

Incidencia de las expectativas de autoeficacia y sentido de pertenencia en la intención de abandono académico del alumnado de bachillerato

The Impact of Self-Efficacy Expectations and Sense of Belonging on High School Students' Intention to Drop Out

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez

Universidad de La Laguna (España)

<https://orcid.org/0000-0003-0023-0765>

David López-Aguilar¹

Universidad de La Laguna (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4460-1954>

Sheila González-Delgado

Universidad de La Laguna (España)

<https://orcid.org/0009-0006-0880-4427>

Alba Armas Sicilia

Universidad de La Laguna (España)

<https://orcid.org/0009-0000-8235-1207>

Resumen

Uno de los graves problemas que afectan al sistema educativo en general y, de manera particular, a la etapa de educación secundaria obligatoria, es el abandono escolar temprano, del que se derivan graves consecuencias para el propio alumnado, para la familia, los centros educativos y la sociedad en general. El abandono académico, en cualquier etapa educativa, es un problema multicausal, porque son diversos los factores que lo provocan. De entre esos factores, en esta investigación se analizó la relación que las expectativas de autoeficacia y el sentido de pertenencia tenían con la intención de abandono de una muestra de alumnado de bachillerato. Siguiendo una metodología descriptiva de corte cuantitativo, se llevó a cabo una investigación con una muestra de 368 estudiantes de bachillerato. Se demostró que un 25.8% de los encuestados tenía intención de abandonar sus estudios, siendo este grupo el que presentó puntuaciones más bajas en las escalas de expectativas y sentido de pertenencia. La investigación proporciona evidencia empírica de la relación entre las variables estudiadas y el abandono en el bachillerato, donde escasean análisis de variables asociadas con la desvinculación académica. Los resultados tienen implicaciones para la práctica puesto que a partir de los mismos podrían desarrollarse programas que ayuden a mejorar las competencias del alumnado en relación con estos dos factores, de modo que se refuerce la permanencia académica y se fortalezcan las trayectorias formativas de éxito.

Abstract

One of the serious problems affecting the education system in general, and particularly the compulsory secondary education stage, is early school leaving, which has serious consequences for the students themselves, for their families, educational centres and society in general. Academic dropout, at any educational stage, is a multi-causal problem, because there are various factors that cause it. Among these factors, this research analysed the relationship that self-efficacy expectations and sense of belonging had with the intention to drop out of a sample of high school students. Following a descriptive quantitative methodology, a research was carried out with a sample of 368 high school students. It was shown that 25.8% of the respondents had the intention to drop out of their studies, this group being the one that presented the lowest scores on the scales of expectations and sense of belonging. The research provides empirical evidence of the relationship between the variables studied and dropping out of high school, where there is a lack of analysis of variables associated with academic disengagement. The results have implications for practice since they could be used to develop programs that help improve students' skills in relation to these two factors, thus reinforcing academic permanence and strengthening successful educational paths.

¹ Autor de correspondencia: dlopez@ull.edu.es

Revista Fuentes

2025, 27(2), 132-148

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.25999>

Recibido: 2024-05-17

Revisado: 2024-05-23

Aceptado: 2024-12-27

First Online: 2024-12-15

Publicación Final: 2025-05-15

Palabras clave / Keywords

Abandono, autoeficacia, pertenencia, itinerario formativo.
Dropout, self-efficacy, sense of belonging, career pathways

1. Introducción

Como una constante que se viene repitiendo de manera cíclica año tras año, el abandono escolar en la etapa de secundaria y bachillerato sigue arrojando cifras preocupantes. Por abandono escolar temprano se entiende aquella población comprendida entre los 18 y 24 años que, teniendo ese rango de edad, no han finalizado los estudios de educación secundaria y, además, no realiza ningún otro tipo de formación (Instituto Nacional de Estadísticas, 2022). La gravedad de este problema lo confirma, entre otros, el informe de la OECD (2023) en el que se señala que las cifras de abandono escolar son elevadas. También en el Informe de EUROSTAT (2023) se recoge que, a nivel mundial, Islandia (16.5%) es el país con mayor tasa de abandono escolar temprano, seguido de Rumanía (15.6%) y España (13.9%). De este modo, en España el porcentaje medio de abandono sigue situado por encima del 9% que fija la Comisión Europea y, a su vez, es uno de los países de la Unión Europea que se encuentran a la cabeza de esta problemática, registrando este año un aumento del abandono escolar de 0.6 puntos más (un total de 13.9%) con respecto al año anterior (13.3%).

Si entendemos la educación como uno de los valores y pilares fundamentales de los que depende el progreso económico de cada país, el abandono académico influye de manera negativa en dicho desarrollo, puesto que todos aquellos jóvenes que por diversos motivos se descuelgan del sistema educativo sin concluir la formación, tendrán muchas dificultades para integrarse al mercado laboral y a la vida activa. Por eso, el abandono y las tasas de deserción aparecen como uno de los estándares de calidad de la enseñanza, en tanto ponen en cuestionamiento la capacidad del sistema educativo para retener al alumnado (Román, 2013). La construcción de trayectorias formativas a lo largo de los diferentes ciclos del sistema educativo requiere que, desde los niveles básicos de la enseñanza, el alumnado vaya construyendo un proyecto formativo sólido basado en buenas decisiones (Pérez et al., 2018). De ahí la importancia de que el paso del estudiantado por la enseñanza secundaria y el bachillerato sea una experiencia formativa satisfactoria y no se vea afectado por situaciones que le lleve al fracaso o abandono académico.

Sin embargo, enfrentar el abandono escolar es sumamente complejo (Guzmán, 2021), dado que generalmente es un problema causado por varios factores, tanto de carácter psicoeducativo, como del entorno que rodea a cada estudiante y que puede afectar, de manera directa o combinada, a la inadaptación y abandono académico (Gubbels, et al., 2019). Los estudios previos apuntan a una estructura multifactorial a la hora de explicar las causas que están detrás del abandono académico (Cabrera et al., 2006). El alumnado, a lo largo de su trayectoria formativa, se ve influenciado por factores como la baja satisfacción con la formación que está cursando (Fernández et al., 2007; Androulakis et al., 2021), el aislamiento social (Maluenda-Albornoz et al., 2023), la orientación incorrecta y/o insuficiente (Perchinunno et al., 2021), el bajo rendimiento académico (Padua, 2019), las malas relaciones con el profesorado y la baja implicación en el trabajo escolar (Cerdà-Navarro et al., 2020), la presión familiar (Blanco et al., 2020; Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2016), la situación financiera (Huo et al., 2022) o el bajo apoyo social percibido (Fernández-Lasarte et al., 2016), lo que hace que se vea envuelto en situaciones complejas que le lleva a abandonar los estudios. En definitiva, lo que se viene demostrando a través de diferentes estudios es que la deserción depende de la combinación de factores económicos, personales, académicos o institucionales que influyen en la capacidad de integrarse en el sistema formativo y en la decisión de dejar los estudios (Aina et al., 2022; Arias et al., 2023; Preet y Nafil, 2022).

Por este motivo, analizar qué variables están detrás del abandono de los estudios, se ha convertido en un objetivo prioritario de las instituciones educativas, que necesitan disponer de información fiable para organizar medidas estratégicas de solución. Como señalan Buenaño et al. (2023), el abandono de los estudios constituye un grave problema, por lo que resulta fundamental comprender cuáles son las causas que lo producen y buscar políticas públicas e institucionales que permitan reducir su impacto. Y de entre los factores que pueden incidir en el abandono escolar temprano, queremos centrar la atención en las expectativas de autoeficacia del alumnado y el sentido de pertenencia. Estas están relacionadas con procesos cognitivos que, como bien aseguran Wild y Heuling (2020), resultan determinantes en relación al riesgo de abandono. En cuanto a las expectativas de autoeficacia, tienen que ver con las creencias que desarrolla la persona respecto a su capacidad para organizar y afrontar con éxito determinadas tareas a las que se enfrenta (percepciones de competencia). De acuerdo con la teoría socio-cognitiva (Bandura, 1977; Sheu et al., 2010), la autoeficacia hace referencia a la capacidad percibida para realizar de manera exitosa determinadas conductas o cursos de acción. En torno al constructo de autoeficacia se viene desarrollando una importante línea de investigación que la vincula a la toma de decisiones, al desarrollo académico profesional y al logro de metas académicas (Lent et al., 2008; Lent y Brown, 2006; Romero y Blanco, 2018). Las expectativas de autoeficacia inciden en la manera de pensar y en la actitud con la que se enfrenta una actividad. Algunos autores (Pintrich, 2004;

Valle et al., 2015; Tinto, 2017; Reyes y Meneses, 2024; Kapil et al., 2024), relacionan las expectativas y la motivación, puesto que cuando una persona mantiene expectativas altas de autoeficacia, se siente motivada, autorregula y se ve capaz de sacar adelante las tareas que acomete. Otros trabajos se han centrado en analizar la influencia que el género o la rama de conocimiento tienen en las expectativas académicas (Besa Gutierrez et al., 2021). También se ha demostrado que la autoeficacia y el establecimiento de metas inciden en el rendimiento académico del alumnado (Nájera et al., 2020; Rosales y Hernández, 2020; Çikrikci, 2017). Asimismo, se ha probado que el alumnado que tiene expectativas definidas y un buen engagement académico, está menos expuesto al fracaso y al abandono académico (Álvarez et al., 2021). En esta misma línea, el trabajo de Casanova et al., (2024) corroboró la relación entre compromiso académico y autoeficacia, mostrando una correlación positiva y estadísticamente significativa.

En el ámbito educativo, el alumnado con altas expectativas de autoeficacia suele mostrar un buen rendimiento académico, puesto que son más constantes en sus tareas, controlan mejor las situaciones, aplican estrategias de autorregulación del aprendizaje y se marcan metas de logro que se esfuerzan por alcanzar (Bandura, 1999; Merino y Lucas, 2016; Chaves y Rodríguez, 2017). Como señala Cartagena (2008), aquellos estudiantes que tienen niveles elevados de autoeficacia percibida no solo mejoran su motivación y rendimiento, sino que disminuyen los problemas de tipo emocional, la tolerancia al fracaso, así como el descenso de conductas antisociales. La autoeficacia, por tanto, se relaciona directamente con la persistencia del alumnado para lograr sus objetivos (Tinto, 2017). Y en relación con el abandono académico, las expectativas de autoeficacia han demostrado un alto poder predictivo, puesto que alumnado con bajas expectativas tiene mayor riesgo de abandono académico (Ornelas et al. 2012; Kurtyılmaz y Ergün-Başak, 2023; Kapil et al., 2024).

Respecto al sentido de pertenencia, se refiere a la percepción que tiene el alumnado de sentirse aceptado, valorado e incluido por los demás en los contextos escolares, lo que hace que se sienta bien consigo mismo y con su entorno. Esta sensación les hace sentirse importantes y reconocidos como miembros del grupo clase. Corona (2020) relaciona el sentido de pertenencia con una necesidad social del ser humano: el sentirse parte del grupo y aceptado por los demás. Fernández (2020) destaca la importancia que cobra el ambiente del aula cuando se analiza el sentido de pertenencia, dado que, si hay un ambiente de cohesión y un clima satisfactorio, es probable que se refuercen los vínculos de pertenencia. Por el contrario, un ambiente competitivo y poco empático, aumenta la tensión y disminuye la satisfacción al generarse un entorno de aprendizaje poco acogedor y gratificante. Partiendo de esta idea, cuando un individuo forja relaciones de amistad dentro de la institución, va aumentando su sentido de pertenencia con esta, mostrando así interés y satisfacción con sus estudios, ya que se sienten apoyados por otras personas. Esta idea la refuerza Arguedas (2010) cuando resalta la relevancia que tiene para la permanencia la conexión con la institución y con el profesorado. Por el contrario, emociones negativas hacia la escuela o hacia sus componentes, genera desmotivación, rechazo y, en el peor de los casos, desenganche escolar (Longaretti, 2020; Fernández, 2023). En este sentido, St-Amand et al. (2017) destacan la existencia de cuatro atributos que definen el sentido de pertenencia: emociones positivas, relaciones positivas con el resto de los individuos que componen la institución, iniciativa para implicarse dentro del grupo y armonización. Se pone de relieve, por tanto, que la percepción y el sentimiento de pertenencia tienen un peso importante en el éxito académico del alumnado. Fernández Menor (2020) resalta que el sentido de pertenencia y la conexión escolar se pueden considerar predictores válidos del abandono de los estudios, por lo que recomienda el refuerzo de un enfoque inclusivo de la educación.

Al analizar estas variables se parte del supuesto teórico de que el alumnado que tiene buenas expectativas de autoeficacia y ha desarrollado un sentido positivo de pertenencia hacia el centro en el que realiza sus estudios, se encuentra mejor integrado social y académicamente, con un mejor nivel de bienestar emocional, lo que hace que tenga menor riesgo de abandonar sus estudios. Las interacciones que desarrolla el estudiantado en los entornos de aprendizaje, las relaciones que establecen con las y los compañeros de aula, con el profesorado, las percepciones respecto a la valoración que hacen los demás de sus aportaciones, la satisfacción que encuentra cuando asiste a clase, etc., contribuyen a generar sentido de pertenencia y a reforzar las expectativas de autoeficacia del alumnado. En este contexto, el objetivo de este trabajo fue analizar si los estudiantes de bachillerato con bajas expectativas de autoeficacia y bajo sentido de pertenencia, tenían mayor intención de abandono.

2. Metodología

2.1. Muestra

El trabajo desarrollado se orientó al alumnado que, en el momento de administración de la prueba de recogida de datos diseñada, se encontraba cursando estudios de primero o segundo de bachillerato. Para la identificación muestral, se empleó un procedimiento no aleatorio accidental basado en las posibilidades de

acceso a la población objeto de estudio. Así, se obtuvo una muestra de 368 ($n=368$) estudiantes que reunieron los siguientes criterios:

- Estudiantes que estuvieran cursando estudios de primero o segundo de bachillerato.
- Estudiantes que mostraron su voluntad de participar libremente en el trabajo.

Con la finalidad de identificar posibles casos atípicos multivariantes, se llevó a cabo el cálculo de la distancia de Mahalanobis. Al respecto, Muñoz y Amón (2013, p.14) plantean que este análisis “describe la distancia entre cada punto de datos y el centro de la masa. Cuando un punto se encuentra en el centro de la masa, la distancia de Mahalanobis es cero y cuando un punto de datos se encuentra distante del centro de la masa, la distancia es mayor a cero”.

De esta manera, los participantes que se encuentren significativamente lejos del centro de la masa a partir del valor crítico calculado pueden ser considerados como atípicos. En este caso, el valor de la distancia arrojó una puntuación de 54.572, lo que determinó la eliminación de 81 casos atípicos. De esta manera, la población definitiva participante en el estudio se situó en 287 ($n=287$) casos. Respecto a las características descriptivas de la muestra definitiva (tabla 1), el 47.4% del alumnado participante eran hombres y el 52.6% mujeres. El rango de edad se situó entre los 16 y los 19 años de edad, con una media de 16.99 ($\bar{x}=16$) y una desviación típica de .798 ($sd=.798$). Mayoritariamente, las personas participantes en el estudio realizaban el itinerario formativo de ciencias de la salud (40.18%; $n=117$).

Tabla 1

Características de la muestra participante

| | |
|----------------------|--|
| Género | Hombre=47.4%($n=136$) |
| | Mujer=52.6%($n=151$) |
| Edad | Mínimo=16 |
| | Máximo=19 |
| | $\bar{x}=16.99$ |
| | $sd=.798$ |
| Curso | Primero de bachillerato=53.7%($n=154$) |
| | Segundo de bachillerato=46.3%($n=133$) |
| Itinerario formativo | Ciencias de la Salud=40.8%($n=117$) |
| | Científico-Tecnológico=17.8%($n=51$) |
| | Humanidades=18.8%($n=54$) |
| | Ciencias Sociales=22.6%($n=65$) |

2.2. Instrumento de recogida de datos

La recogida de información se realizó mediante el instrumento elaborado *ad hoc* titulado “Cuestionario sobre expectativas de autoeficacia y sentido de pertenencia en estudiantes de bachillerato”. La construcción de esta herramienta de recogida de datos partió de la revisión de la literatura existente al respecto. En concreto, se emplearon como punto de partida las escalas *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Goodenow (1993) y *What Works for you? Barriers and supports at school* de Porter et al. (2010). Además de estas escalas, se incorporaron en el cuestionario otros ítems relacionados con las características de la muestra (género, edad, curso e itinerario formativo) y dos específicos sobre intención de abandono académico y sus motivos.

Con el ánimo de asegurar la validez y fiabilidad del cuestionario diseñado, el instrumento construido fue sometido a los procedimientos establecidos por McMillan y Schumacher (2005) en el diseño de pruebas de recogida de datos. En primer lugar, la prueba fue revisada por dos expertos en el ámbito de la metodología de la investigación ($n=2$) y dos especialistas en el contenido objeto de análisis ($n=2$). Lo que se pretendió con esta revisión era que las personas participantes valoraran la pertinencia, comprensión e idoneidad de los ítems propuestos en relación con los objetivos planteados para el estudio. Este proceso se realizó mediante

un instrumento que fue facilitado a las personas revisoras en el que valoraron en una escala tipo Likert de 7 niveles (donde 1 era la valoración más baja y 7 la puntuación más alta) estos aspectos (pertenencia, comprensión e idoneidad) para los ítems sugeridos.

Por otra parte, se llevó a cabo una prueba piloto con 13 estudiantes ($n=13$) que reunían características similares a las de la población diana. Lo que se perseguía con esta prueba era analizar la adecuación de los ítems, la comprensión de las preguntas planteadas, los tiempos de ejecución en la cumplimentación del cuestionario, etc. Tras la realización de esta prueba, entre las personas investigadoras y el alumnado, se llevó a cabo un análisis del cuestionario diseñado con la finalidad de valorarlo.

Este procedimiento permitió identificar aspectos de mejora que fueron incorporados en la versión definitiva del instrumento y que estuvieron relacionados con la modificación de la redacción de algunos de los ítems propuestos, la tipología de preguntas (abiertas, cerradas, dicotómicas, etc.) y la eliminación de algunas cuestiones que no estaban directamente relacionadas con los objetivos planteados en el trabajo.

De esta manera, el instrumento resultante se estructuró en torno a cuatro apartados: datos de caracterización de la muestra (género, edad, curso e itinerario formativo), intención de abandono académico, escala de expectativas de autoeficacia y escala de sentido de pertenencia. De manera específica, las medidas empleadas en las preguntas del cuestionario figuran en la tabla 2.

Tabla 2
Medidas empleadas

| Ítem | Medida empleada |
|----------------------------------|--------------------------|
| Género | Dicotómica |
| Edad | Abierta |
| Curso | Elección múltiple |
| Itinerario formativo | Elección múltiple |
| Intención de abandono | Dicotómica |
| Motivos de intención de abandono | Abierta |
| Expectativas de autoeficacia | Escala tipo Likert (1-7) |
| Sentido de pertenencia | Escala tipo Likert (1-7) |

Los ítems integrados en las escalas propuestas se recogen en la tabla 3.

Tabla 3
Variables e ítems del cuestionario

| Variable | Ítem | Cod. |
|------------------------------|---|------|
| Expectativas de autoeficacia | Confío en mis capacidades para lograr mis metas académicas | ex1 |
| | Cuando realizo tareas de clase me siento con fuerza y lleno de energía | ex2 |
| | Soy capaz de encontrar la forma de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga | ex3 |
| | Soy capaz de persistir para lograr mis objetivos | ex4 |
| | Soy capaz de realizar las tareas que me asigna el profesorado | ex5 |
| | Soy capaz de hacer aportaciones interesantes en clase | ex6 |
| | Soy capaz de esforzarme para aprobar el curso | ex7 |

| | | |
|------------------------|---|------|
| | Soy capaz de proponerme metas que sé que voy a conseguir | ex8 |
| | Soy capaz de resolver de forma satisfactoria los problemas de clase | ex9 |
| | Soy consciente de que si me esfuerzo lo suficiente en mis estudios podré conseguir un buen empleo | ex10 |
| | Soy consciente de que todo esfuerzo tiene su recompensa | ex11 |
| | Me siento motivado/a en los estudios que estoy cursando | ex12 |
| | Me siento implicado/a en mis estudios | ex13 |
| | Me siento satisfecho/a con mi desempeño en las asignaturas que estoy cursando | ex14 |
| | Me siento motivado/a por aprender cosas nuevas | ex15 |
| | Me siento con fuerza y animado/a cuando estoy estudiando | ex16 |
| | Me siento capaz de ayudar a mis compañeros/as cuando no saben hacer alguna actividad | ex17 |
| Sentido de pertenencia | Siento que formo parte del instituto | sp1 |
| | Me siento orgulloso/a de pertenecer a este instituto | sp2 |
| | Considero que me tratan con respeto en el Centro | sp3 |
| | Me siento integrado en el Centro | sp4 |
| | Me gusta mi instituto | sp5 |
| | Considero que tengo amigos y amigas dentro del Centro | sp6 |
| | Participo de forma activa en las actividades propuestas por el instituto | sp7 |
| | En este Centro se permite que mi familia participe en las actividades | sp8 |
| | Considero que el profesorado está interesado por conocer las necesidades de las familias | sp9 |
| | Nunca me he sentido aislado/a en este Centro | sp10 |
| | Fuera del aula hay lugares para estar a gusto y hablar con los compañeros/as | sp11 |
| | Considero que es en este Centro donde quiero continuar mis estudios | sp12 |
| | Me siento bien valorado/a dentro del centro | sp13 |
| | Siento que cuentan conmigo cuando organizan actividades en el Centro | sp14 |

Los coeficientes de fiabilidad que se emplearon con las escalas utilizadas en el cuestionario fueron la prueba Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. La existencia de tau-equivalencia, unidimensionalidad y continuidad de medida en las escalas propuestas permitió usar la prueba Alfa de Cronbach (Raykov y Marcoulides, 2017), la cual arrojó un valor total de $\alpha=.97$. Asimismo, y siguiendo los planteamientos de Viladrich et al. (2017), se decidió utilizar el coeficiente Omega de McDonald al ser más robusto y tener una

mayor eficiencia en las investigaciones relacionadas con el ámbito de las ciencias sociales, obteniendo un valor total de $\omega=.98$. En ambos casos, las puntuaciones α y ω alcanzadas superaron los valores críticos recomendados por Taber (2018). En la tabla 4, se presentan los resultados de fiabilidad de las escalas de medida empleadas.

Tabla 4

Fiabilidad de las escalas de medida empleadas

| | Alfa | Omega |
|------------------------------|------|-------|
| Expectativas de autoeficacia | .96 | .97 |
| Sentido de pertenencia | .94 | .95 |
| Total | .97 | .98 |

2.3. Procedimiento y cuestiones éticas y de rigor metodológico

La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo del año 2023. Se acudió a centros educativos que impartían formación de bachillerato en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias, España) y se administró el cuestionario al alumnado mediante la aplicación de formularios de Google. Con la finalidad de asegurar el anonimato de las respuestas, se configuró la herramienta para que no registrara los correos electrónicos de las personas participantes, de tal manera que no hubiera trazabilidad en los datos identificativos. Este procedimiento aseguró el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

En el proceso de recogida de datos, las y los investigadores informaron al alumnado sobre la protección de datos, se señaló que se trataba de un estudio de carácter voluntario y que la información recogida sería tratada bajo estrictos procedimientos de confidencialidad, anonimato, privacidad de la información y ética de la investigación. Además, se facilitó a los participantes en el estudio un consentimiento informado en el que se recogieron los objetivos y finalidad del trabajo. Por último, las y los investigadores rubricaron un compromiso de confidencialidad en el que manifestaron que se haría un uso responsable de los datos y que se emplearían únicamente para la finalidad de este estudio.

2.4. Análisis e interpretación de resultados

Finalizado el proceso de recogida de información, se descargó la base de datos generada automáticamente en la aplicación Formularios de Google en formato CSV (*comma separated values*). Los datos fueron analizados mediante el software R-Studio (versión 2023.06.0 Build 421) y Microsoft Excel (versión Office 365) para el sistema operativo Microsoft Windows 10. Concretamente, los exámenes realizados fueron:

- *Data screening*: como parte de la depuración y preparación de la base de datos se confirmó que los datos imputados se situaran en el rango definido. Además, se procedió a identificar y eliminar los casos atípicos multivariantes mediante el cálculo de la distancia de Mahalanobis (Muñoz y Armón, 2013). Otro de los aspectos que se verificó fue la multicolinealidad con la finalidad de verificar que los ítems propuestos fueran lo suficientemente discriminantes entre sí. Este examen se realizó a través una correlación bivariada, comprobando, para todos los casos, que el valor r fuera $\leq .85$ (Cupani, 2012). Por último, se analizó la distribución de los datos, valorando la asimetría, la curtosis y llevando a cabo las pruebas de Shapiro Wilks y Kolmogorov-Smirnov obteniendo puntuaciones, para todos los casos, de $p < .000$ lo que indica, según los planteamientos de George y Mallery (2011) la ausencia de normalidad, lo que sugiere, necesariamente, realizar análisis de contraste basados en pruebas no paramétricas.
- *Análisis de fiabilidad*: se realizaron las pruebas Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para determinar los coeficientes de fiabilidad.
- *Análisis de tendencia central*: mediante el cálculo de la media, desviación típica y rango para describir las escalas de medida empleadas.
- *Análisis de contraste*: se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la identificación de diferencias estadísticamente significativas.

- *Tamaño del efecto*: siguiendo las sugerencias propuestas por la *American Psychological Association* (APA), se completó el estudio de análisis de contraste con el cálculo de la prueba de superioridad como examen para determinar el tamaño del efecto para la U de Mann-Whitney. De manera específica, se utilizó la siguiente expresión matemática (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008):

$$PS_{est} = \frac{U}{m \cdot n}$$

3. Resultados

3.1. El alumnado de bachillerato con intención de abandono de los estudios

El 25.8% (n=74) de los participantes señaló que tenía intención de abandonar los estudios de bachillerato. En la pregunta abierta planteada para identificar los motivos de abandono académico, el alumnado relató cuestiones como “no sé qué hacer con mi vida” (p.179) o tener previsto “realizar un ciclo de grado medio” (p.217). También se detectaron respuestas vinculadas con el abandono de los estudios por “no tener muy bien pensado aún qué hacer” (p.75) o prever “entrar al ejército” (p.77) o “trabajar” (p.111). Además de estos motivos, las personas participantes en el estudio destacaron otros aspectos como: “falta de motivación y bajo ánimo a nivel de los estudios” (p.29); “no me gustaba lo que estamos dando ni la forma en la que los profesores lo explican” (p.64); “sobrecarga y estrés por los exámenes y la presión ejercida por mí misma” (p.182); “no sentirme capaz” (p.270); o “el estrés y las expectativas que ponen los demás en ti.” (p.287).

3.2. Expectativas de autoeficacia y sentido de pertenencia y su incidencia en la intención de abandono académico en alumnado de bachillerato

A nivel general, las expectativas de autoeficacia que mostró tener el alumnado participante en el estudio fueron moderadamente alta ($\bar{x} = 5.15$; $sd = 1.26$). Ahondando sobre esta cuestión (tabla 5), se comprobó que el alumnado era capaz de esforzarse para aprobar el curso ($\bar{x} = 5.91$; $sd = 1.494$), era consciente del empeño que debía poner para alcanzar sus recompensas ($\bar{x} = 5.89$; $sd = 1.494$) y sabían que su perseverancia les podría conducir en un futuro a un buen empleo ($\bar{x} = 5.77$; $sd = 1.514$). Con puntuaciones algo más bajas, aunque con valoraciones relativamente moderadas, la muestra del estudio estaba motivada con la formación que estaba realizando ($\bar{x} = 4.46$; $sd = 1.709$), sentían fuerzas y energía para realizar las actividades académicas ($\bar{x} = 4.3$; $sd = 1.578$) y estaban animados mientras con su proceso de estudio ($\bar{x} = 4.07$; $sd = 1.695$).

Tabla 5

Medidas de tendencia central de la variable expectativas de autoeficacia

| Ítem | Media (\bar{x}) | Desviación típica (sd) |
|------|---------------------|------------------------|
| ex1 | 5.44 | 1.616 |
| ex2 | 4.30 | 1.578 |
| ex3 | 5.28 | 1.582 |
| ex4 | 5.53 | 1.500 |
| ex5 | 5.38 | 1.558 |
| ex6 | 4.69 | 1.729 |
| ex7 | 5.91 | 1.494 |
| ex8 | 5.60 | 1.506 |
| ex9 | 4.95 | 1.556 |
| ex10 | 5.77 | 1.514 |
| ex11 | 5.89 | 1.494 |
| ex12 | 4.46 | 1.709 |
| ex13 | 4.97 | 1.615 |

| | | |
|------|------|-------|
| ex14 | 4.56 | 1.700 |
| ex15 | 5.35 | 1.528 |
| ex16 | 4.07 | 1.695 |
| ex17 | 5.42 | 1.643 |

Los análisis de contraste ensayados pusieron de manifiesto que, el alumnado sin intención de abandono, era el que manifestó tener expectativas de autoeficacia más altas ($U=4709.500$; rango=158.89; $p<.000$; $PS_{est}=.298$). De hecho, fue este alumnado (tabla 6) el que tenía una mayor conciencia sobre cómo los esfuerzos de hoy podrían determinar sus posibilidades de empleabilidad en el futuro ($U=6636.000$; rango=149.85; $p<.032$; $PS_{est}=.421$), era conscientes de que la constancia tenía su recompensa ($U=6487.500$; rango=150.54; $p<.015$; $PS_{est}=.411$) y sentía una mayor motivación por aprender cosas nuevas ($U=6468.500$; rango=150.63; $p<.018$; $PS_{est}=.41$).

Tabla 6

Análisis de contraste de la variable expectativas de autoeficacia e intención de abandono

| Ítem | Abandono | n | Rango promedio | U | p | PS_{est} |
|------|----------|-----|----------------|----------|------|------------|
| ex1 | Sí | 74 | 105.41 | 5025.500 | .000 | .318 |
| | No | 213 | 157.41 | | | |
| ex2 | Sí | 74 | 112.34 | 5538.500 | .000 | .351 |
| | No | 213 | 155.00 | | | |
| ex3 | Sí | 74 | 119.78 | 6089.000 | .003 | .386 |
| | No | 213 | 152.41 | | | |
| ex4 | Sí | 74 | 112.68 | 5563.500 | .000 | .352 |
| | No | 213 | 154.88 | | | |
| ex5 | Sí | 74 | 105.85 | 5058.000 | .000 | .320 |
| | No | 213 | 157.25 | | | |
| ex6 | Sí | 74 | 114.40 | 5690.500 | .000 | .361 |
| | No | 213 | 154.28 | | | |
| ex7 | Sí | 74 | 116.29 | 5830.500 | .000 | .369 |
| | No | 213 | 153.63 | | | |
| ex8 | Sí | 74 | 120.27 | 6125.000 | .003 | .388 |
| | No | 213 | 152.24 | | | |
| ex9 | Sí | 74 | 122.30 | 6275.500 | .008 | .398 |
| | No | 213 | 151.54 | | | |

| | | | | | | |
|------|----|-----|--------|----------|------|------|
| ex10 | Sí | 74 | 127.18 | 6636.000 | .032 | .421 |
| | No | 213 | 149.85 | | | |
| ex11 | Sí | 74 | 125.17 | 6487.500 | .015 | .411 |
| | No | 213 | 150.54 | | | |
| ex12 | Sí | 74 | 92.61 | 4078.000 | .000 | .258 |
| | No | 213 | 161.85 | | | |
| ex13 | Sí | 74 | 104.40 | 4950.500 | .000 | .314 |
| | No | 213 | 157.76 | | | |
| ex14 | Sí | 74 | 104.59 | 4965.000 | .000 | .315 |
| | No | 213 | 157.69 | | | |
| ex15 | Sí | 74 | 124.91 | 6468.500 | .018 | .410 |
| | No | 213 | 150.63 | | | |
| ex16 | Sí | 74 | 101.53 | 4738.000 | .000 | .300 |
| | No | 213 | 158.76 | | | |
| ex17 | Sí | 74 | 128.80 | 675.500 | .059 | |
| | No | 213 | 149,28 | | | |

En cuanto a la escala de sentido de pertenencia empleada, el alumnado de bachillerato obtuvo puntuaciones moderadamente altas (\bar{x} =5.07; sd =1.33). En un análisis más pormenorizado sobre esta variable, se comprobó que la muestra participante tenía amigos y amigas en el centro de estudios (\bar{x} =5.92; sd =1.508), les trataban con respeto en el instituto (\bar{x} =5.54; sd =1.546) y se sentían integrados en el mismo (\bar{x} =5.42; sd =1.573). Por el contrario (tabla 7), valoraron en menor medida la posibilidad de continuar sus estudios en el mismo centro formativo (\bar{x} =4.59; sd =2.221), el interés que mostró el profesorado por conocer las necesidades de las familiares (\bar{x} =4.47; sd =1.721) y las posibilidades que ofrecía el centro para que las familias participaran en las actividades que se desarrollaban en el instituto (\bar{x} =4.28; sd =1.959).

Tabla

Medidas de tendencia central de la variable sentido de pertenencia

| Ítem | Media (\bar{x}) | Desviación típica (sd) |
|------|---------------------|----------------------------|
| sp1 | 5.31 | 1.691 |
| sp2 | 5.17 | 1.637 |
| sp3 | 5.54 | 1.546 |
| sp4 | 5.42 | 1.573 |
| sp5 | 5.30 | 1.567 |
| sp6 | 5.92 | 1.508 |

| | | |
|------|------|-------|
| sp7 | 4.86 | 1.692 |
| sp8 | 4.28 | 1.959 |
| sp9 | 4.47 | 1.721 |
| sp10 | 4.85 | 1.993 |
| sp11 | 5.38 | 1.756 |
| sp12 | 4.59 | 2.221 |
| sp13 | 5.21 | 1.604 |
| sp14 | 4.72 | 1.748 |

La prueba U de Mann-Whitney ensayada demostró que, el alumnado sin intención de abandono académico fue el que obtuvo puntuaciones más altas en la escala de sentido de pertenencia ($U=5918.500$; rango=117.48; $p=.001$; $PS_{est}=.375$). En aspectos como sentirse que forman parte del instituto ($U=6635.500$; rango=149.85; $p=.037$; $PS_{est}=.420$), el percibir que se sienten integrados en el centro ($U=6611.500$; rango=151.01; $p=.034$; $PS_{est}=.419$) o el considerar que se sienten respetados en este ($U=6388.000$; rango=149.96; $p=.012$; $PS_{est}=.405$), se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del alumnado que señaló no tener intención de abandono académico (tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de contraste de la variable sentido de pertenencia e intención de abandono

| Ítem | Abandono | n | Rango promedio | U | p | PS _{est} |
|------|----------|-----|----------------|----------|------|-------------------|
| sp1 | Sí | 74 | 127.17 | 6635.500 | .037 | .420 |
| | No | 213 | 149.85 | | | |
| sp2 | Sí | 74 | 122.33 | 6277.500 | .008 | .398 |
| | No | 213 | 151.53 | | | |
| sp3 | Sí | 74 | 123.82 | 6388.000 | .012 | .405 |
| | No | 213 | 151.01 | | | |
| sp4 | Sí | 74 | 126.84 | 6611.500 | .034 | .419 |
| | No | 213 | 149.96 | | | |
| sp5 | Sí | 74 | 122.65 | 6301.000 | .008 | .399 |
| | No | 213 | 151.42 | | | |
| sp6 | Sí | 74 | 131.74 | 6974.000 | .109 | |
| | No | 213 | 148.26 | | | |
| sp7 | Sí | 74 | 118.09 | 5963.500 | .001 | .378 |
| | No | 213 | 153.00 | | | |

| | | | | | | |
|------|----|-----|--------|----------|------|------|
| sp8 | Sí | 74 | 141.07 | 7664.500 | .722 | |
| | No | 213 | 145.02 | | | |
| sp9 | Sí | 74 | 134.40 | 7170.500 | .241 | |
| | No | 213 | 147.34 | | | |
| sp10 | Sí | 74 | 118.07 | 5962.500 | .001 | .378 |
| | No | 213 | 153.01 | | | |
| sp11 | Sí | 74 | 121.55 | 6220.000 | .005 | .394 |
| | No | 213 | 151.80 | | | |
| sp12 | Sí | 74 | 121.79 | 6237.500 | .006 | .395 |
| | No | 213 | 151.72 | | | |
| sp13 | Sí | 74 | 116.28 | 5830.000 | .001 | .369 |
| | No | 213 | 153.63 | | | |
| sp14 | Sí | 74 | 120.07 | 6110.500 | .003 | .387 |
| | No | 213 | 152.31 | | | |

De acuerdo con Erceg-Hurn y Mirosevich (2008), la interpretación de los tamaños del efecto alcanzados se situó en una magnitud pequeña ($PS_{est} \geq .20$).

4. Discusión

Después de valorar los principales resultados de esta investigación y en relación con los objetivos planteados, se concluye que el alumnado de bachillerato que tiene altas expectativas de autoeficacia y ha desarrollado sentido de pertenencia hacia el centro donde cursa sus estudios, no se plantea abandonarlos. Por tanto, se confirma que el alumnado con baja autoeficacia y baja pertenencia tiene mayor riesgo de dejar la formación. Esto es muy relevante porque supone un paso más en la identificación de variables significativas que pueden contribuir a la reducción del abandono escolar temprano, uno de los graves problemas a los que se enfrentan las instituciones educativas y que condiciona las posibilidades de desarrollo, no solo personal y académico de los jóvenes, sino también su desarrollo profesional futuro (Suberviola, 2021). Los resultados que se obtuvieron en esta investigación (25.8% de intención de abandono) ponen de manifiesto la gravedad de este problema y vienen a coincidir con resultados ofrecidos en otras investigaciones (Pérez y Aldás, 2019; Fernández-Mellizo, 2022). Aunque los índices de abandono escolar temprano en España han ido disminuyendo en los últimos años (a partir de un 11.8% en el año 2013) todavía está lejos el porcentaje del 9.0% que plantea la Unión Europea como objetivo deseable para el 2030. La distancia respecto al porcentaje obtenido en esta investigación es notable e invita a abordar este problema de manera prioritaria.

Respecto a las expectativas de autoeficacia, muchos de los encuestados manifestaron que se estaban esforzando para alcanzar las metas académicas, que estaban motivados por la formación y que los estudios que estaban realizando les resultaban interesantes, puesto que aprendían cosas nuevas que les ayudarían en el futuro a encontrar empleo. Los estudiantes que muestran una alta autoeficacia y que consideran que pueden alcanzar un buen desempeño académico son aquellos que ven las tareas académicas interesantes y que pueden resolver, gracias a las creencias propias de poseer las competencias necesarias para lograr las metas que se plantean (Fernandez-Haddad y Lara Gonzalez, 2023). La teoría Social Cognitiva introducida por Bandura (1999) da soporte a esta idea, ya que la autoconfianza fortalece la capacidad de realizar correctamente determinadas tareas. Este modo positivo de pensar y de sentir de los participantes, contribuye a la motivación y a llevar a cabo actuaciones que repercutan de manera positiva en las trayectorias vitales. Al igual que en otras investigaciones (Merino, 2016; Fernández-Río et al., 2023; Kapil et al., 2024), también en

esta se ha puesto de manifiesto que la motivación es una variable estrechamente relacionada con las expectativas de autoeficacia.

Vinculado a las expectativas, resaltar la importancia que tienen las interacciones que se producen en el aula, puesto que influyen en la motivación, en el compromiso y en el rendimiento en los estudios (Karina, 2020). El alumnado con bajas expectativas y con baja motivación está más expuesto a abandonar los estudios (Citarella et al., 2020). Por el contrario, como ha mostrado otras investigaciones (Cartagena, 2008; Álvarez-Pérez et al., 2021), el estudiantado que puntúa alto en la variable expectativas es el que tiene menos intención de abandonar.

Que el alumnado mantenga altas expectativas de autoeficacia favorece que se proponga metas y que adquiera un mayor compromiso hacia los estudios, lo que puede redundar favorablemente en un mejor rendimiento académico y en un menor riesgo de abandonar (England, 2012; Nájera et al., 2020). Como se ha mostrado en el estudio de Karaoglan-Yilmaz et al. (2023), las altas expectativas de autoeficacia están asociadas a la confianza en sí mismo para resolver problemas, hacer frente a los obstáculos y lograr los objetivos que cada uno se plantea. En relación con esto, los resultados obtenidos confirman que el alumnado que manifestó deseo de abandonar los estudios, fue aquel que tenía mayores dificultades para hacer frente a los problemas de carácter académico.

Por otro lado, se analizó la importancia que el sentido de pertenencia tenía en relación con la intención de abandono. A la hora de valorar el sentido de pertenencia, se profundizó especialmente en el bienestar y la participación del alumnado. Los resultados obtenidos confirmaron que muchos de los encuestados estaban integrados y sentían que formaban parte del centro en el que se encontraban realizando sus estudios de bachillerato. De tal modo que el alumnado que puntuó alto en sentido de pertenencia fue el que menos intención de abandonar los estudios tenían. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ros (2018), quien encontró relación entre el sentido de pertenencia, el rendimiento académico y la permanencia académica. También en el trabajo de Pino-Vera et al. (2018) se evidenció que el alumnado con mejor sentido de pertenencia estaba más implicado, participaba más en las actividades de clase y mostraba un mejor desempeño académico.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación se plantean las siguientes conclusiones claves:

1. El alumnado que manifestó deseo de abandonar los estudios, fue aquel que tenía mayores dificultades para hacer frente a los problemas de carácter académico.
2. Los estudiantes que no se sienten vinculados a la institución en la que se encuentran realizando su formación muestran mayor riesgo de dejar los estudios.
3. Los estudiantes con expectativas de autoeficacia positivas obtuvieron mejores resultados académicos y por tanto el riesgo de que abandonaran la formación era menor.
4. Los estudiantes que tienen confianza en sus capacidades tienen mayores posibilidades de lograr sus metas académicas y menor riesgo de abandonar.
5. Los estudiantes poco motivados y con bajo sentido de pertenencia están menos satisfechos y tienen una baja participación en el proceso formativo.

Por tanto, y siendo imprescindible buscar solución para paliar las altas tasas de abandono académico (Aljohani, 2016), este estudio tiene importantes derivaciones para la práctica, puesto que atendiendo a los resultados alcanzados, se tendría que poner en práctica programas que refuercen las competencias asociadas a los factores estudiados. Potenciar en el alumnado desde la etapa de secundaria buenas expectativas de autoeficacia, puede ayudar a que mejore su motivación y se incremente su confianza para desarrollar un proyecto académico-profesional. Trabajar con el alumnado la importancia que tiene el sentido de pertenencia, puede contribuir a un mayor bienestar psicológico, un mayor compromiso, un mayor esfuerzo para sacar adelante las tareas académicas y un refuerzo para la permanencia, evitando así que se produzcan situaciones de abandono. Pero también sería deseable lograr una participación activa del profesorado en este proceso, ya que, de acuerdo con las aportaciones de Van Den Berghe et al. (2022) y Androulakis et al. (2021), su rol tiene un impacto directo en la permanencia y el éxito académico de los estudiantes. De manera más específica, algunas acciones que podrían apuntarse para mejorar la retención del alumnado en riesgo de abandonar, en relación a las variables estudiadas (autoeficacia y sentido de pertenencia) son: trabajar en los planes de tutoría actividades a través de las cuales se ayude a tomar conciencia al alumnado de los riesgos que se derivan del fracaso y abandono de los estudios; organizar a lo largo de la secundaria y el bachillerato talleres y seminarios para desarrollar en el alumnado buenas expectativas de autoeficacia; desarrollar seminarios con el profesorado de bachillerato para que fomenten en el alumnado buenas expectativas de autoeficacia; fomentar desde los equipos directivos de los institutos el sentido de pertenencia en el alumnado con el fin de lograr una mayor implicación y participación. El diseño de un sistema educativo que promueva un enfoque claro y de permanencia resulta fundamental para garantizar trayectorias formativas más exitosas, logrando así una disminución en la tasa de abandono (Loder, 2024).

El trabajo constituye una aproximación relevante a la percepción que tiene el alumnado de algunas variables relevantes relacionadas con la intención de abandono escolar temprano. A pesar de haber obtenido datos relevantes con este estudio, se detectan ciertas limitaciones que deberían ser consideradas de cara al futuro. En primer lugar, sería deseable trabajar con muestras más amplias y de distintas realidades, dado que en este caso se empleó una muestra de estudiantes de una sola región española (Tenerife). Analizar las opiniones de estudiantes de bachillerato de distintas realidades, podría servir para valorar posibles variaciones en la intención de abandono de los estudiantes en función del contexto. En segundo lugar, sería conveniente contrastar la información obtenida a través del cuestionario con otros procedimientos nominales, como las entrevistas o grupos de discusión, que permitieran un análisis más profundo de las respuestas de los participantes. De este modo se podría mejorar la triangulación de los datos y dar mayor fiabilidad a los resultados finales. La triangulación permite la combinación de distintas opciones metodológicas para reducir el sesgo. De este modo, empleando distintas metodologías de recogida de datos, podría mejorar el rigor y fiabilidad de los resultados. Finalmente, apuntar también como limitación que los resultados derivan únicamente de las percepciones de los estudiantes y no de otros sujetos directamente implicados en el proceso educativo (profesorado, tutores/as, orientadores/as).

Contribución de los autores

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez: conceptualización; escritura del borrador original; escritura (revisión y edición); investigación; supervisión; visualización. **David López-Aguilar:** conceptualización; escritura del borrador original; investigación; metodología; supervisión; visualización; análisis y gestión de datos; software. **Sheila González-Delgado:** escritura del borrador original; investigación; metodología; visualización; recopilación y gestión de datos. **Alba Armas-Sicilia:** escritura del borrador original; investigación; metodología; visualización; recopilación y gestión de datos.

Referencias

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Álvarez, L., García, V., y Tuero, E. (2020). Necesidades socioeducativas de las familias ante el abandono escolar prematuro. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 321-330. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1788>
- Álvarez-Blanco, L., y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., y Valladares-Hernández, R. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 40, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Androulakis, G., Georgiou, D., Kiprianos, P., y Stamelos, G. (2021). The Role of the Academic Factor in Student's Tendency to University Dropout. *Journal of Education and Human Development*, 10(1), 50-62. <https://doi.org/10.15640/jehd.v10n1a5>
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE*, 8(1), 63-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005>
- Arias, A., Linares-Vásquez, M., & Héndez-Puerto, N. R. (2023). Undergraduate Dropout in Colombia: A Systematic Literature Review of Causes and Solutions. *Journal of Latinos and Education*, 23(2), 612-627. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2171042>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual* (19-54). Editorial Desclee de Brouwer.
- Besa-Gutiérrez, M.-R., Gil-Flores, J., y García-González, A.-J. (2021). Incidencia de género y rama de conocimiento sobre expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso. *Estudios sobre Educación*, 41, 203-225. <https://doi.org/10.15581/004.41.007>
- Buenano, E., Beletanga, M. J., & Mancheno, M. (2023). What Factors are Relevant to Understanding Dropout? Analysis at a Co-Financed University in Ecuador and Policy Implications, Using Survival Cox Models. *Journal of Latinos and Education*, 23(4), 1400-1415. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2271570>
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661132/REICE_6_3_4.pdf?s
- Casanova, J., Sinval, J., & Almeida, L. (2024). Éxito académico, compromiso y autoeficacia de los estudiantes universitarios de primer año: variables personales y desempeño del primer semestre. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 40(1), 44-53. <https://doi.org/10.6018/analesps.479151>

- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I., y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante. *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Chaves, E., y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Çikrikci, Ö. (2017). The Effect of Self-efficacy on Student Achievement. In: Karadag, E. (eds) *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_6
- Citarella, A., Maldonado, J. J., Sánchez, A. I., y Vicente, F. (2020). La motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *INFAD*, 2(1), 479-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: Conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2, 186-199. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22039>
- England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco Teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774>
- Erceg-Hurn, D. M., y Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591>
- Eurostat (2023). Early leavers from education and training. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10a/default/table?lang=en
- Fernández, I. (2023). Engagement and sense of belonging to the school in Secondary Education: concepts, processes and lines of action. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 156-171 DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4597>
- Fernández, E., Fernández, S., Álvarez, A., y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm
- Fernandez-Haddad M, Lara Gonzalez RC. (2023). Key Factors that Influence School Dropouts Amongst Adolescents in Marginalized Urban Areas of Mexico. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 35(5):494–520. <https://doi.org/10.1080/10495142.2021.1982111>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>
- Fernández-Mellizo, M. (2022). Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España. Ministerio de Universidades. <https://ccsu.es/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Abandono-Universitario.pdf>
- Fernández Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en educación secundaria. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)* 9(1), 165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., y Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 26(1), 117-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- George, D., y Mallery, M. (2011). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn y Bacon.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gubbels, J., van der Put, C.E. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637–1667 <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Guzmán, A., Barragán, S., y Cala, F. (2021). *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833>
- Huo, Y., Messenger, R.A., y Miller, D. (2022). Students' perspectives on why they drop out and possible retention strategies. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(5), 849-865. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2021-0189>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2022). Abandono temprano de la educación formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28. Abandono temprano de la educación-formación. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagina me=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Kapil, M., Rostampour, R., y Hadwin, A. (2024). Coping self-efficacy and stress mindset as predictors of student success outcomes. *Journal of Postsecondary Student Success* 4(1). https://doi.org/10.33009/fsop_ipss135208
- Karaoglan-Yilmaz, F. G., Ustun, A. B., Zhang, K., y Yilmaz, R. (2023). Metacognitive awareness, reflective thinking, problema solving, and community of inquiry as predictors of academic self-efficacy in blended learning: a correlational study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 24(1), 20-36. <https://doi.org/10.17718/tojde.989874>
- Karina, R. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista peruana de investigación educativa*, 12, 187-216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Kurtyılmaz, Y., y Ergün-Başak, B. (2023). Mediating Role of Academic SelfEfficacy Between Insufficient SelfControl and School Dropout. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 157-170. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1181114>

- Lent, R. W., López, A. M., López, F. G., y Sheu, H. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.002>
- Lent, R. W., y Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of career assessment*, 14(1), 12-35. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 31-46. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.3>
- Loder, A.K.F. (2024). University system & multiple enrollment policy: dropout and graduation clusters. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2406574>
- Maluenda-Albornoz, J., Zamorano-Veragua, M., & Berríos-Riquelme, J. (2023). University Dropout: Predictors and Mediators in First-Year Chilean University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 45-64. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.03>
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Merino, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 371-377. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326039>
- Merino, E., y Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Muñoz, J.A., y Amón, I. (2013). Técnicas para detección de outliers multivariantes. *Revista en Telecomunicaciones e Informática*, 3(5), 11-25. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6582>
- Nájera, J., Salazar, M. L., Vacio, M.A., y Morales, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.350421>
- OECD (2023). Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España", *OECD*, No. 71, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y Chávez, A. (2012). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Padua, L. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 173-195. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf>
- Perchinunno P, Bilancia M, Vitale D. A. (2021). Statistical Analysis of Factors Affecting Higher Education Dropouts. *Social Indicators Research*, 156(2-3):341-62. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02249-y>
- Pérez, F. y Aldás, J. (2019). Indicadores sintéticos de las universidades españolas, Valencia: Fundación BBVA-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Recuperado de: <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/04/Informe-U-Ranking-FBBVA-Ivie-2019.pdf>
- Pérez, M., Quijano, R., y Muñoz, I. (2018). Transición de secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta*, 47(2), 167-176. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176>
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407 <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Porter, J., Daniels, H., Martin, S., Hacker, J., Feiler, A., y Georgeson, J. (2010). *Testing of disability identification tool for schools*. University of Bath.
- Raykov, T., y Marcoulides, G.A. (2017). Thanks Coefficient Alpha, We still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210. <https://doi.org/10.1177/0013164417725>
- Reyes, N., y Meneses, A. (2024). Psychosocial Factors Associated With Dropout, Performance and Adjustment in University First Year: A Systematic Review of Reviews. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 28(2), 1409-4258 doi: <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
- Rizo-Areas, L. J., y Hernández-García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 55-82. <https://doi.org/10.36576/summa.108387>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2896>
- Romero, I. M. V., y Blanco, Ángeles. (2018). Factores sociocognitivos asociados a la elección de estudios científico-matemáticos. Un análisis diferencial por sexo y curso en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 269-286. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303531>
- Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/108.pdf>
- Rosales, C., y Hernández, L. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Educare*, 24(3), 139-155. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Sheu, H., Lent, R. W., Brown, S., Miller, M., Hennessy, K., y Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 252-264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.015>
- St-Amand, J., Girard, S., y Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119. <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>

- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia*, 154, 25–52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tinto, V. (2017). A través de los ojos de los estudiantes. *Revista de retención de estudiantes universitarios: investigación, teoría y práctica*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8 <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Van Den Berghe, L., Vandeveld, S., y De Pauw, S.S. (2022). School dropout as the result of a complex interplay between individual and environmental factors: A study on the perspectives of support workers. *Teachers and Teaching*, 28(5), 603-617. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062748>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., y Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Wild, S., y Heuling, L.S. (2020). Student dropout and retention: An event history analysis among students in cooperative higher education. *International Journal of Educational Research*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101687>