



Grit, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado

Grit, Academic Commitment, and Time Perspective in Postgraduate Students

Grit, compromisso acadêmico e perspectiva temporal em estudantes de pós-graduação

Florencia Daura* 
María Cecilia Barni** 

Para citar este artículo: Daura, F. y Barni, C. M. (2024). *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 189-212. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-14349>



Recibido: 11/08/2021
Evaluado: 24/02/2023

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. CONICET, Universidad Austral, Escuela de Educación. fdaura@austral.edu.ar
** Doctora en Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica, Argentina. Universidad Austral, Escuela de Educación. cbarni@austral.edu.ar

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se plantearon cuatro objetivos: 1) describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal (PT) de estudiantes de posgrado dirigidos a desarrollar competencias de liderazgo; 2) analizar si existen diferencias entre las capacidades aludidas según el sexo; 3) estudiar la correlación existente entre los tres constructos; y 4) identificar el valor predictivo de la perspectiva temporal sobre los índices de *Grit* y de compromiso global de los participantes. Para ello, se efectuó un estudio cuantitativo, correlacional, descriptivo y predictivo, conformándose una muestra —no probabilística, por conveniencia— con 219 alumnos de tres carreras, que completaron los instrumentos seleccionados para el caso: un cuestionario sociodemográfico, la Escala *Grit-O* y la *UWES-SS*; a su vez, entre los estudiantes, 100 contestaron el Inventario de Perspectiva Temporal. Se realizaron análisis de *t* de Student, correlaciones *r* de Pearson y análisis de regresión lineal. De esta manera, se encontró que las mujeres obtuvieron puntajes más elevados y significativos en la mayoría de las variables; igualmente, se identificó que la perspectiva temporal, en particular, el factor futuro, posee un potencial poder predictivo del *Grit global* y del compromiso académico global. Aunque se consideró que los resultados deben ser profundizados con una muestra más representativa, estos facilitaron dos aspectos importantes: por un lado, profundizar la indagación de los tres constructos mencionados en población universitaria de posgrado; por el otro, guiar el planteamiento de nuevos interrogantes con los cuales orientar la atención de estas capacidades que, en última instancia, conducen a la mejora del bienestar estudiantil.

Palabras clave

perseverancia; compromiso del estudiante; perspectiva temporal; metas; educación superior

Keywords

perseverance; learner engagement; temporal perspective; goals; higher education

Abstract

This article presents the results of a research study in which four objectives are presented: 1) describe the levels of *Grit*, academic engagement, and time perspective (TP) of postgraduate students focused on developing leadership competencies; 2) analyse whether there are differences between the referred abilities according to sex; 3) study the correlation between the three constructs; and 4) identify the predictive value of time perspective on the indices of *Grit* and global engagement of the participants. For this purpose, a quantitative, correlational, descriptive, and predictive study was conducted, utilizing a non-probabilistic sample, for convenience, of 219 students from three careers, who completed the instruments selected for the case: a socio-demographic questionnaire, the *Grit-O* Scale, and the *UWES-SS*; additionally 100 completed the Temporal Perspective Inventory. Data were analyzed using student's *t*-tests, Pearson's *r* correlations, and linear regression analyses. Therefore, the findings revealed that women obtained higher and significant scores in most variables; moreover, it was identified that Temporal Perspective, in particular, the future factor, has a potential predictive power for *global Grit* and global academic engagement. Although the results should be further explored with a more representative sample, they facilitated two important aspects: on the one hand, to deepen the investigation of the three aforementioned constructs in the postgraduate university population; on the other hand, to guide the formulation of new questions to orient attention to these capacities that, ultimately, lead to the improvement of student well-being.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve quatro objetivos: 1) descrever os níveis de *Grit*, compromisso acadêmico e perspectiva de tempo (PT) dos estudantes pós-graduados focados no desenvolvimento de competências de liderança; 2) analisar se existem diferenças entre as capacidades mencionadas de acordo com o sexo; 3) estudar a correlação entre as três construções; e 4) identificar o valor preditivo da perspectiva temporal sobre o *Grit* e os índices de compromisso global dos participantes. Para este fim, foi realizado um estudo quantitativo, correlacional, descritivo e preditivo; utilizando uma amostra não-probabilística, por conveniência, com 219 estudantes de três carreiras, quem completaram os três instrumentos selecionados para o caso: o questionário sociodemográfico, a Escala *Grit-O* e o *UWES-SS*; por sua vez, entre os alunos, 100 completaram o Inventario de Perspectiva Temporal. Foram realizados os testes *t* Student, as correlações *r* de Pearson e análises de regressão linear. Desta forma, constatou-se que as mulheres alcançaram pontuações mais elevadas e significativas na maioria das variáveis; igualmente, identificou-se que a Perspectiva Temporal, em particular, o fator futuro, tem poder preditivo para o *Grit global* e o compromisso acadêmico global. Embora se tenha considerado que os resultados devam ser aprofundados com uma amostra mais representativa, eles facilitaram dois aspectos importantes: por um lado, aprofundar a investigação das três construções acima mencionadas na população universitária de pós-graduação; por outro lado, orientar a formulação de novas questões com as quais orientar a atenção a essas capacidades que, em última análise, levam à melhoria do bem-estar dos estudantes.

Palavras-chave

perseverança; envolvimento do aluno; perspectiva de tempo; metas; educação superior

Introducción

Los cambios vertiginosos producidos en la posmodernidad impactan irremediablemente en la sociedad, la cultura y la política. También influyen sobre la educación y sobre cada individuo en particular, quien debe prepararse para dar y desarrollar los conocimientos y las habilidades necesarios con el fin de adaptarse a las demandas del contexto en el que se encuentra inserto y que exceden la mera posesión de conocimientos teóricos. Frente a ello, la adquisición de capacidades cognitivas y socioemocionales en el nivel universitario se hace cada vez más acuciante, más aun para propiciar la consecución de objetivos de corto, mediano y largo plazo vinculados con el desarrollo académico, profesional o de otras dimensiones personales del estudiante. Aun así, el planteo y la concreción de metas pueden verse obstaculizados por la incertidumbre del entorno y la procrastinación concomitante que conducen al desaliento, el abandono, la apatía y la desesperanza (Reker, 2007). Entre las capacidades que facilitan la elección y el logro de metas se destacan tres que guardan vinculación con el desarrollo de la personalidad: la tenacidad (*Grit*), el compromiso académico y la perspectiva temporal (PT).

El *Grit* se define como la pasión y la perseverancia o persistencia sostenida para lograr metas a largo plazo, que llevan meses, años o incluso décadas para ser concretadas (Duckworth *et al.*, 2007). Por su parte, el *compromiso académico* se comprende como un estado mental positivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción hacia el trabajo y el estudio (Schaufeli *et al.*, 2002, p. 79) y que, en última instancia, facilita realizar una actividad con energía, entusiasmo y compenetración hasta finalizarla. Por su parte, la *perspectiva temporal* se comprende como la capacidad para centrarse (de forma positiva o negativa) en el pasado, el presente o el futuro (Zimbardo y Boyd, 1999). Todas estas capacidades pueden modificarse a través de la acción educativa y la práctica de determinadas acciones. Además, están relacionadas con el sentido que se brinde al propio proyecto de vida y cómo se lo despliegue (Barni, 2021).

Dado que existen vínculos conceptuales entre estos constructos, el presente estudio se plantea preguntas dirigidas a comprender las variables que los conforman y cómo se relacionan en estudiantes de posgrado: a) ¿qué niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal poseen los estudiantes de posgrado que simultáneamente estudian y trabajan?; b) ¿existen diferencias en estas capacidades según el sexo de estos sujetos?; c) ¿cómo interactúan entre sí en estos estudiantes?; y d) ¿La perspectiva temporal predice niveles elevados de *Grit* y compromiso académico global?

Estas preguntas también plantean los objetivos de esta investigación: a) describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal que poseen estudiantes de posgrado enfocados en desarrollar competencias de liderazgo; b) analizar si existen diferencias en estas tres capacidades según el sexo de los estudiantes; c) analizar las correlaciones entre las tres capacidades; y d) identificar si la perspectiva temporal predice niveles elevados de *Grit* y compromiso académico global.

De acuerdo con esto, en primer lugar, se presenta un breve marco teórico en el que se define y profundiza en el estudio de cada uno de los constructos: *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal, así como en el papel que compete a las instituciones universitarias para estimular su desarrollo. En segundo lugar, se describe el diseño metodológico implementado, de carácter cuantitativo, en una muestra no probabilística integrada por 219 estudiantes de posgrado, seleccionada por conveniencia.

Dado que este estudio presenta características particulares, no solo llena un vacío de conocimiento en el contexto argentino y latinoamericano, donde no se encontraron trabajos que vinculen las variables principales de indagación, sino que también abre el camino para futuras investigaciones que, como otras (Fong y Kim, 2021; Jiang y Luy, 2017), ayuden a incrementar el conocimiento sobre los constructos mencionados.

***Grit*: la tenacidad para concretar metas a largo plazo**

El *Grit* es la capacidad que permite mantener la pasión y la perseverancia para alcanzar metas que se encuentran lejanas en el tiempo (Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth y Quinn, 2009). El interés en su abordaje radica en tres puntos fundamentales: su novedad, su poder predictivo y la flexibilidad-adaptabilidad que lo caracterizan.

- » El primero de ellos, la novedad, está dado por tratarse de un constructo que cuenta con menos de 15 años de antigüedad de indagación a partir de que su autora (Duckworth, 2017) lo desarrolló y definió, proporcionando un marco teórico sobre él y profundizándolo empíricamente a través de un cuestionario de probada validez (Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth y Quinn, 2009).
- » El segundo se refiere a la capacidad predictora que el *Grit* posee sobre la obtención de elevados niveles de éxito académico, deportivo y laboral, independientemente del cociente intelectual que se posea. De hecho, este punto fue uno de los factores que motivaron a Duckworth (2017) a iniciar el estudio sobre el *Grit* (Duckworth *et al.*, 2009; Duckworth *et al.*, 2010).
- » El tercero, la flexibilidad y la adaptabilidad, hacen del *Grit* una capacidad que puede desarrollarse a partir de una acción educativa más efectiva y del empeño del propio sujeto para incrementarla.

A diferencia de lo que señalan otros estudios en los que se explica como un rasgo no cognitivo de la personalidad (Maesa-Febriawan y Maulina, 2019), en nuestro concepto es motivacional y cognitivo, ya que conlleva la aplicación de facultades intelectuales que permiten reconocer el valor de un aspecto de la realidad y que se desea obtener, y facultades afectivo-motivacionales, con las que se elige o se opta por aquello que se considera *valioso*, volcando en esa elección afectos, emociones y sentimientos.

Originalmente, el *Grit* se explica a través de un modelo bipartito, conformado por dos variables: consistencia de interés (CI) y perseverancia de esfuerzo (PE), que se refieren, en el primer caso, a la tendencia a mantenerse firme en los objetivos elegidos y, en el segundo, a trabajar intensamente ante las dificultades sin preocuparse especialmente por el reconocimiento o las recompensas (Duckworth, 2017; Duckworth *et al.*, 2007).

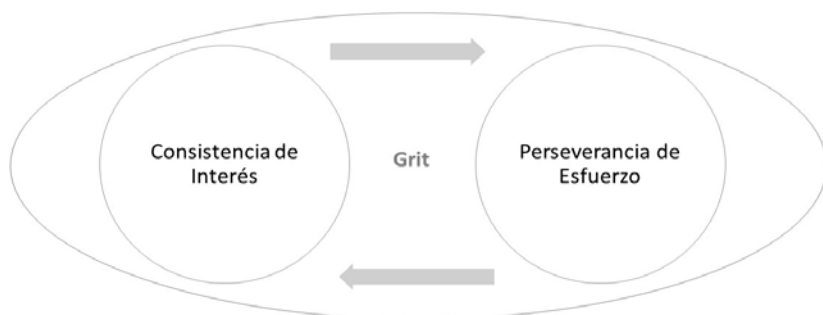


Figura 1.

Modelo Bipartito del Grit

Fuente: elaboración propia a partir de Duckworth (2017) y Duckworth *et al.* (2007).

Posteriormente, Datu *et al.* (2017), al validar y adaptar la Escala *Grit-O* y *Grit-S* a otro contexto sociodemográfico, presentaron el modelo triádico del *Grit*, compuesto por tres variables: CI, PE y adaptabilidad (Triarchic Model of *Grit*-TMG) (Datu *et al.*, 2017) (figura 2). Esta nueva dimensión, la adaptabilidad, hace alusión a la flexibilidad, la aceptación de los cambios y la creatividad para superar las dificultades que se pueden presentar en la consecución de una meta (Datu *et al.*, 2017; Jordan *et al.*, 2019).

Maesa-Febriawan y Maulina (2019), al analizar este modelo, explican que la CI y la PE facilitan especialmente el sostenimiento de las metas a largo plazo. Por su parte, la adaptación propicia la superación de los límites y de las situaciones desafiantes que se pueden presentar en su consecución.



Figura 2.

Modelo triádico del Grit

Fuente: elaboración propia a partir de Duckworth (2017) y Duckworth *et al.* (2007).

El *Grit*, al poseer un basamento en la dimensión cognitiva y motivacional del hombre, guarda similitud conceptual con la autoconciencia. Del mismo modo, las variables que lo conforman tienen aspectos en común con la resiliencia, la motivación, el optimismo, la proactividad, la autorregulación, el compromiso, la satisfacción vital (Credé *et al.*, 2017; Daura *et al.*, 2020; Perkins-Gough, 2013) y el desarrollo de una *perspectiva temporal balanceada*, concepto derivado de la perspectiva temporal futura.

El compromiso hacia las actividades académicas

El compromiso académico es un multiconstructo al que Schaufeli, Salanova *et al.* (2002), desde la perspectiva de la psicología positiva, comprenden como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y la actividad académica, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción” (p. 79).

Además del modelo propuesto por los autores mencionados, existen otros con una fundamentación teórica distinta que surgieron en consonancia con el recorrido que fue teniendo la indagación del constructo, en el que se identifican tres etapas diferenciadas: los antecedentes; su vinculación con la teoría de la participación estudiantil; y su desarrollo pleno.

- » Los antecedentes: esta primera etapa está dada por el estudio de la deserción y la retención académica a fin de comprender los factores que favorecen el abandono y la continuidad en los estudios (Tinto, 2006-2007).

- » Su vinculación con la teoría de la participación estudiantil: esta etapa se inicia con posterioridad al surgimiento de esta teoría (Astin, 1984), en la cual la participación se comprende como la cantidad y la calidad de energía física y psicológica utilizada en el desempeño académico (Astin, 1984). Ciertamente, esta teoría brindó las bases para que se iniciara el estudio del compromiso o involucramiento estudiantil.
- » Su desarrollo pleno: este momento inició a partir de 1990 tomando como referencia las ideas previas y sustentándose en diversos marcos teóricos (Daura, 2015): constructivista (Krause y Coates, 2008), socioconstructivista (Kuh *et al.* 2005; Porter, 2006), socio-crítico (McMahon y Portelli, 2004; Portelli y McMahon, 2004) y la psicología positiva (Schaufeli, Martínez, *et al.* 2002; Schaufeli, Salanova, *et al.*, 2002).

Posteriormente, el compromiso académico comenzó a indagarse en Latinoamérica (Daura, 2015; 2016; Daura y Durand, 2018), en donde aún abundan los trabajos centrados en la deserción y en la retención estudiantil, posiblemente por la influencia de políticas universitarias centradas en el libre acceso a la educación superior, englobadas en la discusión por la búsqueda de la inclusión e igualdad educativa (Capelari, *et al.* 2019; Venegas-Ramos, 2018).

Perspectiva temporal

En el campo de la psicología y en el de la psicología de la educación, desde hace más de setenta años son notorios los esfuerzos por comprender cómo el hombre percibe el tiempo, centrándose en el pasado, el presente o el futuro, y cómo esta percepción influye en el desarrollo de su personalidad.

Si en una línea de tiempo marcamos el recorrido que tuvo su estudio, se reconocen tres hitos caracterizados por referentes en la temática y con bases epistemológicas diversas: en el primer hito se destaca Lewin (1942); en el segundo hito, Nuttin (1985); mientras que en el tercer hito se encuentran Zimbardo y Boyd (1999).

- » Primer hito: en este se considera que la obra de Lewin, titulada *Perspectiva temporal y moral*, publicada en 1942, es el elemento fundante y la primera referencia concreta sobre la teoría de la perspectiva temporal (Stolarski, *et al.*, 2015). En ella, el autor introduce el concepto de *perspectiva temporal* como una dimensión de la conducta humana, dando lugar a numerosos trabajos con distintos enfoques.
- » Segundo hito: aquí se reconoce a Nuttin (1985) como su principal representante, por haber desarrollado la teoría de la perspectiva

temporal futura (PTF) (Nuttin, 1953; 1985), constructo que define como la distancia cognitiva con la cual, en el presente, se brinda un sentido a las vivencias del pasado y se orientan las metas futuras (Nuttin, 1985, en Gaeta-González *et al.*, 2020). En efecto, el comportamiento humano se dirige intencionalmente a concretar objetivos vitales; es en esa dirección que la perspectiva temporal futura influye sobre la orientación que se brinda a la conducta. De esta manera, el pasado y la percepción del futuro inciden en la conducta presente.

- » Tercer hito: en este mojón se ubican Zimbardo y Boyd (1999) por ser quienes elaboraron la teoría de la perspectiva temporal, en la que definen este constructo como “un proceso que frecuentemente es inconsciente, que permite asignar categorías temporales a las vivencias personales y sociales, brindándoles orden, coherencia y significado” (p. 1271). Las categorías en él incluidas pueden referirse al pasado, presente o futuro impregnando la percepción del tiempo en una forma particular, influyendo a que predomine una visión negativa o positiva del pasado, hedonista o fatalista del presente, o próspera y trascendente del futuro.

Según estos autores (Zimbardo y Boyd, 1999), la perspectiva temporal constituye un rasgo de personalidad relativamente estable, que puede modificarse de acuerdo con el estado de salud en general, las vivencias personales, la influencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se participe y la etapa del ciclo vital en la que el sujeto se encuentre. Sobre esto último, diversas investigaciones muestran cómo la perspectiva temporal tiene asociaciones prototípicas de acuerdo con la edad de los sujetos. Los autores explican que la orientación hacia el presente es propia de la juventud, se centra en vivir el momento, experimentar nuevas vivencias y conocer el mundo; la tendencia hacia el futuro aumenta entre la adultez temprana y adultez madura que, a medida que se las transita, se focalizan en los aspectos significativos de la vida, se reduce el interés por incrementar las redes sociales y vivir cosas nuevas; mientras que, con la llegada de la adultez mayor, se retorna a mirar el presente y el pasado (Bouffard *et al.*, 1994; Carstensen *et al.*, 1999, en Brenlla *et al.*, 2016; Zimbardo, 2009). Estos cambios están supeditados también a los horizontes temporales posibles de ser vividos, que se perciben lejanos y amplios en la juventud y se visualizan cercanos y acotados con el incremento de la edad.

Lo expuesto puede explicar cómo la orientación futura que predominantemente se posea incide en la obtención de mayores niveles de *Grit* y de compromiso académico; así como también en considerar cuán imprescindible es orientar estas capacidades en el ámbito universitario de grado y de posgrado, en el que las variables aquí abordadas se deben poner en juego para conseguir objetivos a largo plazo.

Metodología

Diseño metodológico

El presente trabajo adoptó un enfoque cuantitativo, optando por utilizar una metodología de carácter correlacional, descriptiva y predictiva a fin de explicar la relación entre las variables de estudio (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Se plantearon los siguientes objetivos de estudio:

- » Describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal que poseen estudiantes de posgrado dirigidos a desarrollar competencias de liderazgo.
- » Analizar si existen diferencias en las tres capacidades según el sexo de los estudiantes.
- » Analizar cómo correlacionan el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal.
- » Identificar el valor predictivo de la perspectiva temporal sobre los índices de *Grit* y de compromiso global de los estudiantes.

Participantes

El estudio se realizó con alumnos universitarios de posgrado por dos motivos: la posibilidad para acceder a esta población y la oportunidad de ampliar los conocimientos teórico-empíricos sobre la temática en estudiantes argentinos que pertenecen a una franja etaria en la que no abundan este tipo de indagaciones, además de presentar bajos porcentajes de egreso —menores al 10 %— (Ministerio de Educación, 2020).

A partir de ello, se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia, integrada por 219 estudiantes, de acuerdo con los permisos obtenidos por las instituciones de pertenencia. Los alumnos cursaban carreras de posgrado dirigidas a formar competencias de liderazgo en tres ámbitos profesionales: el educativo, el empresarial y el militar. Entre ellos, 175 (79,9 %) eran mujeres y 44 (20,1 %) varones, y su edad promedio era de 42,1 años. Particularmente, 187 pertenecían a posgrados orientados a formar directivos de instituciones educativas; 6 cursaban una maestría en dirección de empresas, y 26 cursaban un posgrado para directivos de instituciones de las fuerzas armadas. La totalidad de la muestra completó tres de los instrumentos seleccionados para el estudio: un cuestionario sociodemográfico, la Escala Grit-O y la UWES-SS. A su vez, 100 de ellos (79 mujeres y 21 hombres, 53,47 %), que pertenecían a un mismo posgrado de educación, pudieron tomar el tiempo para responder el Inventario de Perspectiva Temporal.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó y aplicó un cuestionario dirigido a obtener información referente al sexo, la edad y la carrera de pertenencia.

Escala Grit-Original (*Grit-O*)

Se empleó la Escala *Grit-O* (Duckworth *et al.*, 2007) en la versión adaptada para población argentina (Tortul *et al.*, 2020). La escala posee un diseño tipo Likert, con 5 opciones de respuesta y está conformada por 12 ítems que se distribuyen de manera equitativa en los dos factores que integran el modelo bipartito del constructo de estudio: a) consistencia de interés: que explora la tendencia a mantener los objetivos e intereses que se hayan propuesto; y b) perseverancia de esfuerzo (PE): que mide la inclinación a trabajar intensamente ante los contratiempos y las dificultades.

Escala Utrecht sobre compromiso para estudiantes

Se aplicó la Utrecht-Work Engagement Scale (UWES-SS, escala de compromiso laboral de Utrecht) (Schaufeli, Martínez *et al.*, 2002; Schaufeli, Sanlanova *et al.*, 2002), en su adaptación para estudiantes, y en la versión validada en Argentina (Mesurado *et al.*, 2016). El instrumento posee un diseño de escala Likert, con siete alternativas de respuesta y está conformado por 14 ítems que evalúan tres dimensiones del compromiso académico: a) vigor (5 ítems): que se refiere a la presencia de energía, resistencia mental y disposición al esfuerzo durante el desarrollo de una actividad académica; b) dedicación (5 ítems): que explora el entusiasmo, la inspiración y el reto que una tarea proporciona y que permite brindar sentido a la tarea; y c) absorción (4 ítems): dimensión que se refiere al estado de felicidad y de concentración que se experimenta mientras se está realizando una tarea.

Inventario de perspectiva temporal

El inventario de perspectiva temporal de Zimbardo —Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)— (Zimbardo y Boyd, 1999) explora las diferencias individuales en la orientación temporal, en particular, la tendencia que se posee para centrarse en aspectos del pasado, el presente y el futuro. El instrumento, al igual que los anteriores, tiene un formato de escala de respuestas tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta y 56 ítems que exploran cinco factores temporales claramente identificados: *pasado negativo* (PN): que expresa el rechazo o la visión pesimista que se tiene sobre la vida pasada; *pasado positivo* (PP): que evalúa los sentimientos positivos y de nostalgia hacia las experiencias vividas; *presente hedonista* (PH):

que mide la orientación a buscar el placer en el momento presente, sin reflexionar en demasía sobre las consecuencias que tiene en el futuro; *presente fatalista* (PF): que refleja una actitud de indefensión, desesperanza y resignación frente a la vida y al futuro; y *futuro* (F): que muestra cómo el sujeto se dirige hacia objetivos y recompensas futuras.

Procedimiento

Se solicitó el permiso a las autoridades de cada carrera para administrar los cuestionarios. A su vez, a los estudiantes se les brindó información sobre los objetivos del trabajo, el carácter confidencial y voluntario de su participación, y se les entregó un documento que firmaron para brindar su consentimiento informado. Quienes integraron la muestra resultante emplearon aproximadamente 40 minutos para completar las escalas.

Análisis de los datos

Dada la naturaleza del trabajo, se calculó el valor promedio de las dimensiones que integran la Escala *Grit-O*, la *UWES-SS* y el Inventario de perspectiva temporal. En el caso particular de la Escala *Grit-O*, también se computó el puntaje del *Grit* global; este oscila entre 1 y 5 puntos que, respectivamente, corresponden a sujetos que poseen un nivel bajo y alto en la capacidad. Para efectuar este cálculo se utiliza un procedimiento muy sencillo, que consiste en sumar los valores alcanzados por el sujeto en todos los ítems del cuestionario y dividirlos por el número total de ítems (12). Para el propósito del presente estudio, se considera que los individuos poseen un nivel superior de *Grit* si alcanzan una valoración superior a 2,50 puntos; en cambio, tienen un nivel inferior en esta capacidad si obtienen una puntuación menor al valor mencionado.

En lo que se refiere a la *UWES-SS*, niveles elevados de compromiso académico se corresponden con puntuaciones superiores en las tres dimensiones de la escala. En este caso, para análisis posteriores también se calculó el compromiso académico global, fruto del cual, los sujetos que obtienen una puntuación inferior a 3 puntos son considerados con bajo nivel de compromiso.

A fin de realizar los análisis estadísticos, se conformó una base en Excel que luego se importó al paquete estadístico *SPSS* versión 23.0. A continuación, y respetando el orden de los objetivos planteados, se efectuaron sucesivos análisis: a) para describir los niveles medios de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal, y analizar si existen diferencias en ellas según el sexo de los estudiantes, se realizaron análisis descriptivos y la prueba *t* de Student para muestras independientes, tanto con la muestra total como con la submuestra que participó en el estudio; b) para analizar si existen correlaciones positivas y significativas entre los niveles de *Grit*, compromiso académico y los factores temporales, se efectuaron dos

correlaciones de Pearson; c) para identificar si la perspectiva temporal predice niveles elevados de *Grit* y de compromiso académico global, se realizaron análisis de regresión lineal. Para obtener el tamaño del efecto y la potencia estadística en las pruebas *t* de Student y de regresión lineal, se empleó el paquete estadístico G*Power (Erdfelder *et al.*, 1996; Faul *et al.*, 2007).

Resultados

Niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal: análisis descriptivo y diferencias según el sexo de los estudiantes

Los resultados de la tabla 1 indican que las mujeres alcanzaron puntajes superiores en la mayoría de las dimensiones evaluadas, siendo superadas por los hombres en el factor *pasado negativo*. El análisis de *t* de Student arrojó diferencias estadísticamente significativas en los niveles de *vigor* ($t(217) = -2810$, $p = < 0,05$, IC95 %[-0,81; -0,14], $1 - \beta = 0,76$, $d = 0,45$); *absorción* ($t(217) = -2623$, $p = < 0,09$, IC95 %[-0,84; -0,11], $1 - \beta = 0,73$, $d = 0,43$) y *compromiso académico global* ($t(217) = -2751$, $p = < 0,06$, IC95 %[-0,69; -0,11], $1 - \beta = 0,77$, $d = 0,46$) a favor de las estudiantes.

Tabla 1.

Diferencias en las dimensiones del UWES-SS, los factores de la escala Grit y del ZPTPI, según el sexo

Variable	Factor	Sexo	N	M	DE	gl	t	p
Grit	Perseverancia de esfuerzo	Masculino	44	4,14	0,60	217	-0,149	0,881
		Femenino	175	4,15	0,45			
	Consistencia de Interés	Masculino	44	3,49	0,70		-1,77	0,077**
		Femenino	175	3,68	0,61			
	Grit Global	Masculino	44	3,82	0,57		-1,32	0,187
		Femenino	175	3,92	0,42			
Compromiso Académico	Vigor	Masculino	44	4,00	1,14	217	-2,81	0,005*
		Femenino	175	4,48	0,97			
	Dedicación	Masculino	44	4,95	0,89		-1,78	0,076**
		Femenino	175	5,21	0,86			
	Absorción	Masculino	44	4,10	1,12		-2,62	0,009*
		Femenino	175	4,58	1,08			
Compromiso Académico global	Masculino	44	4,35	0,92		-2,75	0,006*	
	Femenino	175	4,76	0,86				

* Probabilidades significativas estadísticamente.

** Probabilidades cercanas a diferencias estadísticamente significativas.

Fuente: elaboración propia.

Al tomar la submuestra de alumnos que completaron los tres instrumentos, los resultados también son favorables para las mujeres, que solo son superadas por los hombres en el factor *pasado negativo* ($X = 2,28$), sin que en ello se presenten diferencias estadísticamente significativas.

Estos resultados se corroboran por el análisis *t* de Student, que arrojó diferencias estadísticamente significativas que benefician a las alumnas en la variable *CI* ($t(98) = -2179$, $p = < 0,03$, $IC95 \% [-0,58; -0,02]$, $1 - \beta = 0,50$, $d = 0,48$) de la Escala Grit-O; en las dimensiones *vigor*, ($t(98) = -2722$, $p = < 0,08$, $IC95 \% [-1,24; -0,19]$, $1 - \beta = 0,74$, $d = 0,64$) y *absorción* ($t(98) = -2310$, $p = < 0,02$, $IC95 \% [-1,25; -0,09]$, $1 - \beta = 0,65$, $d = 0,58$) de la UWES-SS; y en el factor *futuro* del ZTPI: ($t(98) = -2033$, $p = < 0,05$, $IC95 \% [-1,25; -0,09]$, $1 - \beta = 0,48$, $d = 0,47$) de la misma escala.

Tabla 2.

Diferencias en las dimensiones del UWES-SS, los factores de la escala Grit y del ZTPI, según el sexo

Variable	Factor	Sexo	N	M	DE	gl	t	p
Grit	Perseverancia de esfuerzo	Masculino	21	4,08	0,61	98	-0,43	0,66
		Femenino	79	4,13	0,44			
	Consistencia de Interés	Masculino	21	3,33	0,67		-0,17	0,32
		Femenino	79	3,63	0,55			
	Grit Global	Masculino	21	3,70	0,55		-1,67	0,96
		Femenino	79	3,88	0,40			
Compromiso Académico	Vigor	Masculino	21	3,72	1,20	98	-2,72	0,008*
		Femenino	79	4,45	1,05			
	Dedicación	Masculino	21	4,89	0,93		-0,56	0,57
		Femenino	79	5,02	0,99			
	Absorción	Masculino	21	3,75	1,06		-2,31	0,23
		Femenino	79	4,42	1,22			
	Compromiso Académico global	Masculino	21	4,12	0,89		-2,13	0,36
		Femenino	79	4,63	1,00			
Perspectiva Temporal	Pasado Negativo	Masculino	21	2,28	0,53	98	0,48	0,62
		Femenino	79	2,22	0,50			
	Pasado Positivo	Masculino	21	3,48	0,52		-1,41	0,16
		Femenino	79	3,64	0,46			
	Presente Hedonista	Masculino	21	2,80	0,55		-1,27	0,90
		Femenino	79	2,82	0,44			
	Presente Fatalista	Masculino	21	1,89	0,37		-0,34	0,72
		Femenino	79	1,92	0,42			
	Futuro	Masculino	21	3,59	0,43		-2,03	0,04*
		Femenino	79	3,78	0,36			

* Probabilidades significativas estadísticamente.

Fuente: elaboración propia.

Correlaciones entre el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal de los estudiantes

Se efectuaron dos análisis de correlación. En el primero de ellos, se empleó el total de la muestra a fin de asociar las variables de la Escala Grit-O y de la UWES-ss (tabla 3). Los resultados muestran asociaciones positivas y significativas entre el factor *perseverancia de esfuerzo, consistencia de interés y Grit global* entre sí y las dimensiones de la UWES-ss. Estos efectos, además de coincidir con los hallados en estudios previos (Daura *et al.*, 2020), muestran que la posesión de altos niveles de *Grit* coincide con niveles superiores de compromiso académico.

Tabla 3.

Correlaciones entre las dimensiones de la UWES-ss y los factores de la Escala Grit según el sexo

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7
1. pe							
2. ci	0,357**						
3. Grit global	0,783**	0,861**					
4. Vigor	0,339**	0,375**	0,434**				
5. Dedicación	0,283**	0,292**	0,349**	0,692**			
6. Absorción	0,287**	0,293**	0,351**	0,762**	0,695**		
7. CA	0,336**	0,355**	0,420**	0,911**	0,869**	0,920**	

Nota: PE: perseverancia de esfuerzo; CI: consistencia de interés; CA: compromiso académico; PN: pasado negativo; PP: pasado positivo; PH: presente hedonista; PF: presente fatalista; F: futuro.

** $p \leq .01$. * $p \leq .05$.

Fuente: elaboración propia.

En el segundo (tabla 4) se empleó la submuestra que completó la Escala Grit-O, la UWES-ss y el ZTPI. Este análisis arrojó que el factor *pasado negativo* se asocia en forma significativa y negativa con la *perseverancia de esfuerzo* ($r = -0,306$), la *consistencia de interés* ($r = -0,342$) y con el *Grit global* ($r = -0,395$). Esta misma asociación se encontró entre el presente fatalista y el factor consistencia de interés ($r = 0,206$) y el *Grit global* ($r = 221$). En cambio, el factor futuro presentó una relación significativa y positiva con todas las dimensiones de la Escala *Grit-O* y de la UWES-ss.

Tabla 4.

Correlaciones entre las dimensiones de la UWES-SS y los factores de la Escala Grit según el sexo

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PE												
CI	0,357**											
Grit global	0,783**	0,861**										
Vigor	0,339**	0,375**	0,434**									
Dedicación	0,283**	0,292**	0,349**	0,692**								
Absorción	0,287**	0,293**	0,351**	0,762**	0,695**							
CA	0,336**	0,355**	0,420**	0,911**	0,869**	0,920**						
PN	-0,306**	-0,342**	-0,395**	-0,097	-0,054	-0,141	-0,111					
PP	0,130	-0,033	0,049	-0,012	0,006	-0,034	-0,017	0,079				
PH	0,121	-0,063	0,024	-0,012	-0,012	-0,026	-0,019	0,273**	0,116			
PF	-0,153	-0,206*	-0,221*	-0,125	-0,175	-0,252*	-0,207*	0,454**	-0,137	0,368**		
F	0,435**	0,383**	0,492**	0,324**	0,291**	0,340**	0,355**	-0,242*	0,042	-0,011	-0,299**	

Notas: PE: Perseverancia de esfuerzo; CI: Consistencia de interés; CA: Compromiso Académico; PN: Pasado Negativo; PP: Pasado Positivo; PH: Presente Hedonista; PF: Presente Fatalista; F: Futuro.

** $p \leq .01$. * $p \leq .05$.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de regresión

Para conocer cómo la perspectiva temporal puede predecir el *Grit global* y el compromiso académico, se llevaron a cabo análisis de regresión mediante el modelo *enter*. Los resultados de la tabla 5 muestran que los índices de significancia, potencia estadística y tamaño del efecto son adecuados y que, en conjunto, las variables pronostican el 34,6 % del *Grit total* o global.

En efecto, se encontró que el indicador de Durbin-Watson ($DW = 1.901$) se ubica dentro de las dos unidades. Asimismo, el factor PN posee una relación significativa y negativa con el *Grit global*; mientras que el factor futuro se asocia significativa y positivamente con el *Grit global*.

Del mismo modo, los indicadores de tolerancia son mayores que 0,20 y los del factor de inflación de varianza (VIF) son inferiores a 10, lo que explica la inexistencia de correlaciones elevadas entre las variables del modelo.

Finalmente, la potencia estadística y el tamaño del efecto superan los mínimos exigidos (-0,80 y 0,35, respectivamente) (Furr, 2004; Faul, 2014).

Tabla 5.

Análisis del efecto predictivo de la perspectiva temporal sobre el Grit global de los estudiantes

Modelo	Resultado	Predictor	B	Error Estándar	β ,	τ	Sig.
Modelo 1	<i>Grit global</i>	Pasado negativo	-0,32	0,089	-0,371	-3,646	0,001
		Pasado positivo	0,030	0,082	0,032	0,367	0,714
		Presente hedonista	0,085	0,089	0,090	0,956	0,341
		Presente fatalista	0,046	0,113	0,043	0,409	0,683
		Futuro	0,454	0,107	0,392	4,249	0,001

$F(5,94) = 9,588$; $R^2 = 0,346$; $AR^2 = 0,30$; $p = 0,001$; $1 - \beta = 0,99$; $f = 0,52$.

Fuente: elaboración propia.

Resultados similares se encontraron en el segundo análisis de regresión que se llevó a cabo, cuyos resultados se presentan en la tabla 6. Estos últimos indican que los índices de significancia, la potencia estadística y el tamaño del efecto también son adecuados; asimismo, que las variables pronostican el 19 % del compromiso académico global.

En este caso, se halló que el indicador de Durbin-Watson se ubica dentro de las dos unidades ($dw = 1.921$); y que el factor futuro es el único que posee una relación significativa y positiva con el compromiso académico global.

Los indicadores de tolerancia son mayores que 0,20 y los del factor de inflación de varianza (VIF) son inferiores a 10, lo que explicaría la inexistencia de correlaciones elevadas entre las variables del modelo.

Por último, el tamaño del efecto se acerca a los valores medios convencionalmente aceptados ($1 - \beta = 0,23$); mientras que la potencia estadística los supera ($1 - \beta = 0,95$) (Furr, 2004; Faul, 2014).

Tabla 6.

Análisis del efecto predictivo de la perspectiva temporal sobre el compromiso académico de los estudiantes

Modelo	Resultado	Predictor	B	Error Estándar	β ,	τ	Sig.
Modelo 1	<i>Compromiso académico</i>	Pasado Negativo	-0,112	0,223	-0,057	-0,505	0,615
		Pasado Positivo	-0,206	0,205	-0,099	-1,003	0,318
		Presente Hedonista	-0,008	0,223	-0,004	-0,037	0,971
		Presente Fatalista	-0,237	0,283	-0,098	-0,836	0,405
		Futuro	0,680	0,268	0,260	2,533	0,013

$F(5,94) = 3,638$; $R^2 = 0,190$; $AR^2 = 0,138$; $p = 0,003$; $1 - \beta = 0,95$; $f = 0,23$.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

A partir de los objetivos planteados, se discuten los resultados más significativos. En primer lugar, tanto en la muestra total participante como en la submuestra que completó los tres instrumentos, las mujeres se destacan por haber alcanzado los puntajes estadísticamente más elevados y significativos en la mayoría de las variables evaluadas.

En el caso del total de la muestra, estos efectos las ayuda a manifestar energía, entusiasmo e inspiración frente a las actividades académicas. Mientras que a las alumnas que integran la submuestra les permitiría ser más tenaces y, en particular, a mantener el interés por las metas a largo plazo; también a concentrarse o compenetrarse más para realizar tareas académicas y tener una visión más positiva sobre el futuro.

Aunque estos resultados coinciden con algunos de los rasgos psicológicos característicos del sexo femenino, como la perseverancia, la fortaleza y la responsabilidad para efectuar diversas tareas, así como también a poseer metas más claras (Dennis *et al.*, 2004), deben interpretarse a la luz del tamaño del efecto y de la potencia estadística (Castillo-Blanco y Alegre, 2015).

Efectivamente, de acuerdo con los valores referenciales establecidos para interpretar el tamaño del efecto en las pruebas *t* ($d = 0,20$ = pequeño; $d = 0,50$ = mediano; y $d = 0,80$ = grande) (Cárdenas-Castro y Arancibia-Martini, 2014), en casi todos los casos, el puntaje obtenido posee un efecto entre pequeño y mediano, cercano al 0,50, lo que muestra que las diferencias encontradas en el estudio, si bien en su mayoría no poseen una gran magnitud, deben ser consideradas y profundizadas. De la misma manera, están vinculadas con los puntajes de la potencia estadística obtenidos tras efectuar los análisis de *t* de Student y que es cercano al 80 %, parámetro convencionalmente utilizado para explicar que existe un 20 % de probabilidad para aceptar la hipótesis nula cuando es falsa (Cohen, 1992).

En segundo lugar, en lo que respecta a las correlaciones efectuadas, las asociaciones negativas y significativas entre el factor *pasado negativo* y las tres variables de la Escala Grit-O, evidencian que el recuerdo de las vivencias desagradables no ayuda a que el individuo se plantee metas a largo plazo, como así tampoco a que persevere para concretarlas. Un efecto similar se encuentra entre el factor presente fatalista y la consistencia de interés, lo que muestra que la percepción trágica de la vida nubla o mengua la pasión y el interés frente a los objetivos existenciales, cuestión lógica ya que propiciaría que la atención se centre más en eventos amargos del pasado y poco prósperos, dejando de reconocer un sentido de la vida que facilite sobreponerse al fracaso o al error y el respeto por ellos mismos como por otros (Reker, 1999).

Resultados totalmente opuestos se hallaron entre el factor futuro y todas las dimensiones de la Escala Grit-O y de la UWES-SS, lo que refuerza la idea de que la percepción de un futuro favorable y posible de ser alcanzado propicia mayores niveles de *Grit*, efectos que coinciden con algunos de los hallados por Barrera-Hernández *et al.* (2022), y de compromiso académico.

En tercer lugar, los análisis de regresión mediante el modelo *enter* evidencian cuestiones a destacar: por un lado, que la perspectiva temporal y, particularmente, el factor futuro, tiene un potencial poder predictivo tanto del *Grit global* como del compromiso académico global; por el otro, que los efectos encontrados, si bien responden al tipo de muestra que participó en el estudio, ameritarían ser avalados y generalizados en una muestra conformada en forma estadística. Los efectos encontrados en el análisis de correlación y de regresión apoyarían la idea de Fong y Kim (2021) referente a la asociación intuitiva que existe entre el *Grit* y la perspectiva temporal futura, a las cuales las *explayan* en un estudio dirigido para probar si estos dos constructos, junto con el optimismo académico, son diferentes o no, y si predicen el rendimiento académico.

Los hallazgos encontrados se distinguen por explicar la vinculación existente entre el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal, aspecto que se debe ahondar más en el campo de la investigación educativa y de la psicología de la educación, particularmente, en Latinoamérica y en la República Argentina.

Teniendo en cuenta las características con las cuales se conformó la muestra y los efectos resultantes tras la aplicación y el análisis de los resultados, es necesario efectuar nuevos estudios con muestras representativas para así asegurar el aumento de la potencia de los estadísticos aplicados, siempre y cuando se mantenga el tamaño del efecto y el α (Cohen, 1992). Asimismo, cabe mencionar que los participantes pertenecían, mayoritariamente, a la adultez temprana y madura, y cursaban carreras de posgrado realizadas durante la vida profesional, situación que no permitió realizar análisis diferenciados por edad al no contar con un número suficiente de participantes de las otras etapas de la adultez. A su vez, el número de alumnas que participaron en el estudio se justifica, en parte, por dos aspectos: por un lado, porque en toda la población universitaria de Argentina el porcentaje de mujeres es mayor al 60 %, superando al de los hombres; y por el otro, por pertenecer a carreras vinculadas al ámbito educativo, en el que se presenta una matrícula que ampliamente es cubierta por el primer género mencionado.

Conclusiones

El presente estudio adoptó una metodología cuantitativa, correlacional, descriptiva y predictiva a fin de responder las preguntas iniciales que reflejan la problemática de partida y que se traducen en los objetivos de investigación. Entre estos se encuentran: describir los niveles de *Grit*, compromiso académico y perspectiva temporal que poseen estudiantes de posgrados dirigidos a desarrollar competencias de liderazgo; en segundo lugar, analizar la existencia de diferencias en las tres capacidades según el sexo de los estudiantes; en tercer lugar, analizar la correlación existente entre el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva temporal; y en cuarto lugar, identificar el valor predictivo que la perspectiva temporal tiene sobre los índices de *Grit* y de compromiso global de los alumnos.

La riqueza del trabajo se encuentra en posibilitar la indagación de los tres constructos mencionados en universitarios de posgrado; ambos aspectos de por sí novedosos en el contexto geográfico en el que fue llevado a cabo. La principal dificultad que se encontró durante su desarrollo se concretó en el acceso a los participantes ya que, si bien se obtuvieron los permisos institucionales para llevar a cabo la indagación, la participación de los estudiantes fue voluntaria, variable que limitó el acceso a la población y la conformación definitiva de la muestra —no probabilística y por conveniencia—.

A partir de los datos recabados y de su discusión, surgen nuevas incógnitas que deben abordarse en futuras indagaciones y que tendrían un impacto diverso en cuanto a su capacidad de transferencia. En un primer nivel, se pueden ubicar aquellos interrogantes dirigidos a llevar a cabo indagaciones descriptivas y cuasiexperimentales en el microcontexto: ¿cómo influyen el *Grit*, el compromiso académico y la perspectiva futura en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio, universitario de grado y de posgrado?; ¿existen propuestas pedagógicas que fomenten estas capacidades? Y, en caso afirmativo, ¿cuál es su valor predictivo con relación a los índices de *Grit*, compromiso académico y perspectiva futuro?

En un segundo nivel se encuentran aquellos relacionados con investigaciones en el macrocontexto, que requerirían el empleo de otras metodologías. ¿Existe un interés real por parte de las políticas educativas de cada Estado en fomentar estas capacidades en los alumnos? ¿A través de qué medidas se materializan?

Finalmente, estos últimos planteamientos, junto con los hallazgos previamente expuestos, hacen necesario considerar la capacitación de los formadores en estas variables para que puedan guiar a los alumnos, especialmente teniendo en cuenta los resultados positivos que implica prestar atención a todas las dimensiones del ser humano —cognitiva,

afectiva, social y espiritual—. Esto contribuiría a obtener mayores niveles de bienestar y menores índices de frustración en la búsqueda de metas vitales y de largo alcance.

Referencias

- Astin, A. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Barni, C. (2021). *El sentido de la educación integral. Proyecto de vida*. Centro Pedagógico José Kentenich.
- Barrera-Hernández, L., Sotelo-Castillo, M., Cabrera-Aguilar, D., Ramos-Estrada, D. y Molina-Torres, L. (2022). Grit, orientación al futuro y rendimiento académico en universitarios. *Know and Share Psychology*, 3(1), 53-65. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.6545>
- Bouffard, L., Bastin, E. y Lapierre, S. (1994). *The Personal Future in Old Age*. En Z. Zaleski (ed.), *Psychology of Future Orientation* (pp. 75-94). Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Brenlla, M., Willis, B. y Germano, G. (2016). Estimación del tiempo y perspectiva temporal en distintas etapas de la adultez. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 27-34.
- Capelari, M., Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en educación superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, 17(17), 99-108. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-11-es>
- Cárdenas-Castro, M. y Arancibia-Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Carstensen, L., Isaacowitz, D. y Charles, S. (1999). Taking Time Seriously: A Theory of Socioemotional Selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-181. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.54.3.165>
- Castillo-Blanco, R. y Alegre, A. (2015). Importancia del tamaño del efecto en el análisis de datos de investigación en psicología. *Persona*, 18, 137-148.
- Cohen, J. (1992). Cosas que he aprendido (hasta ahora). *Anales de Psicología*, 8(1-2), 3-18.
- Credé, M., Tynan, M. y Harms, P. (2017). Much Ado About Grit: A Meta-Analytic Synthesis of the Grit Literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

- Datu, J., Yuen, M. y Chen, G. (2017). Development and Validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino Undergraduate Students. *Personality and Individual Differences, 114*, 198-205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012>
- Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos, 13(25)*, 54-75.
- Daura, F. (2016). El compromiso emocional de los estudiantes hacia el contexto educativo. Su vinculación con factores temporales y con variables demográficas. *Revista de Orientación Educativa, 30(58)*, 54-73.
- Daura, F. y Durand, J. (2018). ¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos. *Revista Panamericana de Educación, 20(1)*, 73-95.
- Daura, F., Barni, M., González, M., Assirio, J. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(1)*. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Dennis, D., Muller, S., Miller, K y Banerjee, P. (2004). Spirituality Among a College Student Cohort: A Quantitative Assessment. *American Journal of Health Education, 35(4)*, 220-227. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603645>
- Duckworth, A. (2017). *Grit: el poder de la pasión y de la perseverancia*. Urano.
- Duckworth, A., Kirby, T., Tsukayama, E., Berstein, H. y Ericsson, K. (2010). Deliberate Practice Spells Success: Why Grittier Competitors Triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science, 2(2)*, 174-181. <https://doi.org/10.1177/1948550610385872>
- Duckworth, A., Quinn, P. y Seligman, M. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice, 4(6)*, 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Duckworth, A. y Quinn, P. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment, 91(2)*, 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. y Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92(6)*, 1087-1101.
- Erdfelder, E., Faul, F. y Buchner, A. (1996). G*POWER: A General Power Analysis Program. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 1-11.

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioral, and Biomedical Sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Faul, F. (2014). *G*Power version 3.7.9.2*. Universität Kiel.
- Fong, C. y Kim, Y. (2021). A Clash of Constructs? Re-examining Grit in Light of Academic Buoyancy and Future Time Perspective. *Current Psychology*, 40, 1824-1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
- Furr, R. (2004). Interpreting Effect Sizes in Contrast Analysis. Understanding Statistics. *Statistical Issues in Psychology, Education, and the Social Sciences*, 3, 1-25.
- Gaeta-González, M., Reyes-Vergara, M., González-Rabino, M., García-Béjar, L., Espinoza-Jiménez, M., Gutiérrez-Niebla, Ma. y Benítez-Ríos, Y. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Jiang, H. y Luy, H. (2017). Adolescent's Future Time Perspective and Academic Achievement: The Mediating Role of Grit. *Psychological Development and Education*, 33(3), 321-327.
- Krause, K. y Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. y Whitt, E. (2005). Never Let It Rest: Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(4), 44-51. <https://doi.org/10.3200/chng.37.4.44-51>.
- Lewin, K. (1942). Time Perspective and Morale. En G. Watson (ed.), *Civilian Morale* (pp. 48-70). Boston Houghton Mifflin.
- Maesa-Febriawan, I. y Maulina, D. (2019). Development of the Employee Grit (E-Grit) Measurement: Dimensionality, Convergent Validity, and Reliability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 494, 272-289. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201125.023>
- McMahon, B. y Portelli, J. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <https://doi.org/10.1076/lpos.3.1.59.27841>
- Mesurado, M., Richaud, M. y Mateo, N. (2016). Engagement, Flow, Self-Efficacy, and Eustress of University Students: A Cross-National Comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>

- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2020). *Síntesis de información estadística universitaria (2018-2019)*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf
- Nuttin, J. (1985). *Future Time Perspective and Motivation*. Leuven University Press y Lawrence Erlbaum.
- Perkins-Gough, D. (2013). The Significance of Grit: A Conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational Leadership*, 71(1), 14-20.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal-Oriented in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Portelli, J. y McMahon, B. (2004). Why Critical-democratic Engagement? *Journal of Maltese Educational Research*, 2(2), 39-45.
- Porter, S. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 47(5), 531-558.
- Reker, G. (1999). *Life Attitude Profile-Revised Manual*. Student Psychologists Press.
- Reker, G. (2007). *Manual LAP-R. Life Attitude Profile-Revised*. Trent University Press.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Stolarski, M., Fioulaine, N. y Beek, W. van. (2015). Time Perspective Theory: The Introduction. En M. Stolarski, N. Fioulaine y W. Van Beek (eds.), *Time Perspective Theory, Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 1-16). Springer International Publishing.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What next? *College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4w>
- Tortul, M., Daura, F. y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las Escalas Grit-O y Grit-S en

universitarios argentinos. Implicancias para la orientación en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 109-128.

Venegas-Ramos, L. (2018). *Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena*. (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_666801/lvr1de1.pdf

Zimbardo, P. (2009). *La paradoja del tiempo*. Paidós.

Zimbardo, P. y Boyd, N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>