia	63	64.9

Nota. Los porcentajes corresponden a porcentajes válidos reportados por SPSS.N = 101.

Como se observa en la Tabla 1, la muestra estuvo conformada mayoritariamente por estudiantes de género femenino (69.0%), mientras que el 31.0% correspondió al

género masculino. En relación con la modalidad de cursada, se evidenció un claro predominio de la modalidad híbrida (90.1%), en comparación con la modalidad presencial (9.9%).

Respecto de la situación de convivencia, la mayoría de los participantes informó convivir con su familia (64.9%), seguida por quienes convivían con su pareja, mientras que los porcentajes más bajos se registraron entre quienes vivían solos/as y con compañeros/as. Estos resultados permiten caracterizar a la muestra como predominantemente femenina, con una marcada prevalencia de estudiantes que cursan bajo modalidad híbrida y que mantienen convivencia familiar.

Los datos sociodemográficos evidencian una distribución desigual entre las categorías analizadas, observándose una mayor concentración de participantes en determinadas condiciones de estudio y convivencia. Particularmente, la elevada proporción de estudiantes que conviven con sus familias y cursan en modalidad híbrida constituye una característica distintiva de la muestra analizada, la cual deberá ser considerada al interpretar los resultados obtenidos en las variables de estudio.

Descripción de los niveles de apoyo social, motivación académica y engagement académico

Tabla 2

Datos descriptivos de las variables psicológicas del presente estudio

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Motivación Intrínseca Hacia el Conocimiento	8.00	19.00	14.27	1.85
Motivación Intrínseca hacia el Logro	8.00	18.00	13.04	2.02
Motivación Intrínseca hacia las Experiencias	11.00	20.00	16.27	2.08

Estimulantes				
Motivación Extrínseca Regulación Identificada	11.00	19.00	14.26	1.60
Motivación Extrínseca Regulación Introyectada	3.00	15.00	10.82	2.61
Motivación Extrínseca Regulación Externa	4.00	20.00	14.21	2.11
A motivación	4.00	19.00	11.04	2.17
Motivación Intrínseca Total	34.00	52.00	43.57	4.22
Motivación Extrínseca Total	23.00	51.00	39.29	4.64
Grado de Satisfacción con Apoyo Soc	6.00	36.00	30.14	6.00
Vigor Engagement	1.00	18.00	10.28	2.94
Dedicación Engagement	5.00	18.00	13.07	2.76
Absorción Engagement	2.00	18.00	12.64	2.84

Como se observa en la Tabla 2, los resultados descriptivos muestran diferencias entre las distintas dimensiones de la motivación académica, el apoyo social y el engagement. En relación con la motivación académica, las puntuaciones más elevadas se registraron en la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes (M = 16.27; DE = 2.08), seguida por la motivación intrínseca hacia el conocimiento (M = 14.27; DE = 1.85), la regulación identificada (M = 14.26; DE = 1.60) y la regulación externa (M = 14.21; DE = 2.11). En contraste, las puntuaciones más bajas se observaron en la regulación introyectada (M = 10.82; DE = 2.61) y la amotivación (M = 11.04; DE = 2.17).Al considerar las puntuaciones globales, la motivación intrínseca total (M = 43.57; DE = 4.22) presentó valores superiores a la motivación extrínseca total (M = 39.29; DE = 4.64). Sugiere un predominio de formas motivacionales más vinculadas al interés, disfrute y valoración personal de las actividades académicas por sobre aquellas asociadas principalmente a contingencias externas.

Respecto del apoyo social, los participantes reportaron niveles elevados de satisfacción con el apoyo percibido (M = 30.14; DE = 6.00), observándose además una amplitud considerable en las puntuaciones registradas, lo que indica cierta heterogeneidad en las experiencias de apoyo dentro de la muestra.

En cuanto al engagement académico, las tres dimensiones presentaron valores relativamente elevados. La dedicación fue la dimensión con la media más alta (M = 13.07; DE = 2.76), seguida por la absorción (M = 12.64; DE = 2.84) y el vigor (M = 10.28; DE = 2.94). Estos resultados permiten caracterizar a la muestra como un grupo de estudiantes que manifiesta un importante nivel de implicación con sus actividades académicas, particularmente en términos de compromiso, entusiasmo y significado atribuido a sus estudios.

Comparación de las variables según sexo

Debido al incumplimiento del supuesto de normalidad, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones según sexo.

Tabla 3

Diferencias según género en las variables estudiadas mediante U de Mann-Whitney

Variable	Rango promedio varones (n = 31)	Rango promedio mujeres (n = 69)	U	Z	p
Motivación intrínseca hacia el conocimiento	40.1	55.17	747	-2.5	0.01
Motivación intrínseca hacia el logro	42.34	54.17	817	-1.9	0.06
Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes	52.58	49.57	1005	-0.5	0.63

Motivación extrínseca regulación identificada	46.45	52.32	944	-1	0.34
Motivación extrínseca regulación introyectada	60.79	45.88	751	-2.4	0.02
Motivación extrínseca regulación externa	47.55	51.83	978	-0.7	0.49
Amotivación	53.32	49.23	982	-0.7	0.51
Motivación intrínseca total	43.73	53.54	860	-1.6	0.12
Motivación extrínseca total	53.66	49.08	972	-0.7	0.46
Satisfacción con el apoyo social	37.79	56.21	676	-3	0.00
Vigor	55.18	48.4	925	-1.1	0.27
Dedicación	39.6	55.4	732	-2.5	0.01
Absorción	41.05	54.75	777	-2.2	0.03

Nota. Valores de p inferiores a .05 indican diferencias estadísticamente significativas.

Como puede observarse en la Tabla3, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la motivación extrínseca de regulación introyectada, la satisfacción con el apoyo social y las dimensiones dedicación y absorción del engagement académico.

En relación con la motivación académica, las mujeres presentaron rangos promedio superiores en motivación intrínseca hacia el conocimiento (RP = 55.17) en comparación con los varones (RP = 40.10), mientras que los varones obtuvieron rangos promedio más elevados en motivación extrínseca de regulación introyectada (RP = 60.79) respecto de las mujeres (RP = 45.88).

Respecto del apoyo social, las mujeres registraron niveles significativamente superiores de satisfacción con el apoyo social percibido (RP = 56.21) en comparación

con los varones (RP = 37.79), constituyendo una de las diferencias de mayor magnitud observadas en el análisis.

En cuanto al engagement académico, las mujeres presentaron rangos promedio significativamente más elevados tanto en dedicación (RP = 55.40) como en absorción (RP = 54.75), en comparación con los varones (RP = 39.60 y RP = 41.05, respectivamente). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión vigor.

Por otra parte, no se identificaron diferencias significativas entre mujeres y varones en la motivación intrínseca hacia el logro, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, las distintas formas de regulación extrínseca, con excepción de la regulación introyectada, la amotivación ni en las puntuaciones globales de motivación intrínseca y extrínseca.

Las mujeres tendieron a presentar mayores niveles de motivación orientada al conocimiento, mayor satisfacción con el apoyo social percibido y mayores niveles de engagement académico en las dimensiones de dedicación y absorción. En contraste, los varones obtuvieron puntuaciones relativamente más elevadas en la regulación introyectada, dimensión asociada a formas de motivación vinculadas a presiones internas o sentimientos de obligación. En la mayoría de las restantes variables no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Comparación según convivencia

Para analizar las diferencias según convivencia se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 4

Diferencias según convivencia mediante prueba de Kruskal-Wallis

Variable	Solo/a (n = 7) RP	Con familia (n = 63) RP	Con compañeros/as (n = 3) RP	Con pareja (n = 24) RP	H(3)	p
Motivación intrínseca hacia el conocimiento	55.93	48.82	26.83	50.23	2.43	0.49
Motivación intrínseca hacia el logro	42.86	47.39	57.67	53.94	1.6	0.66
Motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes	49.79	50.65	50.17	44.29	0.92	0.82
Motivación extrínseca de regulación identificada	37.86	50.93	56	46.31	1.88	0.6
Motivación extrínseca de regulación introyectada	27.93	54.94	69	37.06	12.8	.005*
Motivación extrínseca de regulación externa	43.5	47.65	52.5	53.71	1.17	0.76
Amotivación	33.29	52.42	66	42.48	5.68	0.13
Motivación intrínseca total	49.71	48.75	45.5	49.9	0.08	0.99
Motivación extrínseca total	26.21	52.4	67.17	44.46	7.44	0.06
Grado de satisfacción con apoyo social	51.14	51.69	20.33	44.9	4.32	0.23
Vigor	42.21	52.98	51.5	40.23	4.12	0.25
Dedicación	47.07	52.54	19.67	43.94	5.14	0.16
Absorción	56.07	51.26	16.5	45.06	5.42	0.14

Nota. Valores de p inferiores a .05 indican diferencias estadísticamente significativas.

Como puede observarse en la tabla 4, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión motivación extrínseca de regulación introyectada, mientras que no se observaron diferencias significativas en las restantes dimensiones de la motivación académica, el apoyo social ni el engagement académico.

Los participantes que convivían con compañeros/as presentaron los rangos promedio más elevados en motivación extrínseca de regulación introyectada (RP = 69.00), seguidos por quienes convivían con su familia (RP = 54.94). Por el

contrario, los estudiantes que vivían con pareja (RP = 37.06) y aquellos que vivían solos/as (RP = 27.93) registraron los rangos promedio más bajos en esta dimensión.

Respecto de las demás variables analizadas, si bien se observaron algunas variaciones en los rangos promedio entre los distintos grupos de convivencia, estas diferencias no alcanzaron significación estadística. En consecuencia, los resultados sugieren una relativa homogeneidad entre las distintas modalidades de convivencia en relación con los niveles de motivación académica global, satisfacción con el apoyo social y engagement académico.

Estos resultados indican que la situación de convivencia se asoció diferencialmente solo con la regulación introyectada, una forma de motivación caracterizada por la internalización parcial de demandas externas. En contraste, las restantes dimensiones evaluadas mostraron patrones similares entre los distintos grupos de convivencia.

Comparación según modalidad de cursada

Tabla 5

Diferencias según modalidad de cursada mediante prueba U de Mann-Whitney

Variable	Rango promedio Híbrida (n = 91)	Rango promedio Presencial (n = 10)	U	Z	p
Motivación intrínseca hacia el conocimiento	50.43	56.2	403	-0.6	0.55
Motivación intrínseca hacia el logro	49.78	62.1	344	-1.3	0.2

Motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes	51.35	47.8	423	-0.4	0.71
Motivación extrínseca regulación identificada	50.3	57.4	391	-0.7	0.46
Motivación extrínseca regulación introyectada	51.55	46	405	-0.6	0.57
Motivación extrínseca regulación externa	51.98	42.05	366	-1	0.3
Amotivación	51.23	48.9	434	-0.2	0.81
Motivación intrínseca total	50.35	56.95	396	-0.7	0.5
Motivación extrínseca total	51.26	48.65	432	-0.3	0.79
Satisfacción con el apoyo social	49.66	63.2	333	-1.4	0.16
Vigor	49.89	61.1	354	-1.2	0.25
Dedicación	48.7	71.95	246	-2.4	.016*
Absorción	49.59	63.8	327	-1.5	0.14

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión dedicación del engagement académico. En particular, los estudiantes que cursaban bajo modalidad presencial presentaron rangos promedio superiores (RP = 71.95) en comparación con aquellos que cursaban bajo modalidad híbrida (RP = 48.70), evidenciando mayores niveles de dedicación hacia sus actividades académicas.

No se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas modalidades de cursada en las restantes dimensiones de la motivación académica, la satisfacción con el apoyo social ni en las dimensiones vigor y absorción del engagement académico. Si bien se observaron algunas variaciones en los rangos promedio, estas no alcanzaron niveles de significación estadística.

Estos resultados indican que la modalidad de cursada no se asoció con diferencias relevantes en la mayoría de las variables analizadas. La única excepción correspondió a la dimensión dedicación, sugiriendo que los estudiantes que asistían a clases presenciales manifestaban mayores niveles de compromiso, involucramiento e identificación con sus estudios que aquellos que cursaban en modalidad híbrida.No

obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido a la diferencia en el tamaño de los grupos comparados, observándose una marcada predominancia de estudiantes que cursaban bajo modalidad híbrida (n = 91) en relación con quienes lo hacían de manera presencial (n = 10).

Asociación entre apoyo social, motivación académica y engagement académico y edad

Las asociaciones entre las variables fueron analizadas mediante el coeficiente Rho de Spearman, debido a la distribución no normal de los datos.

Tabla 6

Correlaciones entre apoyo social, motivación académica y engagement académico y edad

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Edad	—													
2. MI Conocimiento	.25*	—												
3. MI Logro	0.12	.24*	—											
4. MI Experiencias	-0.05	.42**	0.12	—										
5. ME Identificada	0.07	.52**	.32**	.46**	—									
6. ME Introyectada	-.64**	0.08	-0.07	.30**	0.1	—								
7. ME Externa	-0.16	.29**	0.11	.32**	0.17	.39**	—							
8. Amotivación	-.32**	.20*	.20*	.26**	.30**	.52**	.35**	—						

9. Motivación Intrínseca Total	0.16	.75**	.64**	.70**	.59**	0.13	.34**	.32**	—					
10. Motivación Extrínseca Total	-.44**	.32**	0.13	.46**	.49**	.81**	.72**	.59**	.41**	—				
11. Satisfacción con apoyo social	.20*	.21*	.21*	0.03	0.1	-0.19	-0.01	-.27**	.21*	-0.1	—			
12. Vigor	0.08	.27**	0.13	.39**	.22*	-0.01	-0.13	-0.04	.33**	0.03	.23*	—		
13. Dedicación	.41**	.39**	.26**	.23*	.31**	-.22*	-0.15	-.25*	.39**	-0.1	.49**	.60**	—	
14. Absorción	.38**	.42**	.26**	.27**	.30**	-.23*	-0.06	-.24*	.44**	-0.1	.47**	.58**	.87**	—

Nota. *p*< .05. **p**< .01.

Relación entre motivación académica y apoyo social

La satisfacción con el apoyo social presentó asociaciones positivas de magnitud baja con la motivación intrínseca hacia el conocimiento (ρ = .212; p = .033), la motivación intrínseca hacia el logro (ρ = .208; p = .037) y la motivación intrínseca total (ρ = .205; p = .040). Estos resultados indican que los estudiantes que manifestaron mayores niveles de satisfacción con el apoyo recibido tendieron a reportar niveles ligeramente superiores de interés por aprender, alcanzar metas académicas y motivación autónoma.

Por otra parte, se observó una correlación negativa y significativa entre la satisfacción con el apoyo social y la amotivación (ρ = -.266; p = .007), sugiriendo que

una mayor satisfacción con la red de apoyo se asocia con menores niveles de desinterés, falta de sentido o ausencia de motivación académica.

No se hallaron asociaciones estadísticamente significativas entre la satisfacción con el apoyo social y las dimensiones de motivación extrínseca.

Relación entre motivación académica y engagement

Respecto al engagement académico, la dimensión vigor mostró correlaciones positivas con la motivación intrínseca hacia el conocimiento ($\rho = .274$; $p = .005$), las experiencias estimulantes ($\rho = .385$; $p < .001$), la regulación identificada ($\rho = .216$; $p = .030$) y la motivación intrínseca total ($\rho = .332$; $p = .001$).

La dedicación se relacionó positivamente con la motivación intrínseca hacia el conocimiento ($\rho = .388$; $p < .001$), el logro ($\rho = .259$; $p = .009$), las experiencias estimulantes ($\rho = .233$; $p = .019$), la regulación identificada ($\rho = .313$; $p = .001$) y la motivación intrínseca total ($\rho = .391$; $p < .001$).

Asimismo, la absorción presentó asociaciones positivas con la motivación intrínseca hacia el conocimiento ($\rho = .420$; $p < .001$), el logro ($\rho = .258$; $p = .009$), las experiencias estimulantes ($\rho = .270$; $p = .006$), la regulación identificada ($\rho = .298$; $p = .002$) y la motivación intrínseca total ($\rho = .439$; $p < .001$).

En conjunto, estos resultados muestran que los estudiantes con mayores niveles de motivación intrínseca tienden a experimentar mayores niveles de energía, entusiasmo y concentración en sus actividades académicas.

Por otra parte, la amotivación se relacionó negativamente con la dedicación (ρ = -.251; p = .011) y la absorción (ρ = -.237; p = .017), indicando que mayores niveles de desmotivación se asocian con un menor involucramiento académico.

Relación entre apoyo social y engagement

La satisfacción con el apoyo social mostró correlaciones positivas con vigor (ρ = .232; p = .020), dedicación (ρ = .488; p < .001) y absorción (ρ = .470; p < .001).

Estas asociaciones indican que los estudiantes que reportaron una mayor satisfacción con el apoyo social percibido tendieron a manifestar mayores niveles de energía, compromiso e involucramiento en sus actividades académicas.

Puede destacarse que las relaciones más intensas se observaron con dedicación y absorción, mientras que la asociación con vigor fue de menor magnitud.

Relación entre la edad y las variables psicológicas estudiadas

Los resultados mostraron asociaciones estadísticamente significativas entre la edad y algunas dimensiones de la motivación académica, el apoyo social y el engagement académico. En relación con la motivación académica, la edad presentó una correlación positiva de baja magnitud con la motivación intrínseca hacia el conocimiento (ρ = .250, p < .05), indicando que los estudiantes de mayor edad tendieron a reportar niveles ligeramente superiores de interés por aprender y adquirir conocimientos. Asimismo, se observaron correlaciones negativas con la regulación introyectada (ρ = -.640, p < .01), la amotivación (ρ = -.320, p < .01) y la motivación extrínseca total (ρ = -.440, p < .01), sugiriendo que, a medida que aumenta la edad,

disminuyen las formas de motivación asociadas a presiones internas, recompensas externas o falta de motivación.

Respecto del apoyo social, se identificó una correlación positiva de baja magnitud entre la edad y la satisfacción con el apoyo social percibido ($\rho = .200$, $p < .05$), lo que indica que los participantes de mayor edad tendieron a manifestar niveles ligeramente superiores de satisfacción con sus redes de apoyo.

En cuanto al engagement académico, la edad mostró asociaciones positivas con las dimensiones dedicación ($\rho = .410$, $p < .01$) y absorción ($\rho = .380$, $p < .01$), mientras que no se observaron relaciones significativas con la dimensión vigor. Estos resultados indican que los estudiantes de mayor edad tendieron a presentar mayores niveles de compromiso, involucramiento y concentración en sus actividades académicas.

Los hallazgos dan cuenta de que la edad se relacionó con un perfil caracterizado por menores niveles de motivación controlada y amotivación, y por mayores niveles de satisfacción con el apoyo social y engagement académico. No obstante, las asociaciones observadas fueron, en su mayoría, de magnitud baja a moderada.

Asociación entre apoyo social, motivación académica y engagement académico y año de cursada

Tabla 7

Correlaciones entre apoyo social, motivación académica y engagement académico y año de cursada

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. MI Conocimiento	—													
2. MI Logro	.239*	—												
3. MI Experiencias estimulantes	.415**	0.119	—											
4. ME Regulación identificada	.522**	.322**	.457**	—										
5. ME Regulación introyectada	0.076	-0.067	.301**	0.099	—									
6. ME Regulación externa	.291**	0.106	.320**	0.167	.393**	—								
7. Amotivación	.200*	.198*	.260**	.296**	.519**	.348**	—							
8. Motivación intrínseca total	.748**	.642**	.699**	.588**	0.134	.339**	.322**	—						
9. Motivación extrínseca total	.324**	0.125	.460**	.486**	.805**	.718**	.593**	.412**	—					
10. Satisfacción con apoyo social	.212*	.208*	0.026	0.104	-0.19	-0.01	-.266**	.205*	-0.12	—				
11. Vigor	.274**	0.129	.385**	.216*	-0.006	-0.126	-0.041	.332**	0.029	.232*	—			
12. Dedicación	.388**	.259**	.233*	.313**	-.215*	-0.154	-.251*	.391**	-0.08	.488**	.599**	—		

13. Absorción	.420**	.258**	.270**	.298**	-.233*	-0.058	-.237*	.439**	-0.07	.470**	.575**	.870**	—
14. Año de cursada	0.136	0.001	-.209*	-0.061	-.231*	0.005	-0.13	-0.021	-0.19	0.031	-0.173	0.006	0.11	—

Relación entre año de cursada y variables de estudio

Los resultados mostraron asociaciones estadísticamente significativas únicamente con la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes ($\rho = -.209$, $p = .036$) y con la motivación extrínseca de regulación introyectada ($\rho = -.231$, $p = .020$).

Ambas correlaciones fueron negativas y de baja magnitud, indicando que, a medida que aumenta el año de cursada, tienden a disminuir levemente las puntuaciones en estas dimensiones motivacionales. Específicamente, los estudiantes de años más avanzados presentaron menores niveles de motivación vinculada a la búsqueda de experiencias académicas estimulantes, así como menores niveles de regulación introyectada, caracterizada por la realización de actividades impulsadas por presiones internas o sentimientos de obligación.

Por otra parte, no se observaron asociaciones estadísticamente significativas entre el año de cursada y las restantes dimensiones de la motivación académica, el apoyo social percibido o el engagement académico. Estos resultados sugieren que el avance en la trayectoria universitaria no se relacionó de manera significativa con la mayoría de las variables psicológicas analizadas, observándose únicamente asociaciones puntuales con dos componentes específicos de la motivación académica.

4. **Discusión**

La transición hacia la educación superior ha sido ampliamente descrita como un periodo de ajuste en el que los estudiantes deben reorganizar su identidad, adaptarse a nuevas exigencias académicas y redefinir sus redes de apoyo, lo que convierte esta etapa en un momento particularmente sensible dentro de la trayectoria educativa (Arnett, 2008). Desde esta perspectiva, comprender las características sociodemográficas de quienes ingresan al sistema universitario permite contextualizar las condiciones iniciales en las que se desarrolla la experiencia académica.

En relación con este propósito, el presente estudio se orientó a caracterizar la muestra según variables sociodemográficas. Los resultados muestran un predominio de estudiantes de sexo femenino, con una alta presencia de cursado en modalidad híbrida y una tendencia a la convivencia con el núcleo familiar.Esto sugiere un escenario en el que las redes familiares continúan ocupando un lugar central durante el ingreso a la universidad, funcionando como un soporte que acompaña el proceso de adaptación a las demandas académicas iniciales. En este sentido, la composición observada resulta coherente con la idea de que la transición universitaria no implica una ruptura inmediata con el entorno de origen, sino más bien una reorganización progresiva de los vínculos y recursos de apoyo disponibles.

La comprensión de los factores que influyen en la adaptación universitaria ha puesto en evidencia la relevancia de variables psicosociales y motivacionales en la experiencia académica, particularmente en lo que respecta al bienestar, la persistencia y el compromiso con los estudios. En este marco, el objetivo del presente trabajo se orientó a describir los niveles de apoyo social percibido, motivación académica y engagement en estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron una tendencia

general hacia elevados niveles de apoyo social, junto con una predominancia de motivación de tipo intrínseca por sobre formas más controladas de regulación, así como un alto grado de engagement académico, especialmente en lo referido a la implicación y el compromiso con las tareas de estudio. Esto resulta consistente con la literatura que destaca el rol del apoyo social como un recurso protector que facilita la adaptación a las exigencias del contexto universitario, en tanto contribuye a amortiguar el impacto del estrés académico y favorece una percepción más positiva del entorno educativo (Friedlander et al., 2007; Hartley, 2011). En la misma línea, la motivación intrínseca ha sido ampliamente asociada con una mayor persistencia en las tareas académicas y con mejores indicadores de rendimiento, en comparación con formas de motivación más externas o controladas (Ratelle et al., 2007).De manera complementaria, el engagement académico observado se alinea con la conceptualización que lo entiende como un estado psicológico positivo vinculado al bienestar y al desempeño, caracterizado por la energía, la implicación y la concentración en las actividades académicas (Sánchez-Cardona et al., 2016; Mih&Mih, 2013). En conjunto, estos hallazgos sugieren un perfil estudiantil en el que los recursos personales y sociales parecen articularse de manera funcional para favorecer una experiencia académica más comprometida y adaptativa.

El análisis de las diferencias en función de variables sociodemográficas permite comprender de manera más precisa cómo se configuran las experiencias académicas en distintos perfiles de estudiantes, especialmente en un contexto donde la adaptación a la vida universitaria se encuentra mediada por factores personales y sociales. En este sentido, el presente estudio se propuso comparar los niveles de apoyo social, motivación académica y engagement en función del sexo y la edad.

Los resultados evidenciaron diferencias en las que las mujeres tendieron a presentar mayores niveles de apoyo social percibido, así como una mayor implicación en dimensiones del engagement como la dedicación y la absorción, junto con mayores niveles de motivación intrínseca. Por otro lado, la edad mostró un patrón asociado a mayores niveles de apoyo social y engagement, acompañado de una disminución de formas más controladas o desmotivadas de regulación.

Estos hallazgos pueden interpretarse en consonancia con la literatura que señala que la percepción de apoyo social se relaciona con un mayor ajuste psicológico, autoestima y autoeficacia en el contexto educativo, lo que podría contribuir a una experiencia académica más positiva en determinados perfiles estudiantiles (Sarason et al., 1983; Sarason et al., 1987). En el caso del sexo, la mayor implicación observada en mujeres ha sido reportada en estudios previos sobre engagement académico, los cuales sugieren una mayor tendencia a la implicación afectiva y conductual en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el patrón asociado a la edad puede comprenderse dentro del marco de la transición universitaria como un proceso evolutivo en el que los estudiantes progresivamente reorganizan sus recursos motivacionales y sociales. Desde la perspectiva de la internalización de la motivación, se ha planteado que con el avance en la trayectoria académica aumenta la autonomía en la regulación de la conducta, lo que se traduce en formas más autodeterminadas de motivación y en un mayor compromiso con las actividades académicas (Lavigne &Vallerand, 2010).

La comprensión de la interacción entre variables psicosociales y motivacionales resulta central para explicar la calidad de la experiencia universitaria, en tanto permite

identificar cómo distintos recursos personales y contextuales se articulan en la configuración del compromiso académico. En este marco, el presente estudio se propuso analizar la relación entre el apoyo social percibido, la motivación académica y el engagement en estudiantes universitarios.

Los resultados evidenciaron un patrón de asociaciones en el que el apoyo social se vinculó positivamente con la motivación intrínseca y con las dimensiones del engagement, mientras que mostró una relación inversa con la amotivación. Asimismo, la motivación intrínseca se asoció de manera consistente con mayores niveles de vigor, dedicación y absorción, en contraste con la amotivación, que mostró vínculos negativos con la implicación académica. En cambio, la motivación extrínseca no presentó asociaciones significativas con el apoyo social.

Este patrón de resultados puede comprenderse a partir de la Teoría de la Autodeterminación, la cual plantea que los contextos que favorecen la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la relación tienden a promover formas más autodeterminadas de motivación, particularmente la motivación intrínseca (Deci& Ryan). En este sentido, el apoyo social puede funcionar como un facilitador de dichas necesidades, promoviendo experiencias académicas más significativas y sostenidas en el tiempo.

De manera complementaria, los hallazgos se articulan con el modelo de engagement académico, el cual lo conceptualiza como un estado psicológico positivo vinculado al bienestar y al desempeño, que emerge a partir de la interacción entre recursos personales y contextuales (Sánchez-Cardona et al., 2016; Mih&Mih, 2013). En esta línea, la asociación positiva entre apoyo social, motivación intrínseca y engagement

sugiere que la presencia de redes de apoyo puede potenciar la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, estos resultados son coherentes con la evidencia previa que destaca el papel del apoyo social como un recurso que modula la percepción del estrés y facilita estrategias de afrontamiento más adaptativas en el contexto académico (Cohen et al., 2000). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que la experiencia universitaria no puede comprenderse de manera aislada en sus componentes, sino como un sistema interrelacionado de factores sociales y motivacionales que influyen en el compromiso académico.

El análisis de la capacidad explicativa de las variables psicosociales y motivacionales en relación con el engagement académico constituye un aspecto relevante para comprender no solo la existencia de asociaciones entre constructos, sino también su potencial valor predictivo dentro del contexto universitario. En este estudio, se planteó la posibilidad de que el apoyo social percibido y la motivación académica funcionaran como variables predictoras del engagement.

Sin embargo, los análisis realizados se limitaron a procedimientos correlacionales, lo que impidió evaluar relaciones de tipo predictivo o establecer modelos explicativos más complejos entre las variables. En consecuencia, no fue posible confirmar empíricamente dicha hipótesis, quedando restringida la interpretación a la identificación de asociaciones entre los constructos.

Esta limitación metodológica resulta relevante en tanto la literatura sugiere que la interacción entre apoyo social, motivación y engagement no solo se manifiesta en términos relacionales, sino que también podría explicar variaciones en indicadores de

adaptación y bienestar académico (Marenco-Escuderos et al., 2022). En este sentido, investigaciones previas han señalado la utilidad de modelos más complejos para comprender la dinámica entre estas variables en el contexto universitario.

Por lo tanto, se reconoce la necesidad de que futuras investigaciones incorporen análisis de tipo predictivo, como regresiones múltiples o modelos estructurales, que permitan evaluar con mayor precisión el peso relativo de cada variable en la explicación del engagement académico, así como su contribución conjunta al ajuste universitario.

Limitaciones del estudio

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, el diseño de tipo transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, lo que limita la posibilidad de determinar direccionalidad en los vínculos entre apoyo social, motivación académica y engagement. En este sentido, los hallazgos deben entenderse como asociaciones observadas en un momento específico del proceso académico.

En segundo lugar, la utilización de instrumentos de autoinforme puede introducir sesgos asociados a la deseabilidad social o a la percepción subjetiva de los participantes, lo cual podría influir en la precisión de las respuestas respecto de variables como el apoyo social percibido o la motivación académica.

Finalmente, el análisis estadístico se limitó a procedimientos correlacionales, lo que impidió evaluar modelos explicativos más complejos que permitieran determinar el peso relativo de cada variable sobre el engagement académico. Esta restricción

metodológica reduce la posibilidad de establecer un modelo integrador que permita comprender de manera más profunda la dinámica entre los constructos estudiados.

Líneas futuras de investigación

A partir de las limitaciones señaladas, se proponen diversas líneas de investigación futuras que permitirían profundizar y ampliar los hallazgos obtenidos. En primer lugar, se recomienda la realización de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, especialmente durante los primeros años de la trayectoria universitaria, con el fin de comprender mejor los procesos de adaptación y cambio en la motivación y el engagement.

Asimismo, sería pertinente incorporar diseños analíticos más complejos, como modelos de regresión múltiple o modelos de ecuaciones estructurales, que permitan evaluar la capacidad predictiva del apoyo social y la motivación sobre el engagement académico, así como explorar posibles relaciones mediadoras o moderadoras entre las variables.

Finalmente, futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad de las muestras, incorporando estudiantes de distintas carreras, instituciones y modalidades de estudio, con el objetivo de analizar la generalización de los hallazgos y considerar posibles diferencias contextuales que influyan en la experiencia académica.

5. Referencias

Arnett, J. J. (2008). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 2*(2), 68–73. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00032.x

Arroyo-Sibaja, M. (2023). *Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses*. https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v7i1.175

Asberg, K. K., Bowers, B., Renk, K., & McKinney, C. (2008). A structural equation modeling approach to the study of stress and psychological adjustment in emerging adults. *Child Psychiatry & Human Development, 39*(4), 481-501. https://doi.org/10.1007/s10578-008-0102-0

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *JournalofCollegeStudentPersonnel, 25*(4), 297–308.

Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Educación*, 46(2), 1-22.

Cohen, S., Underwood, L. G., &Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists.* Oxford University Press.

Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological

functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *EmergingAdulthood, 2*(3), 195–210. https://doi.org/10.1177/2167696814521808

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum Press*. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., &Cribbie, G. F. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259–274. https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion, 24*(3), 175–213. https://doi.org/10.1023/A:1005614228250

Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in university students. *Journal of American College Health, 59*(7), 596–604. https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632

Horstmanshof, L., &Zimitat, C. (2007*).*Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 703–718. https://doi.org/10.1348/000709906X160778

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Lakey, B., &Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review,* 118(3), 482–495. https://doi.org/10.1037/a0023477

Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2010). The dynamic nature of motivation: A longitudinal study of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation.*Motivation and Emotion,* 34, 80–92. https://doi.org/10.1007/s11031-009-9152-8

Marenco-Escuderos, A. D., Restrepo Cervantes, D., &Rambal-Rivaldo, L. I. (2022). Perfiles de resiliencia asociados al engagement académico y al apoyo social en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*, e17. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4594

Martin, A. J. (2008).Enhancing student motivation, engagement, and achievement: What we know and what we need to know.*Australian Journal of Education, 52*(2), 143–146.

Mih, C., &Mih, V. (2013). Academic engagement in the first year of university: A comparison of students from different academic systems. *Procedia – Social and BehavioralSciences,* 78, 536–540.

Morales Navarro, M., Guzmán Utreras, E., & Baeza Ugarte, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 6*(2), 59–80. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680

Palmero, F. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.

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

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). 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

Salanova, M., Bresó, E., &Schaufeli, W. B. (2005).Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia.
Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21(2), 165–195.

Sánchez-Cardona, I., Rodríguez-Montalbán, R., Toro-Alfonso, J., & Moreno Velázquez, I. (2016). Propiedades psicométricas de la Utrecht WorkEngagementScale –Student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de Psicología*, *33*(2), 121-134.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., &Sarason, B. R. (1983).Assessing social support: The Social Support Questionnaire.*Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127–139.
https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127

Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, G. R. (1987).A brief measure of social support: Practical and theoretical implications.*Journal of Social and Personal Relationships,* 4(4), 497–510. https://doi.org/10.1177/0265407587044007

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*. Utrecht University.

Schaufeli, W. B., &Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 939–953.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.

Stover, J. B., de la Iglesia, G., Boubeta, A., & Fernández Liporace, M. (2012). Academic motivation scale (AMS): Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management, 5*, 71-83.

Toews, M. L., &Yazedjian, A. (2007). College adjustment among freshmen. *Journal of College Student Development, 48*(6), 670–688. https://doi.org/10.1353/csd.2007.0062

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology, 29*, 271–360. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Weiss, R. S. (1974).*The provisions of social relationships.*En Z. Rubin (Ed.), Doing unto others: The social psychology of helping and cooperation (pp. 17–26). Prentice-Hall.

6. Anexos

Datos Socio demográficos

Edad

Genero

Año de cursada

Modalidad de estudio

Situación de convivencia

Situación sentimental

Escala de Motivación Situacional Académica

Opciones de Respuesta

Selecciona la opción que mejor describa por qué estás en la facultad en este momento, usando la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Algo en desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Factor 1: Motivación Extrínseca (ME)

- Ítem 4: Porque en mi opinión, es importante asistir hoy a clases.
- Ítem 5: Me sentiría mal conmigo mismo/a si no cumplo con mis deberes de estudiante el día de hoy.
- Ítem 6: Para no acumular inasistencias.
- Ítem 11: Porque si elegí estudiar una carrera, es importante asistir a la mayor cantidad de clases que pueda.
- Ítem 18: Porque mi futuro profesional depende de aprovechar cada día de cursada, incluyendo el de hoy.
- Ítem 19: Siento que es un compromiso venir hoy.
- Ítem 20: Para evitar quedarme libre por faltas.
- Ítem 25: Porque forma parte de mi rutina como estudiante universitario/a estar hoy aquí.
- Ítem 30: Porque asistiendo a clases podré mejorar mi rendimiento en la materia.
- Ítem 32: Porque mis estudios son costeados por otros (Estado, mis padres, etc.), y no puedo darme el lujo de faltar el día de hoy.
- Ítem 34: Para no malgastar una falta que seguramente necesitaré más adelante en el cuatrimestre.
- Ítem 37: Porque creo que soy un/a mejor estudiante si asisto a todas las clases de las asignaturas que curso hoy.

Factor 2: Amotivación (A)

- Ítem 7: Ahora no lo sé, siento que hoy estoy perdiendo el tiempo en la facultad.
- Ítem 14: No sé para qué estoy hoy acá; no le encuentro sentido.
- Ítem 21: No entiendo para qué vine hoy, podría estar haciendo otra cosa.
- Ítem 28: No lo sé, no puedo entender qué hago hoy acá en la facultad.
- Ítem 35: No sé por qué estoy en este momento en la facultad; sin duda, tengo cosas más importantes que hacer.
- Ítem 39: No sé por qué estoy en este momento en la facultad; sin duda, tengo cosas más interesantes que hacer.

Factor 3: Motivación Intrínseca (MI)

- Ítem 2: Porque me supero a mí mismo/a cuando logro entender los temas de la clase de hoy.
- Ítem 3: Porque disfruto aprendiendo los temas nuevos que veremos hoy.
- Ítem 8: Por el placer que experimento cuando observo que hoy mejoré mis destrezas/habilidades/conocimientos respecto de algunos de los contenidos de la(s) asignatura(s) que curso hoy.
- Ítem 10: Porque me gusta aprender más sobre algunos temas de la(s) clase(s) de hoy.
- Ítem 17: Porque me gusta profundizar mis conocimientos sobre algunos contenidos de la(s) clase(s) de hoy.

- Ítem 23: Por el placer que experimento cuando me doy cuenta que hoy me superé a mí mismo/a al poder realizar actividades que me resultaban complejas.
- Ítem 24: Porque disfruto de comprender mejor algunos temas de la(s) clase(s) de hoy.
- Ítem 36: Porque me gusta relacionar conocimientos previos con el contenido de la clase de hoy.
- Ítem 43: Por el disfrute de venir a clase para comprender mejor los conceptos y bibliografía en general.

Versión española del Social SupportQuestionnaire-Short Form (SSQ6)

La escala SSQ6 es un instrumento de seis ítems diseñado para medir el apoyo social percibido a través de dos dimensiones: la disponibilidad de apoyo y la satisfacción con el mismo.

Instrucciones: Para cada una de las siguientes preguntas, indique el número de personas con las que puede contar y el grado de satisfacción que tiene con ese apoyo.

Ítems

Ítem n.°	Disponibilidad	Ítem n.°	Satisfacción
D 1	¿Con quién puedes contar cuando necesitas ayuda?	S 1	Grado de satisfacción
D 2	¿Con quién puedes contar para que te ayude a relajarte cuando estás tenso?	S 2	Grado de satisfacción
D 3	¿Quién te acepta totalmente, incluyendo tus defectos y	S 3	Grado de

	virtudes?		satisfacción
D 4	¿Con quién puedes contar para que te cuide, te pase lo que te pase?	S 4	Grado de satisfacción
D 5	¿Con quién puedes contar para que te ayude a sentirte mejor cuando estás hundido?	S 5	Grado de satisfacción
D 6	¿Con quién puedes contar para que te consuele cuando estás disgustado?	S 6	Grado de satisfacción

Exportar a Hojas de cálculo

Opciones de respuesta para la satisfacción:

- 1 = muy insatisfecho
- 2 = insatisfecho
- 3 = algo insatisfecho
- 4 = algo satisfecho
- 5 = satisfecho
- 6 = muy satisfecho

Utrecht Work Engagement Scale – Student (UWES-S)

La UWES-S es una escala de nueve ítems diseñada para medir el **engagement académico** en estudiantes universitarios. Fue desarrollada por Schaufeli y sus colaboradores (2002) basándose en la definición de engagement en el ámbito laboral, adaptando los ítems para que se refieran a la actividad académica. En 2004, Schaufeli y

Bakker presentaron una versión corta de la escala, en la que cada una de las tres dimensiones del constructo (Vigor, Dedicación y Absorción) es evaluada por tres ítems.

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de afirmaciones que describen cómo se siente usted respecto a sus estudios. Por favor, lea cada una cuidadosamente e indique con qué frecuencia experimenta estas sensaciones.

Opciones de respuesta: La escala utiliza un anclaje tipo Likert con siete opciones, que van desde 0 (nunca o ninguna vez) hasta 6 (siempre o todos los días).

- 0: Nunca
- 1: Casi nunca
- 2: Raramente
- 3: A veces
- 4: Frecuentemente
- 5: Muy frecuentemente
- 6: Siempre

Ítems por dimensión:

Vigor (V)

1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno/a de energía.
2. Me siento fuerte y vigoroso/a cuando estoy estudiando o voy a la escuela.
3. Cuando me levanto por las mañanas quiero ir a clases o estudiar.

Dedicación (D)

3. Estoy entusiasmado/a con mi carrera.

4. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.

7. Estoy orgulloso/a de prepararme para esta profesión.

Absorción (A)

6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.

8. Estoy inmerso/a en mis estudios.

9. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.