



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa

ISSN: 1134-4032

emolmedo@ugr.es

Universidad de Granada

España

López-Aguilar, David; Álvarez-Pérez, Pedro R.;
González-Benítez, Nicole; Ramírez-Romero, Javier M.

El reto de la permanencia en estudiantes universitarios: un estudio sobre engagement e intención de abandono académico

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 31, núm. 2, 2025, Julio-Diciembre, pp. 1-22

Universidad de Granada
Valencia, España

DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v31i2.32947>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91683053002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for redalyc.org, featuring the text "redalyc.org" in a red, lowercase, sans-serif font, with a small red diamond shape above the "y".

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia





El reto de la permanencia en estudiantes universitarios: un estudio sobre engagement e intención de abandono académico

The challenge of permanence in university students: a study on academic engagement and intention to drop out

O desafio da permanência em estudantes universitários: um estudo sobre engagement e intenção de abandono académico

大学生学习持续性的挑战：基于学习投入度与辍学意向的研究

التحدي المتمثل في استمرار الطلاب الجامعيين في الدراسة: دراسة حول الالتزام والنية في التخلي عن الدراسة الأكاديمية

López-Aguilar, David⁽¹⁾  ; Álvarez-Pérez, Pedro R.⁽¹⁾  ; González-Benítez, Nicole⁽¹⁾  ;
Ramírez-Romero, Javier M.⁽¹⁾ 

⁽¹⁾ Universidad de La Laguna (España)

Resumen

En el contexto de la educación superior se viene insistiendo en la necesidad de ofrecer una formación de calidad y prevenir el riesgo de abandono de los estudios, lo que implica revisar todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumnado. El engagement es uno de los factores asociados al desempeño académico y al bienestar de los estudiantes, por lo que se considera que puede haber una estrecha relación con la desvinculación de los estudios. Con la intención de analizar la incidencia del engagement académico en la intención de abandono en estudiantes de grado, se llevó a cabo una investigación de corte cuantitativo con 2352 estudiantes de tres universidades españolas, seleccionados a través de un muestreo aleatorio estratificado, que respondieron a un cuestionario sobre compromiso académico, elaborado a partir de la *Utrecht Work Engagement Scale*. Los resultados mostraron diferencias significativas entre las distintas dimensiones del compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) y el riesgo de abandono. Los estudiantes se clasificaron en cuatro grupos según el riesgo de abandonar y se comprobó que los de menor riesgo (Q1) obtuvieron mayores puntuaciones en las dimensiones del engagement. Los resultados sugieren que el compromiso académico es clave en la permanencia en los estudios universitarios de grado, por lo que se deberían implementar estrategias para desarrollarlo y optimizar el proceso formativo del alumnado.

Palabras clave: participación de los estudiantes, rendimiento, abandono de estudios, universidad.

Abstract

In the context of higher education, the need to offer quality training and prevent the risk of dropping out of studies has been insisted upon, which implies reviewing all the elements involved in the student learning process. Engagement is one of the factors associated with the academic performance and well-being of students, so it is considered that there may be a close relationship with disengagement from studies. With the aim of analyzing the impact of academic engagement on the intention to drop out among undergraduate students, a quantitative study was conducted with 2,352 students from three Spanish universities. Participants were selected through stratified random sampling and completed a questionnaire on academic engagement, developed based on the *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*. The results showed significant differences between the different dimensions of academic commitment (vigor, dedication and absorption) and the risk of dropping out. The students were classified into four groups according to the risk of dropping out and it was found that those with the lowest risk (Q1) obtained higher scores in the dimensions of engagement. The results suggest that academic commitment is key to permanence in undergraduate university studies, so strategies should be implemented to develop it and optimize the educational process of students.

Keywords: student engagement, academic performance, student attrition, higher education.

Received/Recibido	Feb 26, 2025	Approved/Aprobado	Oct 20, 2025	Published/Publicado	Dec 30, 2025
-------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------------	--------------

Resumo

No contexto do ensino superior, tem-se insistido na necessidade de oferecer uma formação de qualidade e prevenir o risco de abandono dos estudos, o que implica a revisão de todos os elementos envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes. O engagement é um dos fatores associados ao desempenho acadêmico e ao bem-estar dos estudantes, pelo que se considera que pode existir uma relação estreita com o desinteresse pelos estudos. Com a intenção de analisar o impacto do engagement acadêmico na intenção de abandono em estudantes universitários, foi realizada uma investigação de corte quantitativo com 2352 estudantes de três universidades espanholas, selecionados através de uma amostragem aleatória estratificada, que responderam a um questionário sobre envolvimento acadêmico, elaborado a partir da *Utrecht Work Engagement Scale*. Os resultados revelaram diferenças significativas entre as diferentes dimensões do empenho acadêmico (vigor, dedicação e absorção) e o risco de abandono. Os estudantes foram classificados em quatro grupos, de acordo com o seu risco de abandono, e verificou-se que os de menor risco (Q1) obtiveram maiores pontuações nas dimensões do engagement. Os resultados sugerem que o empenho acadêmico é fundamental para a permanência nos estudos universitários de graduação, pelo que devem ser implementadas estratégias para o desenvolver e otimizar o processo formativo dos estudantes.

Palavras-chave: participação dos estudantes, desempenho, abandono de estudos, universidade.

摘要

在高等教育背景下，提升教育质量并预防学生辍学风险已成为重要议题，这要求系统性审视影响学生学习过程的各项因素。学习投入度（engagement）被认为与学生的学业表现及其幸福感密切相关，因此可能与学业脱离现象存在紧密联系。本研究旨在分析本科生学业投入度对辍学意向的影响，采用定量研究设计，对西班牙三所大学的 2352 名学生进行分层随机抽样调查，所使用的学业投入度问卷基于 Utrecht 工作投入量表（UWES）编制。研究结果显示，学业投入度的不同维度（活力、奉献与专注）与辍学风险之间存在显著差异。根据辍学风险水平将学生分为四组后发现，辍学风险最低的学生群体在各投入度维度上得分最高。研究结果表明，学业投入度是促进大学本科生学习持续性的关键因素，因此有必要通过系统性策略加以培养，以优化学生的学习过程。

关键词: 学生参与；学业表现；辍学；大学教育。

ملخص

في سياق التعليم العالي، يتم التشديد على ضرورة توفير تعليم عالي الجودة والوقاية من خطر التسرب من الدراسة، مما يستلزم مراجعة جميع العناصر التي تدخل في عملية تعلم الطلاب. يعد الالتزام أحد العوامل المرتبطة بالأداء الأكاديمي ورفاهية الطلاب، ولذلك يُعتبر أن هناك علاقة وثيقة بينه وبين التسرب من الدراسة. بهدف تحليل تأثير الالتزام الأكاديمي على نية التسرب لدى طلاب المرحلة الجامعية، أجريت دراسة كمية شملت 2352 طالبًا من ثلاث جامعات إسبانية، تم اختيارهم من خلال عينة عشوائية طبقية، وأجابوا على استبيان حول الالتزام الأكاديمي، تم إعداده استنادًا إلى مقياس التزام العمل في أوترخت. أظهرت النتائج اختلافات كبيرة بين الأبعاد المختلفة للالتزام الأكاديمي (الحيوية والتفاني والانغماس) وخطر التسرب. تم تصنيف الطلاب إلى أربع مجموعات حصلوا على درجات أعلى في أبعاد الالتزام. تشير النتائج إلى (Q1) حسب خطر التسرب، وتبين أن الطلاب الأقل عرضة للخطر أن الالتزام الأكاديمي هو عامل أساسي في استمرار الدراسة الجامعية، لذا ينبغي تنفيذ استراتيجيات لتطويره وتحسين عملية تعليم الطلاب

الكلمات المفتاحية: مشاركة الطلاب، الأداء، التسرب من الدراسة، الجامعة

Introducción

Vivimos tiempos convulsos, de inestabilidad, de conflictos y de transformaciones en todos los estamentos de la sociedad. Y en esta coyuntura, la vida de las personas también se ve afectada, generándose situaciones complejas que derivan en decisiones a veces poco deseables y nada satisfactorias. El ámbito educativo no está al margen de esta realidad y continuamente los estudiantes se ven sometidos a situaciones personales y contextuales que afectan a su bienestar, que ponen en peligro el logro de sus metas académicas y que exige el dominio de habilidades para controlarlas. Sin ir más lejos, no se puede olvidar los trastornos derivados de la reciente crisis derivada de la pandemia sanitaria que hemos vivido, cuyos efectos se siguen padeciendo en todos los ámbitos y sectores de la sociedad.

De esta manera, se viene señalando que son muchas las personas que acceden a la educación superior y que, por diferentes motivos y realidades, interrumpen los estudios que han iniciado (Aldahmashi et al., 2021; Delogu et al., 2024). Para las universidades supone dejar de cumplir con uno de los retos más importantes de este siglo XXI: conseguir que los estudiantes gestionen su proceso formativo y adquieran las competencias claves que van a necesitar para insertarse en la sociedad y en el mundo del trabajo. No se puede obviar que actualmente vivimos en un modelo de sociedad tecnológica y altamente especializada, que demanda trabajadores con alta cualificación, lo que hace que para aproximadamente un 40% de los empleos se demanden estudios superiores. Así, aquellos estudiantes que dejan la universidad sin terminar sus estudios tendrán más dificultades para la inserción laboral, puesto que las oportunidades laborales se reducen al no continuar formándose (Behr et al., 2020; Morentin-Encina, 2021; Kocsis & Molnár, 2024). Pero dejar los estudios tiene también otras consecuencias, no solo para los propios estudiantes, sino también para las familias y para las propias instituciones de educación superior, cuya inversión de recursos públicos

en la preparación de profesionales competentes y cualificados no resulta rentable (Pusztai, 2019; Guzmán & Barragán, 2022; Rahmani et al., 2024).

Organismos internacionales como la propia OCDE (2020) vienen mostrando desde hace mucho tiempo interés por este tema y por la cantidad de jóvenes que cada año dejan la formación sin terminarla. En un trabajo previo (Álvarez-Pérez et al., 2021b) se encontró que más de un 30% del alumnado que cursaba estudios universitarios manifestó su intención de abandonar la formación. El informe presentado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MEC, 2022) sobre indicadores de rendimiento académico universitario (referidos al curso 2022-2023), recoge la incidencia del abandono en todas las regiones españolas, especialmente en Canarias (19,1%) y Baleares (16,8%), que presentan las tasas más elevadas dentro del conjunto de universidades presenciales. La deserción no es solo un problema que afecta a España, sino que es un fenómeno internacional. Países como Australia o Estados Unidos se ven afectados cada año por este problema (Rumberger & Lin, 2008) y en muchos de los países latinoamericanos, la incidencia que tiene la deserción es, en algunos casos, alarmante (Sepúlveda & Opazo, 2016; Castro-Martínez & Machuca-Téllez, 2023).

Por este motivo, el estudio del abandono universitario se ha convertido en uno de los focos de atención importantes para la investigación en el campo educativo, con la intención de determinar los factores con los que se asocia y poder activar soluciones de mejora (Christie & Munro, 2018; Bernardo et al., 2022). Entre las principales conclusiones alcanzadas, destaca que el abandono académico no se puede explicar ni predecir por una sola variable, ni por un conjunto específico de ellas, sino que se trata de un fenómeno complejo y multifactorial, en torno al que confluyen diversas perspectivas y variables de tipo personal, académico, económico y contextual (Tinto, 1993; Sosa-Alonso et al., 2025). La deserción podría considerarse como una decisión individual afectada por factores

contextuales, que pueden tener implicaciones diversas a corto, medio y largo plazo (Dynarski & Scott-Clayton, 2013).

No hay acuerdo sobre si las variables contextuales o personales tienen mayor peso a la hora de explicar el abandono. En relación a la importancia de las variables del contexto, Loes et al. (2024) encontraron que factores como el tipo de institución, la proporción de estudiantes por profesor o el clima social del aula, pueden incidir en la decisión de los estudiantes de abandonar los estudios. Bettinger et al. (2012) abordan la relación entre el abandono y variables como las características de la institución educativa, el entorno social y familiar del estudiante, las políticas educativas o la situación económica. Respecto a los factores personales, Robbins & Fredricks (2012) destacan que la motivación intrínseca, la motivación de logro y la autoeficacia son factores importantes para la persistencia de los estudiantes. Awadalla et al. (2024) encontraron que la ansiedad y la depresión pueden afectar negativamente el rendimiento académico y aumentar el riesgo de abandono. Cobo-Rendón et al. (2022) evaluaron la capacidad predictiva del engagement en la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. Valero-Ancco et al. (2024) plantean que el ingreso en la universidad suele generar en los jóvenes problemas emocionales y estrés, por lo que recomiendan desarrollar capacidades para afrontar con actitud positiva sus estudios.

Hay, por tanto, consenso admitido en considerar que el abandono hay que vincularlo, más a constructos amplios, que a variables específicas. Y uno de estos macroconstructos que se relaciona con el abandono es el compromiso o engagement (Schaufeli & Baker, 2003; Martos et al., 2018; Marôco et al., 2020). Dentro de esta visión amplia, estructural y multidimensional del engagement destacar la propuesta de Fredricks et al. (2004), que lo definen a partir de tres grandes dimensiones: en primer lugar, la actitud positiva del estudiante en relación a las actividades académicas, en segundo lugar, la motivación intrínseca y, por último, el uso de

estrategias autorreguladoras y motivacionales para gestionar el trabajo académico. Para Schaufeli et al. (2002a) el engagement es un estado persistente, que integra factores cognitivos y afectivos. Medrano et al. (2015) consideran que un estudiante “*engage*” posee altos niveles de activación dirigidos al trabajo y al desempeño académico. Salanova et al. (2005a) ven el engagement como un estado psicológico positivo de bienestar, que se manifiesta a través de la implicación activa, la motivación y el interés que un estudiante muestra hacia su formación. Y también Merino (2024) vincula el engagement a la motivación académica y a aspectos positivos de la vida. Truta et al. (2018) proponen tres dimensiones para abordar el estudio del compromiso académico: la dimensión cognitiva (interés por aprender y comprender), la dimensión afectiva (sentimientos positivos hacia los estudios) y la dimensión conductual (participación activa en clase y actividades académicas). Por tanto, atendiendo a estas aportaciones, el compromiso académico se manifiesta en aquellos estudiantes que son aplicados, participativos, activos, implicados, diligentes y con un sentido elevado del propósito orientado a metas (Durán et al., 2004; Cavazos & Encinas, 2016; Cajas-Bravo et al., 2020; Sarmiento et al., 2023). Como señalan King et al. (2015) y Álvarez-Pérez et al. (2021a), los estudiantes con alto nivel de engagement se plantean continuamente nuevos retos, muestran iniciativa, se ven capaces de afrontar las nuevas demandas del proceso de aprendizaje y mantienen una conexión efectiva con su trabajo académico, lo cual puede favorecer el éxito en sus trayectorias formativas.

Y en el estudio de este constructo, uno de los modelos teóricos con mayores evidencias y más utilizados es el propuesto por Salanova et al. (2005b), donde se conceptualiza el engagement en torno a tres dimensiones principales. En primer lugar, el vigor, que se refiere a la energía, vitalidad y disposición para invertir esfuerzo en el trabajo académico. Energía y resistencia mental durante el tiempo en el que se realiza una tarea e incluso la

persistencia en la realización de la misma a pesar de los inconvenientes. El vigor expresa el deseo de invertir esfuerzo en la actividad que se está llevando a cabo, el entusiasmo por los estudios. En segundo lugar, la dedicación, se caracteriza por estar fuertemente motivado e implicado y mostrar una participación muy activa en la tarea. Los estudiantes con alta dedicación se identifican fuertemente con sus estudios y los consideran importantes y valiosos; un desafío en el trabajo académico que asumen con entusiasmo. Y, en tercer lugar, la absorción que hace referencia a estar completamente concentrados y profundamente absortos en el trabajo académico, por lo que el tiempo pasa rápidamente y las personas no muestran dificultad para mantenerse sin desconectarse realizando una tarea. Los estudiantes absortos se sienten inmersos en sus estudios y pierden la noción del tiempo. Abarca sentimientos como el entusiasmo, el orgullo, el reto por el trabajo, la inspiración, etc. En resumen, este modelo sugiere que el compromiso académico es un factor protector contra el abandono de los estudios. Los estudiantes que experimentan altos niveles de vigor, dedicación y absorción en sus estudios tienen más probabilidades de permanecer en la universidad y completar sus estudios. Por el contrario, los que experimentan bajos niveles de compromiso académico pueden sentirse desmotivados y desinteresados de sus estudios, lo que aumenta su riesgo de abandonar la universidad (Schaufeli et al., 2002; Carmona-Halty et al., 2017).

Dado que el engagement académico ha demostrado ser un constructo central para promover el aprendizaje, el interés, el bienestar y la persistencia, el objetivo de esta investigación fue valorar la relación entre el engagement académico y la intención de abandonar los estudios en estudiantes universitarios de grado. De manera más específica, el objetivo planteado fue analizar la incidencia que las variables vigor, dedicación y absorción mantienen con la intención de abandono. La hipótesis de partida sugiere que los estudiantes comprometidos en su proceso de aprendizaje tendrán menos riesgo de

fracasar y desvincularse de su formación académica.

Método

Para dar respuesta al objetivo de este trabajo, se realizó un estudio cuantitativo ex-post-facto, en el que no hubo manipulación de las variables, sino el análisis e incidencia entre ellas.

Participantes

La población diana de este trabajo fueron estudiantes que se encontraban realizando una titulación universitaria de grado. De manera específica, participó el alumnado que, en el curso 2023/2024 cursaba este tipo de formación en las Universidades españolas de Huelva (UHU), La Laguna (ULL) y Zaragoza (UNIZAR). Esta población se dividió en cuatro grupos (Q1, Q2, Q3 y Q4). El conjunto de estudiantes pertenecientes a Q1, era el que menor riesgo de abandono tenía, y los incluidos en el grupo Q4, eran los que mayor probabilidad tenían de desertar los estudios. La separación de la población en cuatro grupos partió de un trabajo previo realizado en el marco del proyecto de investigación titulado “Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención” (referencia: PID2020-114849RB-I00). En una fase inicial de este proyecto se construyó un modelo explicativo mediante procedimientos de minería de datos. Este modelo se elaboró a partir de una muestra de 150018 estudiantes universitarios de grado que abandonaron de manera definitiva la titulación que cursaban en el periodo 2010-2018 en las universidades señaladas previamente (González-Morales et al., 2025). El modelo entrenado se aplicó en una segunda fase del proyecto a estudiantes que realizaban estudios universitarios de grado durante el curso 2023/2024, lo que permitió graduar la intensidad de abandono en los cuatro cuartiles definidos.

Con la finalidad de calcular una muestra representativa de la población objeto de estudio, se llevó a cabo un muestreo aleatorio

estratificado con afijación proporcional. Este muestreo divide a la población en subgrupos o estratos que tengan alguna característica común y una gran homogeneidad interna. El proceso de afijación que se realiza es proporcional porque se hace de acuerdo con el tamaño de la población de cada estrato. La selección de sujetos dentro de cada estrato se realizó aleatoriamente.

El muestreo realizado se aplicó en cada una de las universidades participantes. El empleo de este tipo de muestreo amplifica la precisión estadística, en comparación con otros métodos como puede ser el aleatorio simple. En la tabla 1 se presenta la población, la muestra estratificada estimada y la muestra obtenida definitivamente. El cálculo de la muestra estratificada objetivo se realizó partiendo de un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 5\%$.

Tabla 1. Población y muestra por universidades

UHU	Población	7601
	Muestra estratificada estimada	368
	Muestra obtenida	310
ULL	Población	13202
	Muestra estratificada estimada	376
	Muestra obtenida	964
UNIZAR	Población	25062
	Muestra estratificada estimada	380
	Muestra obtenida	1078

De manera general, participaron un total de 2352 estudiantes. Tras el proceso de depuración de la base de datos, la muestra definitiva quedó configurada por 2292 estudiantes. Como punto de partida, para la preparación de los datos, se eliminaron aquellos casos en los que se detectó información perdida (*missing data*). Este examen preliminar permitió identificar 22 personas que fueron eliminadas de la base de datos. Asimismo, y con la finalidad de

identificar casos atípicos multivariantes, se empleó el cálculo de la distancia de Mahalanobis, la cual arroja un punto de inflexión a partir del cual los casos pueden considerarse como valores extremos (Muñoz & Amón, 2013). En concreto, el valor de esta distancia fue de 41.337, lo que sugirió la eliminación de 38 casos atípicos. Las características generales de la muestra participante se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Características generales de los participantes

Edad	$\bar{x} = 25.31$; $sd=7.375$
Género	Hombre: 36.0% (n=825) Mujer: 62.9% (n=1442) Otros: 1.1% (n=25)
Riesgo de abandono	Q1: 24.6% (n=564) Q2: 26.2% (n=600) Q3: 28.9% (n=663) Q4: 20.3% (n=465)
Universidad	Universidad de Huelva: 13.0% (n=298) Universidad de La Laguna: 41.1% (n=941) Universidad de Zaragoza: 45.9% (n=1053)
Rama de conocimiento	Artes y Humanidades: 1.5% (n=263) Ciencias: 9.5% (n=218) Ciencias de la Salud: 117.4% (n=398) Ciencias Sociales y Jurídicas: 41.3% (n=947) Ingeniería y Arquitectura: 20.3% (n=466)
Curso académico	Primero: 11.1% (n=255) Segundo: 25.3% (n=581) Tercero: 24.5% (n=561) Cuarto: 31.7% (n=727) Quinto: 4.5% (n=102) Sexto: 2.9% (n=66)
Rendimiento académico	Suspenso: 5.1% (n=118) Aprobado: 37.2% (n=852) Notable: 51.8% (n=1187) Sobresaliente: 5.1% (n=117) Matrícula de Honor: .8% (n=18)

Instrumentos de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se realizó mediante un cuestionario elaborado *ad hoc* que incluyó la *Utrecht Work Engagement Scale*, cuyas propiedades psicométricas (χ^2 ; CFI; RMSEA; GFI, AGFI, NFI, NNFI y TLI) se ajustan a los valores críticos establecidos por la literatura y que pueden ser consultados en el trabajo de Schaufeli et al. (2002b). Esta escala mide el compromiso académico y está compuesta por 17 ítems tipo Likert de 7 niveles (donde 1 es la valoración más baja y 7 la más

alta) distribuidos en tres variables (vigor, dedicación y absorción). De manera específica, en la tabla 3 se presentan los ítems organizados por variables con su respectiva codificación.

Además, en el instrumento de recogida de datos se integró información sociodemográfica relacionada con la muestra (género, fecha de nacimiento, universidad, titulación, curso académico y rendimiento académico). En cuanto a los tipos de medidas empleadas en estas preguntas, se utilizaron cuestiones abiertas y de respuesta múltiple.

Tabla 3. Escala de compromiso académico

Variables	Ítems	Cod.
Vigor	Cuando realizo las tareas de clase me siento con fuerza y lleno/a de energía	ca1
	Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas de clase	ca2
	Puedo estar estudiando de manera continuada durante períodos largos de tiempo (sin agotarme)	ca3
	Me considero una persona constante y perseverante a la hora de afrontar las tareas de clase	ca4
	Incluso si no me encuentro bien, no dejo de realizar mis tareas de clase	ca5
	Me siento con fuerza y animado/a cuando estoy haciendo actividades de clase	ca6
Dedicación	Los estudios que estoy realizando tienen sentido para mí	ca7
	Estoy entusiasmado/a con los estudios universitarios que estoy realizando	ca8
	Los estudios que estoy cursando me motivan a hacer cosas nuevas relacionadas con la formación que estaba realizando	ca9
	Estoy orgulloso/a de estar cursando una titulación universitaria	ca10
	Cursar los estudios universitarios es un reto importante para mí	ca11
Absorción	Se me pasa el tiempo volando cuando realizo las tareas de clase	ca12
	Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a en mis estudios	ca13
	Me siento feliz cuando estoy realizando las tareas de clase	ca14
	Estoy implicado e inmerso en los estudios que estoy cursando	ca15
	Cuando realizo las tareas de clase estoy tan implicado/a que se me pasa el tiempo volando	ca16
	Me resulta difícil dejar de realizar las tareas de clase	ca17

Como paso previo a la aplicación definitiva del cuestionario, se diseñaron distintas versiones que derivaron del diálogo y las valoraciones que aportaron las 25 investigadoras e investigadores que participaron en el proyecto de investigación reseñado, entre los que se incluían personas expertas en la metodología de investigación educativa y especialistas en el campo objeto de estudio. Así, y en consonancia con los planteamientos de McMillan y Schumacher (2005), se llevó a cabo un proceso de definición del instrumento basado en las pruebas de jueces y forma, logrando de este modo una mayor confiabilidad y validez.

Dado que la escala de medida empleada cumplía con los criterios de tau-equivalencia, unidimensionalidad y escala de medida continua (Raykov & Marcoulides, 2017), se calculó el valor Alfa de Cronbach. De la misma manera, y por su mayor eficacia y robustez, se utilizó el coeficiente Omega de McDonald (Viladrich et al., 2017). De acuerdo con la información presentada en la tabla 4, las puntuaciones alcanzadas para ambos coeficientes superaron los valores críticos establecidos por la literatura (Taber, 2018).

Los valores AVE (Average Variance Extracted) se situaron por encima de las puntuaciones de inflexión establecidas por la literatura: $>.5$ (Shersta, 2021).

Tabla 4. Estudio de fiabilidad de la escala de medida empleada

Variables	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Vigor	.85	.93
Dedicación	.91	.93
Absorción	.89	.92
Total	.94	.96

Procedimiento y cuestiones éticas y de rigor metodológico

Dado que el estudio realizado estaba destinado a distintos grupos de estudiantes (Q1, Q2, Q3 y Q4), se elaboraron cuatro bases de datos vinculadas a un único cuestionario. La primera base de datos se destinó a recoger información relacionada con el alumnado identificado con bajo riesgo de abandono (Q1), la segunda se orientó a estudiantes con riesgo de abandono medio (Q2), la tercera se dedicó a personas con riesgo de abandono alto (Q3) y la última a discentes con riesgo de abandono extremo (Q4).

Como paso previo a la elaboración del estudio, se contactó con el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna para asegurar que el trabajo cumplía con los procedimientos éticos y de protección de datos. Este comité emitió resolución favorable con referencia CEIBA2021-3079. Para el adecuado tratamiento de los datos, se contactó con el Delegado de Protección de Datos de la Universidad de La Laguna. Este servicio facilitó los siguientes documentos que fueron empleados en el transcurso del estudio:

- Consentimiento informado que se incluyó en el cuestionario que fue aplicado.
- Compromiso de confidencialidad firmado por la totalidad de las y los investigadores participantes en el estudio.

Este procedimiento garantizó la voluntariedad en la participación en el estudio, el anonimato de las respuestas ofrecidas y dispuso un código deontológico y ético investigador. Estas medidas se alinean con lo propuesto por Corbella et al. (2021), quienes enfatizan la importancia del compromiso ético en la investigación para garantizar la transparencia y la responsabilidad en la gestión de los datos.

Con estos pasos previos, se procedió a administrar el instrumento de recogida de datos. Para ello, y a partir del correo electrónico del alumnado facilitado por los centros de datos de las universidades participantes en el trabajo, se contactó con la

población diana. El cuestionario se adaptó a la plataforma Google Formularios para realizar el proceso de recogida de datos de manera online. Este proceso de recogida de datos se llevó a cabo entre febrero y abril del año 2024.

Análisis e interpretación de los datos

Culminado el proceso de recogida de información, se descargaron las bases de datos generadas en formato .CSV (comma-separated-values). Las distintas bases de datos se fusionaron en un único fichero identificando para cada caso, el cuartil al que pertenecía el alumnado. Los exámenes estadísticos realizados para dar respuesta a los objetivos del trabajo se llevaron a cabo mediante el software *R-Studio*. De manera particular, con el apoyo de esta herramienta informática se identificaron posibles datos perdidos, se detectaron casos atípicos multivariantes, se realizaron cálculos de tendencia central, se analizó la distribución de los datos, se estudió la consistencia interna y fiabilidad de la escala de medida empleada y se realizaron análisis de contraste. El valor α se situó en .05. Además de esta herramienta, se empleó el software Gephi en su versión 0.10.1 para presentar visualmente las diferencias encontradas mediante grafos.

Por otra parte, y con la finalidad de dar respuesta a las recomendaciones de la *American Psychological Association* (APA), el cálculo de las diferencias encontradas con la prueba H de Kruskal-Wallis se completó con el tamaño del efecto empleando para ello el programa Microsoft Excel. Este cálculo se realizó a partir del coeficiente épsilon al cuadrado (E_R^2) cuya expresión matemática es la siguiente:

$$E_R^2 = \frac{H}{(n^2 - 1)/(n + 1)}$$

La interpretación de las diferencias encontradas se realizó a partir de los valores propuestos por Tomczak y Tomczak (2014).

Resultados

Depuración de la base de datos y análisis preliminares

El primero de los pasos que se realizó como fase previa a la realización de los análisis de contraste fue la depuración de la base de datos. En este sentido, se confirmó que las puntuaciones obtenidas en el cuestionario administrado a la población objetivo se situaron en el rango esperado. Otro de los aspectos que se revisó, como se indicó, fue la detección y eliminación de casos perdidos, así como de aquellos valores que se consideraron como extremos a partir del cálculo de la distancia de Mahalanobis.

Tabla 5. Medidas de tendencia central de la escala de compromiso académico

Ítem	\bar{x}	sd
ca1	3.76	1.644
ca2	3.20	1.707
ca3	3.51	1.798
ca4	4.66	1.742
ca5	4.30	1.901
ca6	3.94	1.719
ca7	5.33	1.702
ca8	4.71	1.878
ca9	4.63	1.873
ca10	5.38	1.803
ca11	5.35	1.695
ca12	3.65	1.831
ca13	3.85	1.856
ca14	3.33	1.674
ca15	4.51	1.750
ca16	3.61	1.823

Por otra parte, se analizó la multicolinealidad para identificar variables altamente correlacionadas y que, de esta manera, podrían ser consideradas como redundantes. Este procedimiento se realizó mediante una correlación bivariada entre los ítems tipo

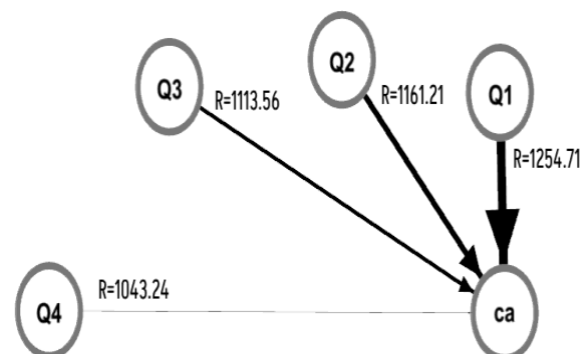
Likert integrados en el cuestionario. En este caso, para la totalidad de los casos, el valor r fue inferior a .85 (Cupani, 2012).

Finalmente, y para decidir el tipo de análisis a realizar para dar respuesta a los objetivos del estudio, se analizó la distribución de los datos. En concreto, se realizaron los test de Shapiro Wilks y Kolmogorov-Smirnov, los cuales arrojaron, para la totalidad de los casos, valores $p < .001$, lo que, de acuerdo con George y Mallery (2001) indica una distribución de los datos no normal. Es por ello que se decidió emplear la prueba de contraste no paramétrica H de Kruskal-Wallis. Los análisis de tendencia central de la escala de medida empleada se presentan en la tabla 5.

Compromiso académico

En términos generales, los análisis de contraste ensayados pusieron de manifiesto que, el alumnado con menor riesgo de abandono (Q1) era el que mayor compromiso académico manifestó tener ($R=1254.71$; $H=28.342$; $p < .000$; $E_R^2 = .012$). Así se puede visualizar en el grafo presentado en la figura 1, en la que se aprecia que, el alumnado perteneciente al grupo de mayor riesgo de abandono (Q4), obtiene una puntuación menor en la escala de compromiso académico.

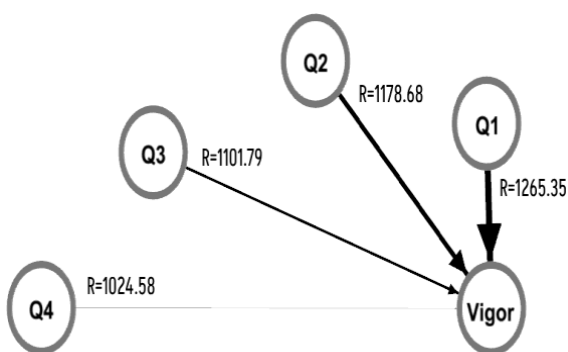
Figura 1. Grafo de diferencias identificadas entre los grupos de abandono y el compromiso académico



Variable vigor

En cuanto a la variable vigor, se detectaron diferencias significativas ($p \leq .05$) según el nivel de riesgo de abandono del alumnado (figura 2). En general, el grupo Q1 presentó valores más altos ($R=1265.35$; $H=38.431$; $p > .000$; $E_R^2 = .017$) en la variable vigor, mientras que el grupo Q4 obtuvo las puntuaciones más bajas.

Figura 2. Grafo de diferencias identificadas entre los grupos de abandono y la variable vigor



En concreto, se identificaron diferencias significativas en todos los ítems incluidos en la variable vigor con la salvedad de “ca1” ($p=.052$) y “ca6” ($p=.095$). De manera específica (tabla 6, el alumnado con menor riesgo de abandono (Q1) se caracterizó por manifestar una mayor predisposición a asistir a clase, estudiar y realizar actividades académicas ($R=1202.15$; $H=8.072$; $p=.045$; $E_R^2=.004$), formarse durante largos periodos de tiempo sin agotarse ($R=1259.52$; $H=31.161$; $p > .001$; $E_R^2 = .014$) y ser constantes y perseverantes en la realización de tareas académicas ($R=1277.81$; $H=53.412$; $p > .001$; $E_R^2=.023$) incluso cuando no se sienten bien ($R=1273.36$; $H=44.031$; $p > .001$; $E_R^2=.019$).

Tabla 6. Análisis de contraste de los ítems incluidos en la variable vigor

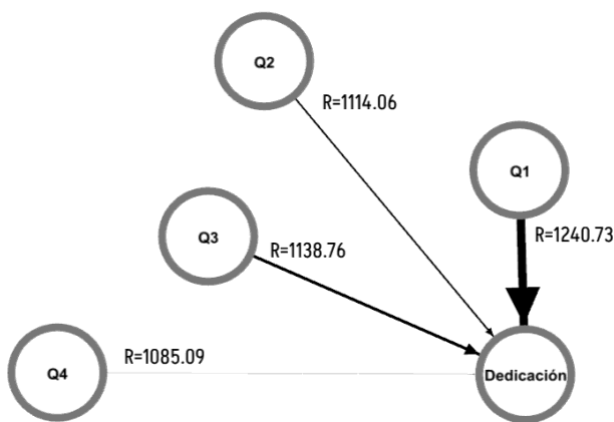
	G	n	RP	H	p	E_R^2		G	n	RP	H	p	E_R^2
ca1	Q1	564	1197.06	7.716	.052		ca4	Q1	564	1277.81	7.716	.000	.023
	Q2	600	1159.49					Q2	600	1178.44			
	Q3	663	1133.11					Q3	663	1117.90			
	Q4	465	1087.51					Q4	465	986.79			
ca2	Q1	564	1202.15	8.072	.045	.004	ca5	Q1	564	1273.36	8.072	.000	.019
	Q2	600	1163.11					Q2	600	1165.48			
	Q3	663	1109.95					Q3	663	1119.28			
	Q4	465	1109.69					Q4	465	1006.95			
ca3	Q1	564	1259.52	31.161	.000	.014	ca6	Q1	564	1193.60	31.161	.095	
	Q2	600	1170.43					Q2	600	1164.11			
	Q3	663	1091.96					Q3	663	1119.17			
	Q4	465	1056.32					Q4	465	1105.61			

Nota: G, Grupos; RP, Rango promedio.

Variable dedicación

De acuerdo con la información presentada en la figura 3, la situación fue similar respecto a la variable dedicación, en la que se identificó, de manera general que, el alumnado perteneciente al grupo de menor riesgo de abandono (Q1), fue el que mayor puntuación obtuvo en esta variable (R=1240.73; H=317.015; p=.001; $E_R^2=.138$).

Figura 3. Grafo de diferencias identificadas entre los grupos de abandono y la variable dedicación



Los análisis de contraste mostraron diferencias estadísticamente significativas para todas las preguntas tipo Likert integradas en esta variable ($p \leq .05$), menos en el ítem ca11 (tabla 7). Así, el grupo con menor riesgo de abandono (Q1) fue el que señaló que los estudios tenían sentido para ellos (R=1231.31; H=16.048; p=.001; $E_R^2=.007$), que estaban motivados por la formación que realizaban (R=1240.92; H=16.672; p=.001; $E_R^2=.007$) o se sentían orgullosos de estar cursando una titulación universitaria (R=1226.14; H=16.928; p=.001; $E_R^2=.007$).

Tabla 7. Análisis de contraste de los ítems incluidos en la variable dedicación

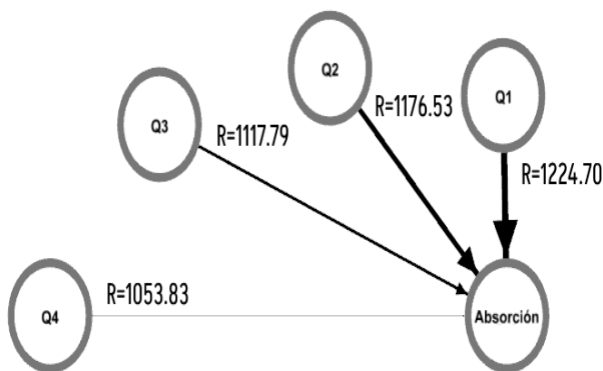
	G	n	RP	H	p	E_R^2		G	n	RP	H	p	E_R^2
ca7	Q1	564	1231.31				ca10	Q1	564	1226.14			
	Q2	600	1138.79	16.048	.001	.007		Q2	600	1113.06	16.928	.001	.007
	Q3	663	1131.77					Q3	663	1160.56			
	Q4	465	1074.59					Q4	465	1073.02			
ca8	Q1	564	1240.92				ca11	Q1	564	1123.52			
	Q2	600	1124.61	16.672	.001	.007		Q2	600	1119.55	3.604	.307	
	Q3	663	1125.74					Q3	663	1171.12			
	Q4	465	1089.83					Q4	465	1174.05			
ca9	Q1	564	1282.67										
	Q2	600	1109.07										
	Q3	663	1122.45	34.861	.000	.015							
	Q4	465	1063.93										

Nota: G, Grupos; RP, Rango promedio.

Variable absorción

Por último, la variable absorción también arrojó diferencias a favor del grupo de estudiantes con menor riesgo de abandono ($R=1224.70$; $H=19.499$; $p<.000$; $E_R^2=.009$). De este modo, el alumnado con puntuaciones más altas en absorción, era el que pertenecía al colectivo de personas que se caracterizaba por una menor deserción. En la figura 4 se representan las diferencias generales encontradas en esta variable.

Figura 4. Grafo de diferencias identificadas entre los grupos de abandono y la variable absorción.



Excepto en los ítems ca12 y ca16, se encontraron diferencias significativas ($p\leq.05$). Estas diferencias se situaron a favor del grupo de estudiantes con menor riesgo de abandono (Q1). Profundizando en esta cuestión (tabla 8) se comprobó que este grupo de estudiantes se caracterizó por estar altamente implicado en sus estudios ($R=1255.49$; $H=42.868$; $p<.000$; $E_R^2=.019$), les resultó complicado dejar de hacer tareas de clase ($R=1223.22$; $H=21.685$; $p<.000$; $E_R^2=.009$) o estaba muy concentrado en su proceso formativo ($R=1206.81$; $H=9.840$; $p<.020$; $E_R^2=.004$).

En relación con el tamaño del efecto de las diferencias encontradas, se observó que, en general, la magnitud del efecto fue pequeña de acuerdo con los planteamientos de Tomczak y Tomczak (2014).

Tabla 8. Análisis de contraste de los ítems incluidos en la variable absorción

	G	n	RP	H	p	E_R^2		G	n	RP	H	p	E_R^2	
ca12	Q1	564	1183.91					Q1	564	1255.49				
	Q2	600	1169.24	5.164	.160			ca15	Q2	600	1172.59	42.868	.000	.019
	Q3	663	1120.62				Q3	663	1138.59					
	Q4	465	1108.69				Q4	465	991.92					
ca13	Q1	564	1206.81							Q1	564			
	Q2	600	1157.86	9.840	.020	.004		ca16	Q2	600	1178.87	7.241	.065	
	Q3	663	1129.72				Q3	663	1119.46					
	Q4	465	1082.62				Q4	465	1096.74					
ca14	Q1	564	1209.23							ca17	Q1			564
	Q2	600	1153.32	8.544	.036	.004		Q2	600	1174.63	21.685	.000	.009	
	Q3	663	1110.05				Q3	663	1130.57					
	Q4	465	1113.60				Q4	465	1039.87					

Nota: G, Grupos; RP, Rango promedio

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación era profundizar en la relación entre el engagement académico y la intención de abandono en estudiantes universitarios de grado. Más concretamente, se analizó la incidencia que las distintas dimensiones del engagement tenían en la intención del abandono académico. Para ello se partió del enfoque de engagement académico propuesto por Salanova et al. (2002a), dado que se trata de un modelo relevante que se ha empleado como referente en muchas investigaciones en las que se ha profundizado en sus tres dimensiones principales: vigor (dimensión conductual), dedicación (dimensión emocional) y absorción (dimensión cognitiva).

De manera general, los resultados evidencian una incidencia inversa entre ambos elementos, ya que los participantes que mostraron niveles de compromiso más altos, fueron los que estaban situados en el cuartil que presentaban menor riesgo de abandonar. En todas las variables que se tuvieron en cuenta para valorar el compromiso académico (vigor, dedicación y absorción), los participantes del grupo Q1 (que tenían menor riesgo de abandonar) obtuvieron puntuaciones más altas, respecto a los participantes del Q4 que tenían mayor riesgo de dejar la formación. Por tanto, la conclusión principal del estudio fue que los estudiantes con menor riesgo de abandono obtuvieron puntuaciones más altas en todas las variables que caracterizan el engagement académico.

Estos resultados coinciden con otros trabajos previos en los que se evidenció una relación similar entre estos dos factores, lo que demuestra el alto valor predictivo y explicativo que tiene el engagement sobre el abandono de los estudios universitarios. En el trabajo de Wang y Fredricks (2014) se observó que un menor compromiso conductual y emocional y un mayor número de comportamientos problemáticos predijeron una mayor probabilidad de abandono escolar. El estudio de Marôco et al. (2019) demostró que el compromiso es una variable mediadora entre el apoyo social percibido y el abandono. Las

variables de tipo social, tales como llevarse bien con los compañeros de clase o tener buenas relaciones con los docentes, tienen un gran peso a la hora de decidir continuar con los estudios universitarios. De ahí que se destaque la importancia del compromiso académico como un factor protector contra el abandono de los estudios y un factor de refuerzo para la permanencia. La vinculación del engagement con otras variables como la autoeficacia se ha destacado en trabajos como el de Schunk y Di Benedetto (2021), donde se resalta que la autoeficacia influye en la motivación, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes, elementos fundamentales para el engagement académico. Los estudiantes con alta autoeficacia son más propensos a involucrarse activamente en el aprendizaje, establecer metas desafiantes y perseverar ante las dificultades.

Los estudiantes comprometidos están más motivados, son más persistentes y disfrutan más del aprendizaje, lo que disminuye la probabilidad de que abandonen sus estudios. Los resultados obtenidos en esta investigación, confirmados a través de los análisis de contraste que se ensayaron, nos aproximan a un perfil de estudiante universitario altamente implicado en sus estudios y con bajo riesgo de abandonar la formación y que se caracteriza por estar motivado por la formación, sentirse orgulloso de cursar estudios universitarios, asistir a clase, estar centrado y concentrado en la actividad académica, ser constante y perseverante en la realización de las tareas académicas y no agotarse en el trabajo académico, incluso después de largos periodos de dedicación al estudio.

Esta investigación tiene un relevante componente práctico y de transferencia, puesto que confirma el valor predictivo del compromiso académico e identifica aquellas variables altamente significativas para un buen desempeño de los estudiantes, que evite el riesgo de abandonar. Como han puesto de manifiesto otros autores (Oporto et al. 2022; Galve-González et al. 2024), hay correspondencia entre el trabajo diario del estudiante, el rendimiento académico y el

abandono de los estudios. En el caso de identificar estudiantes con niveles bajos de engagement y en riesgo de abandonar, se deberían activar diferentes enfoques para fomentar la participación activa, la colaboración entre estudiantes y el establecimiento de relaciones positivas que reduzcan el riesgo de la deserción (Zepke & Leach, 2010; Denovan et al., 2020; Gustems et al., 2024).

Si se consigue que los estudiantes se motiven, se involucren en su proceso de aprendizaje, se planteen metas de logro, etc., tendrán menos riesgo de fracasar y abandonar. Desde esta perspectiva, el engagement académico integra una serie de variables facilitadoras del proceso de aprendizaje, que inciden en la permanencia y en el éxito en los estudios, tales como la motivación, el interés, las expectativas, el esfuerzo, la persistencia, etc. En este sentido, en la Universidad de La Laguna se viene desarrollando un Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) basado en un modelo de tutoría de carrera y mentoría con los estudiantes que, entre otros objetivos, busca ayudarles a integrarse en la vida universitaria y a gestionar su proceso de aprendizaje (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2023).

Como principales conclusiones de esta investigación cabe destacar las siguientes:

1. Atendiendo a los resultados obtenidos, se evidencia que a mayor nivel de engagement académico, menor es la probabilidad de que los estudiantes se planteen desvincularse de los estudios universitarios que están realizando.
2. El engagement académico, estructurado a través de las dimensiones de vigor, dedicación y absorción, actúa como un elemento protector que favorece la permanencia y reduce el riesgo de deserción. Es decir, el vigor, la dedicación y la absorción se asocian significativamente con una menor probabilidad de deserción.
3. Los estudiantes situados en el nivel de menor riesgo de abandono (Q1) mostraron

puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones del engagement, de manera comparativa respecto a los que se situaron en el nivel de mayor riesgo de deserción (Q4)

4. Las conclusiones previas refuerzan la solidez de la relación encontrada; esto es, a mayor engagement académico, menor es la intención de abandono en estudiantes universitarios.

Los hallazgos del estudio vienen a fortalecer las conclusiones generales planteadas, al evidenciar empíricamente que el engagement académico constituye un factor determinante en la permanencia en los estudios universitarios. La correspondencia entre los resultados y las conclusiones se manifiesta en la constatación de que las dimensiones evaluadas (vigor, dedicación y absorción) se traducen en conductas que reflejan implicación, resiliencia académica y satisfacción con el proceso formativo. Dichas características son precisamente las que se asocian con una menor intención de abandono, lo que refuerza la idea de que el engagement actúa como un mecanismo de evitación del problema del abandono académico.

En el trabajo se han identificado una serie de limitaciones que deberían ser tomadas en consideración de cara a futuros estudios. En primer lugar, aunque la muestra es representativa de la población objetivo, los resultados no se pueden generalizar al conjunto de universidades españolas al ser una realidad analizada en tres instituciones de educación superior específicas. Otro de los aspectos a tomar en cuenta es que el instrumento de recogida de datos utilizado es un autoinforme que, a pesar de cumplir con los estándares psicométricos establecidos, podría haber existido sesgos en las respuestas ofrecidas por las personas participantes como deseabilidad social, interpretación de los ítems, etc. Cabría apuntar el interés por realizar estudios de investigación basados en diseños longitudinales, de modo que se analice el estado de compromiso del alumnado en distintos momentos de su trayectoria formativa, relacionándolo con otras variables

de interés. Finalmente señalar que el enfoque metodológico de este trabajo fue cuantitativo y permitió dar respuesta a los objetivos previstos. No obstante, de cara al futuro, sería de interés completar el trabajo con un enfoque de carácter mixto y complementario, con la intención de conocer el relato de las personas que viven en y sienten en primera persona la realidad analizada.

El trabajo realizado abre la posibilidad de realizar investigaciones futuras, programas institucionales y diseñar políticas educativas. En cuanto a la investigación, se sugiere profundizar en estudios de carácter longitudinal que permitan analizar la evolución del compromiso de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Desde una mirada práctica, la investigación pone de manifiesto la necesidad de implementar programas y estrategias institucionales orientadas a impulsar la motivación, la participación activa del alumnado y la construcción de relaciones profesorado/estudiantado. Esto se puede conseguir mediante la activación de programas de tutorías y mentoría entre iguales, actividades de colaboración y planes de seguimiento personalizados. En cuanto a las políticas educativas, los hallazgos del estudio invitan a pensar que es importante respaldar la promoción de iniciativas que fortalezcan el engagement académico como un mecanismo que contribuye a reducir el abandono. Además, para ello, es necesario diseñar mecanismos que incorporen indicadores de engagement en los sistemas de evaluación, de tal manera que se pueda identificar, de manera precoz posible alumnado bajo riesgo de abandono y activar, de esta manera, intervenciones tempranas para el alumnado con baja nivel de implicación con el cometido de mejorar la permanencia y lograr su éxito formativo. Finalmente, sería interesante en futuras investigaciones profundizar en los factores contextuales y personales que modulan esta relación, incorporando metodologías longitudinales que permitan comprender la evolución del *engagement* a lo largo de la trayectoria universitaria.

Agradecimientos

Este estudio deriva del proyecto de investigación titulado “Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (Referencia: PID2020-114849RB-I00).

Referencias

- Aldahmashi, T., Algholaiqa, T., Alrajhi, Z., Thamer Althunayan, T., Irfan Anjum, I., & Bader Almuqbil, B. (2021). A case-control study on personal and academic determinants of dropout among health profession students. *Higher Education Studies*, 11(2), 120–126. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p120>
- Álvarez-Pérez, P.-R., López-Aguilar, D., & Valladares-Hernández, R.-A. (2021a). La influencia del «engagement» en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato. *Estudios Sobre Educación*, 40, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D., González-Morales, O.M., y Peña-Vázquez, R. (2021b). Academic engagement and dropout intention in undergraduate university students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26 (1), 108-125. <https://doi.org/10.1177/15210251211063611>
- Álvarez-Pérez, P.R., & López-Aguilar, D. (2023). Tutoría y proyecto formativo del alumnado universitario: la importancia de comenzar bien. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 23(2), 127-137 <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0202>
- Awadalla, S., Bethan, E., & Galzebrook, C. (2024). The Impact of Depressive and Anxiety Symptoms on Academic Achievement among Undergraduate University Students: A Systematic Review. *OBM Neurobiology*, 8(4), 261. <http://dx.doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2404261>

- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614–652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Bernardo, A.B., Galve-González, C., Núñez, J.C., & Almeida, L.S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement. *Sustainability*, 14, 1057. <https://doi.org/10.3390/su14031057>
- Bettinger, E. P., Long, B. T., Oreopoulos, P., & Sanbonmatsu, L. (2012). The role of application assistance and information in college decisions: Results from the H&R Block FAFSA experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 127(3), 1205-1242. <https://doi.org/10.1093/qje/qjs017>
- Cajas, V., Paredes, M. A., Pasquel, L., & Pasquel, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W., & Salanova, M. (2017). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-5. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2019.01017>
- Castro-Martínez, J., & Machuca-Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 87-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>
- Cavazos, J., & Encinas, F. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Christie, A. L., & Munro, M. (2018). *Supporting student success: A comprehensive guide to retention and completion strategies*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 256-274. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Corbella, L., Sanz, C., & Arnau, L. (2021). La formación del compromiso ético en investigación educativa: resultados de una experiencia de innovación docente en educación superior. *INNOVA Research Journal*, 6(3), 135-154. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1772>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186-199. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC_298969260e96d35bba7fa8351c7e7193
- Delogu, M., Lagravinese, R., Paolini, D & Resce, G. (2024). Predicting dropout from higher education: Evidence from Italy. *Economic Modelling*, 130, 1-15 <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2023.106583>
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2020). Future time perspective, positive emotions and student engagement: a longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1533-1546. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Engagement and burnout: Analysing their association patterns. *Psychological Reports*, 94, 1048-1050. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.1048-1050>
- Dynarski, S. M., & Scott-Clayton, J. (2013). *The consequences of dropping out of college*. Brookings Institution.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galve-González, C., Bernardo, A., & Núñez, J.C. (2024). Trayectorias académicas: el papel del compromiso como mediador en la decisión de abandono o permanencia universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.001>
- George, D., & Mallery, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn y Bacon
- González-Morales, O.M., López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Toledo-Delgado, P.A. (2025). Dropping out of higher education: analysis of variables that characterise students who interrupt their studies. *Acta Psychologica*, 252, 104669. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104669>
- Gustems, J., Navarro, M., & Calderón, C. (2024). El papel del compromiso académico en estudiantes de la mención de educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 21, 79-96. <https://doi.org/10.5209/reciem.87837>
- Guzmán, A., & Barragán, S. (2022). Effects of dropout in higher education: prospective study from a systemic approach. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 12(5), 1–12. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3781>
- King, R., McInerney, D., Ganotice, F., & Villarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.005>
- Kocsis, Á., & Molnár, G. (2024). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education*, 51(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2316616>
- Loes, C.N., An, B.P., & Trolan, T.L. (2024). Quality of Student–Faculty Interactions, Persistence, and the Mediating Role of Student Satisfaction. *Journal of Postsecondary Student Success*, 3(4), 20-46. https://doi.org/10.33009/fsop_jpss134793
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkaine, H., Lin, S., Sit, P., Cheung, K., Maloa, B., Stepanović, I., Smith, T., & Campos, J. (2019). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *Plos One*, 15(10), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005b). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Martos, A., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gázquez, J., Simón, M., & Barragán, A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. https://www.researchgate.net/publication/324061027_Burnout_y_engagement_en_estudiantes_de_Ciencias_de_la_Salud
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Medrano, L., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432012>
- Merino, E. (2024). Motivación y compromiso académico: modelo teórico y aplicaciones educativas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of*

- Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 61–68. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2652>
- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022*. Disponible en: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Datos_y_Cifras_2021_22.pdf
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 103–120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Muñoz, J.F., & Álvarez, E. (2009). Métodos de imputación para el tratamiento de datos faltantes: aplicación mediante R/Splus. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 7, 3-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/2120>
- OCDE (2020). *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing. <https://observatoriofiex.es/wp-content/uploads/2021/02/Panorama-Educacion-OCDE-2020.pdf>
- Oporto, M., Fernández, M., & Calderon, C. (2022). Influence of Facilitating and Hindering of Academic Engagement in Spanish Secondary Students. *International Journal of Instruction*, 15(1), 39-54. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1331479>
- Pusztai, G., Fenyés, H., Szigeti, F., & Pallay, K. (2019). Dropped-out students and the decision to drop-out in Hungary. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 31–40. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3341>
- Rahmani, A.M., Groot, W. & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: a systematic literature review. *International Journal Education Technology High Education* 21, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2017). Thanks Coefficient Alpha, We still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210. <https://doi.org/10.1177/0013164417725127>
- Robbins, S. B., & Fredricks, J. A. (2012). Engagement at school and with learning. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 443-479). Springer.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005a). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2005/anyes2005a18.pdf>
- Sarmiento, A. M., Moreno, I. D., & Morón, C. (2023). Engagement Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140–157. <https://doi.org/10.21676/23897856.3695>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002b). The Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary test manual. *Occupational Health Psychology*, 1. <https://doi.org/10.1037/t07164-000>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht University.
- Schunk, D. H., & Di Benedetto, M. A. (2021). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102028. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102028>

- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2016). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4). <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.006>
- Shersta, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <http://dx.doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Sosa-Alonso, J.J., López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & González-Morales, O. (2025). Predicting university dropout: connecting big data and structural models. *Studies in Higher Education*, 50(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2462675>
- 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>
- Truta, C., Parv, L., & Topala (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 4637. <http://dx.doi.org/10.3390/su10124637>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends Sport Sciences*, 1(21), 19-25. https://www.wbc.poznan.pl/Content/325867/5_Trends_Vol21_2014_%20no1_20.pdf
- Valero-Anco, V. N., Lujano-Ortega, Y., Calderon-Quino, K. M., & Pari-Orihuela, M. (2024). Labor Situation and Academic Engagement in University Students. *Revista De Gestão Social E Ambiental*, 18(8), e07552. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-113>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & 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.33.3.268401>
- Wang, M., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85 (2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: A synthesis of research. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 167-178. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>

Authors / Autores

López-Aguilar, David (dlopez@ull.edu.es)  0000-0002-4460-1954

Profesor Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (ULL) (España). Sus principales líneas de investigación están relacionadas con las trayectorias académicas, la retención y el abandono en los estudios universitarios. Ha publicado diversos artículos en revistas de impacto, capítulos de libro y obras colectivas relacionadas con su campo de especialización. Actualmente participa como miembro investigador en el GUFOI y en el Grupo de Innovación en Competencias de Aprendizaje, ambos pertenecientes al catálogo de grupos consolidados de la Universidad de La Laguna. Es miembro de la Red Interuniversitaria de Profesores de Orientación (RIPO) y de la AIDIPE.

Contribución del autor (DLA): conceptualización, curación de datos, análisis de datos, adquisición de fondos, metodología, administración del proyecto, supervisión, visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses (DLA): El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la elaboración y publicación de este trabajo.

Álvarez-Pérez, Pedro R. (palvarez@ull.edu.es)  0000-0003-0023-0765

Catedrático de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Dirige el Grupo Universitario de Investigación sobre Formación y Orientación Integrada, cuyas líneas principales de actuación son: 1) trayectorias académicas, permanencia y abandono de los estudios; y 2) sistemas de orientación y tutoría universitaria. En torno a estas líneas ha liderado proyectos de investigación, publicado artículos en revistas especializadas de impacto, capítulos de libro y diferentes obras colectivas, además de la dirección de numerosas tesis doctorales. Dirige actualmente el Laboratorio de Orientación y Tutoría Universitaria (LabOri) y coordina el Plan Institucional de Tutorías (POAT) en la Facultad de Educación.

Contribución del autor (PRAP): conceptualización, adquisición de fondos, administración del proyecto, supervisión, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses (PRAP): El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la elaboración y publicación de este trabajo.

González-Benitez, Nicole (ngonzalb@ull.edu.es)  0000-0003-2718-7867

Doctora en Educación y profesora en la Universidad de La Laguna en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Su labor docente se centra en asignaturas vinculadas a la formación del profesorado y la orientación. Además, colabora activamente en proyectos y grupos de investigación relacionados con la orientación universitaria y la mejora de los procesos educativos. Su línea de investigación se orienta principalmente en el estudio de la adaptación del alumnado durante la transición de Bachillerato a la Universidad, el abandono académico y la búsqueda de estrategias que favorezcan la permanencia y el éxito académico del estudiantado universitario.

Contribución de la autora (NGB): curación de datos, análisis de datos, metodología, visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses (NGB): La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la elaboración y publicación de este trabajo.

Ramírez-Romero, Javier M. (jramirez@ull.edu.es)  0000-0002-6083-8812

Doctor en Psicología por la Universidad de La Laguna (España). Actualmente es el responsable del Observatorio de Formación y Empleo de la Universidad de La Laguna. Asimismo, ejerce como profesor en la Universidad Europea de Canarias y la Universidad de La Laguna. Su labor investigadora se orienta al estudio de la transición universidad-empleo, el desarrollo de competencias profesionales, la orientación laboral y la calidad de la formación superior. Ha participado en numerosos proyectos de investigación aplicada y es autor de diversas publicaciones científicas y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales sobre educación, empleo y emprendimiento universitario.

Contribución del autor (JMRR): conceptualización, metodología, redacción – revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses (JMRR): El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la elaboración y publicación de este trabajo.



E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).