

**Línea Temática 1:** Factores asociados al abandono. Tipos y **perfiles** de abandono.

Noviembre  
14 -15 -16  
**2018**



**VIII CLABES**  
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia  
Latinoamericana  
sobre el ABandono  
en la Educación Superior

**MEDIACIÓN DEL AJUSTE ACADÉMICO ENTRE VARIABLES  
COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN  
PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD**

**Línea Temática 1:** Factores asociados al abandono.

Alejandro Díaz-Mujica  
Universidad de Concepción  
adiazmujica@gmail.com

Diego García  
Universidad de Concepción  
diegogarcia\_123@hotmail.com

Yaranay López  
Universidad de Concepción  
yara13190@gmail.com

Jorge Maluenda  
Universidad de Concepción  
jorgemaluendaa@gmail.com

Hebe Hernández  
Universidad de Concepción  
hebe.hernandez@hotmail.com

María Victoria Pérez-Villalobos  
Universidad de Concepción  
marperez@udecl

**Resumen.** La problemática propuesta es parte de un proyecto de investigación más amplio (FONDECYT 1161502) que pretende elaborar un modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales. Específicamente en este trabajo hemos analizado las variables (1) apoyo a la autonomía, (2) compromiso académico, (3) ajuste académico y (4) la intención de abandono de la universidad. Las primeras son variables que la literatura considera como determinantes el desempeño académico y de la permanencia o abandono de los estudios. Pueden ser caracterizadas como modificables en la interacción docente-estudiantes y/o en un proceso de tutoría. Ajuste académico se refiere al éxito de los estudiantes en el manejo de las múltiples

demandas de la educación universitaria, es la capacidad para adaptarse realizando esfuerzos frente a las dificultades académicas, sociales, personales, emocionales y ambientales. Los objetivos del presente trabajo son (1) estimar las relaciones entre variables cognitivo-motivacionales (apoyo a la autonomía, compromiso académico, ajuste académico) y la variable intención de abandono de los estudios universitarios, (2) efectuar una estimación del rol mediador de la variable ajuste académico entre las variables antes citadas y (3) proponer un modelo explicativo de sus relaciones que pueda ser funcional para orientar sobre aspectos modificables presentes en la interacción de estudiantes en la universidad. Como método se empleó un diseño cuantitativo de corte transversal, participaron 2.000 estudiantes de primer año de universidades chilenas. Se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, posibilitando examinar simultáneamente relaciones de interdependencia entre las variables observadas y latentes. Los resultados indican un efecto mediador de la variable ajuste académico, en la influencia de las variables cognitivo motivacionales sobre la intención de abandono de los estudios universitarios. Los resultados son promisorios ante nuestro desafío de atender especialmente a la acción mediadora de variables cognitivo-motivacionales que pueden ser influenciadas intencionadamente por docentes y compañeros, y que podrían ser tomadas en cuenta en programas orientados a mitigar el abandono y/o promover la permanencia en los estudios universitarios.

**Descriptor o Palabras Clave.** Modelo, Apoyo a la autonomía, Compromiso académico, Ajuste académico, Intención de abandono.

## **1. Introducción**

Diversos trabajos ponen de manifiesto la importancia de variables cognitivo-motivacionales al conformar un modelo explicativo que oriente el diseño de acciones para disminuir el abandono de los estudios universitarios, especialmente a nivel de la interacción en el aula. Entre ellas se menciona apoyar la toma de decisiones de los estudiantes promoviendo la motivación intrínseca, favoreciendo la docencia que apoya la autonomía y aumentando los distintos tipos de ajuste en la vida universitaria (Pérez, Cobo, Matos, Hernández, del Valle & Díaz, (2017).

### Apoyo a la autonomía

El énfasis en la construcción del espacio de aula debería estar en la cooperación y apoyo mutuo de docentes y estudiantes (Griffin, 2016). Los y las estudiantes asignan relevancia al apoyo que les ofrecen sus docentes para desarrollar con autonomía sus actividades de aprendizaje (Assun, et al., 2013) y en la medida que los/as estudiantes perciben que los docentes les ofrecen espacios de autonomía, se favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Reeve, 2006, 2009), el apoyo a la autonomía por parte del docente predice mediadores psicológicos, la competencia académica, el rendimiento académico, la motivación y la competencia laboral (Murcia, Torregrosa y Alias, 2015; Martínez, Torregosa y Murcia, 2015). De hecho, las acciones que se realizan debido a la satisfacción inherente a la tarea se asocian a mayor motivación y, por el contrario, cuando se hacen buscando posibles consecuencias se relacionan con presión externa (es decir, motivación intrínseca o motivación extrínseca respectivamente desde la perspectiva de Deci & Ryan, 2000).

La autonomía alude a la condición humana de cada sujeto para sostener su individualidad en relación coherente con su propia construcción personal y en la interacción con otros/as (León & Núñez, 2012; Muratori, et al., 2015; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Sari, 2012; Veliz, 2012). Hace referencia a la autodeterminación que se ve expresada en la autorregulación, valoración adecuada de sí mismo y en la capacidad de resistir presiones (Ryff, 2014). Se asume la existencia de dos principales estilos docentes al motivar a las/los estudiantes, que se evidencian en el tipo de instrucciones empleadas (estilo controlador y estilo que apoya la autonomía) (Pérez et al., 2017). En ese sentido, el apoyo a la autonomía en el aula universitaria por parte de los profesores predice el rendimiento académico, la autoeficacia y el compromiso académico de los estudiantes (Oriol-Granado et al., 2017), así como el nivel de autonomía percibido predice el rendimiento académico en el primer año de universidad (Soares et al., 2006), y se relaciona con rendimiento académico universitario (Carranza – Esteban, Hernández y Alhuay-Quispe, 2017). Por tanto, interesa explorar la percepción estudiantil de apoyo a la autonomía, respecto de los espacios que facilitan los docentes para autonomía en el aula de las clases (Reeve, Vansteenkiste, et al., 2013; Su & Reeve, 2011). Por consiguiente, el presente trabajo se enfoca en el análisis de (1) la percepción que tiene el estudiante del apoyo que le ofrece el docente para desplegar su autonomía, compromiso académico y (2) la influencia de estas variables en la intención de abandono, (3) mediada por el ajuste académico.

#### Compromiso académico

El compromiso académico y la orientación o motivación a la meta, han sido positivamente relacionadas con la adaptación académica (Phan, 2014; van Rooij, Jansen, & van de Grift, 2017). El compromiso se asocia a un estado psicológico del estudiante manifestado por una sensación de bienestar frente a un desafío académico (Parada & Pérez, 2014). Se considera como un opuesto conceptual del fundirse (burnout) y sus componentes se agrupan en tres dimensiones. (a) vigor, referido a la energía y la resistencia mental mientras se está estudiando, (b) dedicación, relacionada con características del estudiante como entusiasmo, orgullo, inspiración al estudiar y, (c) absorción, que corresponde a un estado agradable de concentración total en el trabajo, en que el estudiante es incapaz de separarse de la tarea aunque haya pasado mucho tiempo desarrollándola (Liébana-Presa et al., 2014; Salanova, Bresó, & Schaufeli, 2005). Cuando los estudiantes están comprometidos, conductualmente se mantienen atentos e involucrados en el proceso de aprendizaje, emocionalmente les interesa, son curiosos, entusiastas (Noble & McGrath, 2015a), lo que permite avanzar en el logro de las demandas académicas. El compromiso es un fuerte predictor del logro académico de los estudiantes (Casuso-Holgado et al., 2013; Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010).

#### Ajuste académico

Ajuste académico se refiere al éxito del estudiante en el manejo de las múltiples demandas de actividades para su formación universitaria. En otros términos, es la capacidad para adaptarse a las exigencias académicas de la universidad (Baker & Siryk, 1984, 1986; Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012). Se trata de un constructo complejo y multifacético referido al enfrentamiento de una variedad de demandas que los estudiantes universitarios experimentan a través del uso de diversas estrategias (Baker & Siryk, 1986).

Se requiere que el estudiante despliegue comportamientos eficaces para lograr cumplir con las exigencias del entorno universitario (Da Silva & Benevides, 2017), exige que realice esfuerzos para hacer frente a las dificultades académicas propias de asignatura que cursa, de su carrera y de su institución, durante la formación en su carrera universitaria (Baker & Siryk, 1984; Páramo et al., 2017). Incluye las relaciones que mantiene el estudiante con su respectiva Facultad, lo que involucra tanto las relaciones formales como informales (Sevinç & Gizir, 2014) y la calidad de la enseñanza que proporciona el docente (esto incluye las habilidades de enseñanza, de liderazgo en la sala de clases y su motivación) (Sevinç & Gizir, 2014). Este proceso se genera a partir de la interacción de la capacidad para enfrentar los múltiples cambios asociados al ingreso a la universidad, el apoyo social disponible y los mecanismos de adaptación que son proporcionados por la institución educacional (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012). El ajuste académico positivo predice la satisfacción general con la vida; los estudiantes otorgan un rol primordial al ámbito académico, por lo que se sienten más satisfechos con su vida en general cuando se desempeñan bien en este contexto (Lent et al., 2009). El ajuste académico es predicho por las notas de acceso a la universidad (Páramo et al., 2017), por la autoeficacia académica (Lent et al., 2009), los logros preuniversitarios, los antecedentes familiares (Páramo et al., 2017). En este trabajo se hipotetiza que el apoyo a la autonomía y el compromiso académico influyen inversamente sobre la intención de abandono de los estudios universitarios, mediados por el ajuste académico.

Intención de abandono de los estudios universitarios

El abandono se considera cuando el estudiante cesa de manera voluntaria las actividades académicas de la institución a la que pertenece, durante tres periodos consecutivos (Bean & Eaton, 2001; Tinto, 1982), también puede denominarse como primera deserción dado que no se puede determinar si el estudiante ha retomado sus estudios en otra institución (Tinto, 1989). Algunas universidades consideran abandono del estudiante cuando este ha iniciado estudios y antes de finalizar no matrícula en los mismos por dos cursos consecutivos (Cabrera, Bethencourt, Pérez, & Afonso, 2006).

La intención de abandono, se refiere a pensamientos del estudiante relativos a cesar su permanencia en el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. Se operativiza en el nivel de expresión del estudiante en relación a la intención de dejar los estudios universitarios. Para su evaluación se utilizaron 8 reactivos específicos de la subescala de ajuste institucional del instrumento de ajuste a la vida universitaria (Baker & Siryk, 1984, 1986; Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012).

## **2. Participantes**

La muestra obtenida para realizar el estudio corresponde estudiantes que cursaban primer año en seis universidades del sur de Chile. Su edad promedio fue de 19.5 años con una desviación estándar de 2.1. Los instrumentos de medida son de autorreporte, emplean una escala tipo Likert y tiene adecuadas características de fiabilidad y validez. En la tabla 1 se puede observar la distribución por Universidad y sexo.

Sexo	Universidad						Total sexo
	1	2	3	4	5	6	
<b>Masculino</b>	390	64	171	65	16	266	972
<b>Femenino</b>	329	133	78	137	36	315	1028
<b>Total institución</b>	719	197	249	202	52	581	2000

*Tabla 1* Distribución de estudiantes por Universidad y sexo. La muestra válida del modelo es de 1788.

La aplicación de los instrumentos se realizó en asignaturas que cursaban los estudiantes, previa coordinación y autorización con las autoridades de la Facultad, Carrera y acuerdo con el docente responsable. Se tuvo en consideración las normas bioéticas de investigación con seres humanos.

### 3. Procedimiento

Para responder al objetivo de este trabajo se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales, que como método estadístico multivariado combina análisis factorial y regresión múltiple, considerando el apoyo a la autonomía como variable exógena y la intención de abandono, compromiso y ajuste académico como variables endógenas, comportándose las dos últimas también como variables mediadoras. Se utilizó el método de estimación de Máxima Verosimilitud Robusto (MLR) y se construyeron parcelas con los ítems de las escalas apoyo a la autonomía, compromiso y ajuste académico con un método teórico y empírico, para disminuir el número de variables observadas y así simplificar la estructura del modelo. El ajuste a la autonomía se parceló en tres grupos de dos ítems, el compromiso en tres grupos de tres y el ajuste académico en tres grupos de cuatro, considerando las sumas de los ítems de cada parcela como indicadores.

Para evaluar la bondad de ajuste se consideraron los índices  $\chi^2$ , CFI, TLI y RMSEA definiendo los siguientes criterios: (a) Un valor no significativo del estadístico  $\chi^2$  indica un ajuste perfecto; (b) Si el cociente  $\chi^2/gf$  es menor que 2, es indicador de un buen ajuste; (c) valores mayores o iguales a 0.90 en los índices CFI y TLI indican un ajuste aceptable, y superiores o iguales a 0.95 muestran un buen ajuste; (d) valores menores o iguales a 0.08 de RMSEA revelan un ajuste aceptable, e inferiores o iguales a 0.05 reflejan un buen ajuste (Yu, 2002). La hipótesis de mediación se confirmó cuando el efecto indirecto de una variable predictiva sobre una variable resultado, a través de un mediador, resultó estadísticamente significativo.

#### 4. Resultados

En primer lugar, se obtuvieron estadísticos descriptivos y también las correlaciones entre las variables de estudio para observar relaciones entre ellas (Tabla 2).

Variable	Estadísticos descriptivos			Correlaciones		
	Rango	Media	Desviación estándar	Intención de abandono	Apoyo a la autonomía	Compromiso
<b>Intención de abandono</b>	5 – 35	9.6	5.1			
<b>Apoyo a la autonomía</b>	6 – 42	29.2	7.0	-,24**		
<b>Compromiso</b>	9 – 63	44.8	9.6	-,47**	,45**	
<b>Ajuste académico</b>	23 – 84	56.6	10.2	-,48**	,49**	,61**

Tabla 2 Estadísticos descriptivos y correlaciones entre variables \*\*\* $p < .001$

Después, se construyó el modelo propuesto (Figura 1) el que presentó índices de ajuste:  $\chi^2(73)=784.76, p < .001$ ; CFI = .92; TLI = .90; RMSEA = .07; IC (.065 - .074), lo que indica un ajuste aceptable. Los coeficientes muestran una influencia directa y positiva del apoyo a la autonomía sobre el ajuste académico ( $\beta = .180, p < .001$ ) y el compromiso ( $\beta = .496, p < .001$ ). Se observa un efecto directo y positivo del compromiso sobre el ajuste académico ( $\beta = .729, p < .001$ ) y un efecto directo y negativo del ajuste académico sobre la intención de abandono ( $\beta = -.686, p < .001$ ). Se detectó un efecto indirecto estadísticamente significativo del apoyo a la autonomía ( $\beta = -.372, p < .001$ ) y del compromiso ( $\beta = -.500, p < .001$ ) sobre la intención de abandono, evidenciando el efecto mediador del ajuste académico. El modelo predice un 47 % de la variabilidad de la variable de salida.

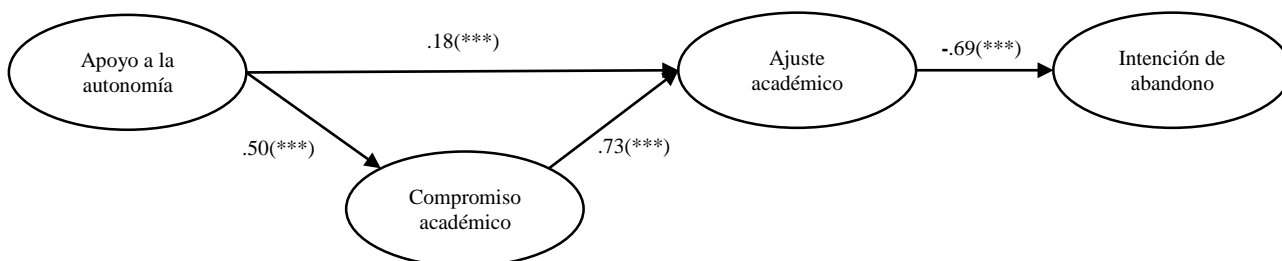


Figura 1. Interdependencia de variables cognitivas motivacionales, papel mediador del ajuste académico y relación con la intención de abandono

#### 5. Conclusiones

1. Se evidencian relaciones directas entre las variables cognitivas-motivacionales (apoyo a la autonomía, compromiso académico y ajuste académico del estudiante). La relación más fuerte aparece entre compromiso académico y ajuste académico.
2. Existe una relación inversa entre estas variables cognitivas-motivacionales y la intención de abandonar los estudios universitarios.

3. El ajuste académico tiene un fuerte rol mediador de la influencia del apoyo a la autonomía y el compromiso académico sobre la intención de abandono.
4. Los comportamientos del docente de aula para promover el apoyo a la autonomía, el compromiso académico y/o el ajuste académico del estudiante pueden disminuir la intención de abandonar la Universidad.
5. Los resultados son promisorios para el actual desafío de las instituciones de educación superior de disminuir el abandono de los estudios y facilitar la permanencia en la Universidad, otorgando orientaciones respecto de la acción mediadora de variables cognitivo-motivacionales que pueden ser influenciadas intencionadamente por docentes y compañeros. Aunque la muestra de este trabajo limita la generalización de sus resultados, estas variables podrían ser tomadas en cuenta en diversos programas dirigidos a mitigar el abandono de los estudios universitarios.

### **Agradecimientos**

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto de investigación FONDECYT N° 1161502 “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales”, de la Universidad de Concepción.

### **6. Referencias**

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860–865.

Assun, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. & Martínez, F. (2013). El desafío de educar a inicios del siglo XXI: Demandas de los estudiantes de ciencias sociales a la docencia universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 45-62. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100003.

Baker, R. & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. DOI: 10.1037/0022-0167.31.2.179

Baker, R. & Siryk, B. (1986). Exploratory Intervention with a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38. DOI: 10.1037/0022-0167.33.1.31

Carranza-Esteban, R., Hernández, R. & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146.

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education*, 13(1), 33.

Da Silva, A., & Benevides, A. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208–219.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01

Griffin, B. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Education Evaluation*, 51, 116-125. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.10.007

Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>

Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>

León, J. & Núñez, J. (2012). Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. *Social Indicators Research*, 114(2), 243-253. DOI: 10.1007/s11205-012-0143-4

Martínez, A. H., Torregrosa, Y. S., & Murcia, J. A. M. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 61-72

Murcia, J. A. M., Torregrosa, Y. S., & Alias, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 9.

Muratori, M., Zubietta, E., Ubillos, S., Gonzalez, J. & Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhé*, 24(2), 1-18.

Noble, T., & McGrath, H. (2015a). PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5. doi: Artn 210.1186/S13612-015-0030-2

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.

Phan, H. P. (2014). An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement. *Europe’s Journal of Psychology*, 10(1), 41–66.

Parada, M., & Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.



Páramo, M., Araújo, A., Tinajero, C., Almeida, L., & Rodríguez, M. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67–72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>

Pérez V., M. V., Cobo R., R., Matos F., L., Hernández, H-. Del Valle, M. & Díaz M. A. (2017). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención de abandonar estudios en estudiantes de primer año. Córdoba, Argentina: VII CLABES

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy- supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 103(3), 225-235. DOI: 10.1086/501484

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J., Stokke, B. & Wang, J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. DOI: 10.1007/s11031-013-9367-0

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28

Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012). The student adaptation to college questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624–640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640>

Ryan, R., Stiller, J. & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 226- 249. DOI: 10.1177/027243169401400207

Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de autoeficacia en el estudio del Burnout y del Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23(1), 53-70. doi: 10.1080/10615800802609965

Sari, I. (2012). The relationship between psychological wellbeing and the satisfaction of the basic psychological needs in university students. *Energy Education Science and Technology Part B. Social and Educational Studies*, 4(4), 1969-1978.

Sevinç, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors Negatively Affecting University Adjustment from the Views of First-Year University Students : The Case of Mersin University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1301–1308. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2081>

**Línea Temática 1:** Factores asociados al abandono. Tipos y **perfiles** de abandono.

Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 249-255.

Su, Y. & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188. DOI: 10.1007/s10648-010-9142-7

van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19.

Veliz, A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143-163.