
Ideación de abandono universitario, principales motivos y su relación con el compromiso académico: un análisis en España y Bolivia

University dropout ideation, main reasons, and its relationship with academic engagement: an analysis in Spain and Bolivia

MANUEL IGLESIAS-SOILÁN

Departamento de Investigación y Psicología en Educación
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas, Ctra. de Húmera, s/n, 28223, Pozuelo de Alarcón, Madrid (España)
manuelig@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3305-2117>

ONEL CARIDAD LINARES RODRÍGUEZ

Facultad de Ciencias y Tecnología
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz
Av. Noel Kempff Mercado 715, Santa Cruz (Bolivia)
onellinaresrodriguez@utepsa.edu
<https://orcid.org/0000-0002-9976-9025>

Resumen: El abandono universitario es un reto global que afecta al 21% del estudiantado, según la OCDE. Objetivo. Valorar la ideación de abandono, sus principales motivaciones y la posible relación con el compromiso académico. Método. Se evaluaron 627 estudiantes de universidades en España y Bolivia, utilizando un instrumento *ad hoc* para la ideación de abandono y la escala de compromiso de López-Aguilar *et al.* (2021). Resultados. El 30,6% mostró ideación intermedia y el 14,4% alta, influida por factores psicológicos en España y socioeconómicos en Bolivia, sin relación significativa con el compromiso. Conclusión. Se requiere profundizar en el fenómeno, considerando otros instrumentos y variables sociodemográficas.

Palabras clave: Ideación de abandono, Educación superior, Compromiso académico.

Abstract: University dropout is a global challenge, affecting 21% of students according to the OECD. Objective. To assess dropout ideation, its main motivations, and the potential relationship with academic engagement. Method. 627 students from universities in Spain and Bolivia were evaluated using an *ad hoc* instrument for dropout ideation and the engagement scale by López-Aguilar *et al.* (2021). Results. 30.6% showed intermediate dropout ideation and 14.4% high ideation, influenced by psychological factors in Spain and socio-economic factors in Bolivia, with no significant relationship with engagement. Conclusion. Further exploration of the phenomenon is needed, considering other instruments and sociodemographic variables.

Keywords: Dropout ideation, Higher education, Academic engagement.

Proyecto de investigación privado de la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz, titulado “El engagement académico relacionado a situaciones de vulnerabilidad en estudiantes de UTEPSA, Bolivia y Universidad Complutense de Madrid, España”.

También se obtuvo financiación para la realización de una estancia de investigación a través del “Programa de Becas de Movilidad entre Instituciones asociadas a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado 2022”.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Iglesias-Soilán, M. y Linares Rodríguez, O. C. Ideación de abandono universitario, principales motivos y su relación con el compromiso académico: un análisis en España y Bolivia. *Estudios sobre Educación*, Early Access: 2025. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.50.003>



ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.50.003

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / Early Access: 2025

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas universitarias mantienen un interés constante por mejorar la experiencia educativa, lo que lleva a enfocarse periódicamente sobre ciertos conceptos de gran relevancia, por ejemplo, el de abandono universitario. Se ha constatado que el 12% del estudiantado en países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) abandonan sus estudios antes de completar su primer año, como también se observó y corroboró en el estudio de Silva-Laya (2011), mientras que aproximadamente el 21% no logran concluir su formación académica universitaria (OECD, 2023). Este fenómeno constituye un desafío significativo, especialmente en el contexto en el que organizaciones políticas como la Unión Europea han establecido objetivos ambiciosos, como asegurar que la mitad de su población entre 25 y 34 años haya obtenido un título universitario para el año 2030 (World Bank Group, 2023).

Como señala Tieben (2020), en el ámbito académico se emplean diversos términos como “abandono universitario”, “no finalización”, “deserción” o “falta de retención” de manera indiscriminada, a pesar de que existen matices entre ellos. No se puede equiparar la situación de un estudiante que abandona voluntariamente con la de otro que se ve obligado a hacerlo debido a factores socioeconómicos. Sin embargo, aun sin adentrarnos en una definición exhaustiva, puede afirmarse que, en la educación superior actual, el abandono representa el final del trayecto para muchas personas que inician sus estudios universitarios (Kirp, 2019).

Los diversos modelos que abordan esta problemática evidencian un cierto consenso en cuanto a que el abandono universitario resulta de una interacción entre múltiples factores individuales, institucionales y socioeconómicos (Behr *et al.*, 2020). Además, parece que intervienen otras variables, como el género (mayor propensión al abandono por parte de hombres), la edad, el rendimiento académico previo, el nivel educativo de los progenitores y su nivel socioeconómico (factor protector en el caso de un nivel socioeconómico alto) (Araque *et al.*, 2009; Bowles y Brindle, 2017).

Por tanto, vale la pena subrayar que la investigación se ha centrado principalmente en quienes han abandonado y en las causas del fenómeno, dejando en segundo plano la ideación de abandono, es decir, el proceso cognitivo previo que podría ser más viable atender en intervenciones preventivas.

Como se ha examinado previamente, y como indican autores como Díaz-Mújica *et al.* (2019), ciertos procesos emocionales, actitudinales y creencias tienen la capacidad de influir en la formación de la conducta de abandono universitario. Por lo tanto, resulta relevante investigar si el estudiantado manifiesta estos procesos

cognitivos relacionados con el abandono, es decir, si reflexionan sobre esta posibilidad y, en caso afirmativo, cuáles son las motivaciones que subyacen a esta consideración. El análisis de esta característica cognitiva podría proporcionar una variable que sirviera como indicador del abandono universitario.

Haciendo una analogía con el suicidio, uno de los principales predictores de esta conducta es la propia ideación suicida, es decir, el pensamiento persistente en esta posibilidad (Klonsky *et al.*, 2016). De manera similar, en el contexto universitario, identificar la ideación de abandono y sus motivaciones podría permitir intervenciones tempranas, reduciendo la probabilidad de que se concrete.

Además, teniendo en cuenta que la universidad desempeña un papel fundamental en la identificación y reducción de las barreras que afectan al progreso académico de los estudiantes (Fonseca-Grandón, 2017), este estudio sobre la ideación de abandono se ha llevado a cabo de forma simultánea a otro trabajo (Linares Rodríguez e Iglesias-Soilán, 2024) centrado en otro constructo de gran relevancia: el *engagement* o compromiso académico.

El *engagement*, originado en el ámbito laboral (Cajas-Bravo *et al.*, 2020; Gutiérrez *et al.*, 2018; Jang y An, 2022), se define como un estado mental positivo y satisfactorio y relacionado con el trabajo (Schaufeli y Bakker, 2004). Por tanto, el compromiso académico se refiere al grado en que el estudiantado está activamente involucrado en su proceso de aprendizaje (Bresó *et al.*, 2011), dedicando un esfuerzo y un tiempo significativos a las actividades educativas (García-Cano, 2021), y se considera uno de los factores cruciales para alcanzar la excelencia académica (Estrada-Carrera *et al.*, 2017).

En este estudio, la medición del compromiso académico sigue el enfoque tridimensional de Schaufeli *et al.* (2002), que incluye tres factores: vigor, absorción y dedicación. Este modelo, ampliamente validado, es respaldado por la revisión sistemática de Velasco-Pasapera y Celi-Zapata (2023), quienes indican que se utiliza en el 90% de las investigaciones sobre el tema.

Otros investigadores, como Fredricks *et al.* (2004) y Jimerson *et al.* (2003), sostienen que el compromiso consta de tres dimensiones principales: conductual (asistencia, participación, cumplimiento de tareas...), afectiva (interés, pertenencia, actitudes...) y cognitiva (percepción de relevancia del aprendizaje...).

Además, este constructo es un proceso dinámico que conecta al estudiante con su experiencia de aprendizaje, vinculando componentes como la integración social en el entorno académico (Smith y Tinto, 2022; Williams *et al.*, 2019). Su carácter multidimensional incluye compromiso social, reflejado en interacciones saludables, y compromiso agéntico, relacionado con la motivación para contribuir activamente al aprendizaje (Kinsella *et al.*, 2022), entre otros.

Asimismo, autores como Reschly y Christenson (2022) y Kahu y Nelson (2017) amplían el análisis desde un enfoque sociocultural, explorando su desarrollo e impacto en escenarios educativos más allá del aula o la universidad.

La amplitud y relevancia dada a este constructo radica en que diversos estudios lo han identificado como un factor protector sólido de aspectos clave como el rendimiento académico, la finalización de estudios o el ya mencionado abandono universitario (Carmona-Halty *et al.*, 2019; Fonseca y García, 2016; Sandoval-Muñoz *et al.*, 2018; Tinto, 2017).

Los resultados del estudio previo mencionado (Linares Rodríguez e Iglesias-Soilán, 2024) revelaron niveles de compromiso inferiores a lo esperado, particularmente bajos en el contexto educativo español, donde aproximadamente uno de cada tres estudiantes evaluados exhibía puntajes por debajo del punto teórico de corte. Como se ha mencionado, el compromiso ha sido previamente investigado en relación con el abandono universitario (por ejemplo, Fonseca y García, 2016; Tinto, 2017); sin embargo, aunque existen algunos estudios que han explorado su relación con la ideación de abandono (p. ej., Fernández-González *et al.*, 2018; López-Angulo *et al.*, 2020), se considera que este fenómeno no ha sido suficientemente investigado. Dados estos hallazgos, resultaría valioso continuar profundizando en la posible conexión entre ambos constructos.

Por ello, el objetivo principal de este estudio es analizar la presencia o ausencia de ideación de abandono en un grupo de estudiantes universitarios de España y Bolivia, y explorar los posibles motivos asociados examinando las diferencias contextuales entre los países, también en su relación con el constructo de compromiso académico.

MÉTODO

Este estudio sigue un diseño cuantitativo, no experimental y transversal, con una metodología comparada en educación. Se exploran las diferencias en la ideación de abandono y el compromiso académico entre estudiantes de una universidad de Bolivia y otra de España. El diseño y las herramientas de medición seleccionadas o generadas, detalladas más adelante, se eligieron para ofrecer una visión general de las variables de interés en un contexto multicultural y multidimensional. Este enfoque permite una aproximación amplia al problema que prioriza la identificación de áreas clave para estudios futuros, aunque tenga menor precisión en los datos obtenidos. Además, facilita el análisis de las relaciones entre las variables y la detección de patrones o diferencias significativas entre los estudiantes de ambas universidades.

De todo lo expuesto anteriormente, se derivan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe ideación de abandono entre el estudiantado de las universidades analizadas? ¿Se observan diferencias en función de variables sociodemográficas específicas?
2. En caso de detectarse ideación de abandono, ¿cuáles son los principales motivos asociados? ¿Existen diferencias en estos motivos según el contexto nacional (España o Bolivia)?
3. ¿Existe alguna relación significativa entre la ideación de abandono y el compromiso académico? En caso afirmativo, ¿destaca alguno de los principales motivos asociados por su influencia en esta relación?

Participantes

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se compartió el enlace al instrumento de recolección de datos a través de plataformas institucionales en línea (página web, correo electrónico institucional y redes sociales oficiales). Se permitió la inclusión de todos aquellos estudiantes que voluntariamente decidieron participar, facilitando así la diversidad en áreas de estudio y contextos. La participación fue completamente voluntaria, sin incentivos.

En total se contabilizó la participación de 627 estudiantes, con 350 (55,82%) procedentes de la Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (UTEPSA), en Bolivia, y 277 (44,18%) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en España. Con relación a la distribución por género, se registraron 344 mujeres (54,86%) y 275 hombres (43,86%). Además, 4 personas se identificaron con otro género, y en 4 casos no se proporcionó respuesta al respecto. En cuanto a la edad, se observa una distribución diversa: 12 estudiantes menores de 18 años (1,91%), 359 con edades entre 18 y 21 años (57,26%), 169 con edades comprendidas entre 22 y 25 años (26,95%), 47 con edades entre 26 y 29 años (7,96%), y 40 estudiantes mayores de 30 años (5,92%). Estas agrupaciones en cuanto a género y edad se utilizarán posteriormente para llevar a cabo los análisis.

Aunque no se registraron los programas de estudio de los participantes, cabe destacar que en la muestra de UTEPSA predominan estudiantes de disciplinas relacionadas con las ingenierías, mientras que en la UCM las respuestas provienen principalmente del Campus de Somosaguas, enfocado en Ciencias Sociales y de la Salud.

Instrumento de valoración

Para medir el compromiso académico, se utilizó el instrumento adaptado y validado para el contexto español por López-Aguilar *et al.* (2021), basado en el modelo tridimensional de vigor, dedicación y absorción de la escala original UWES-S (*Utrecht Work Engagement Scale-Student*; Schaufeli *et al.*, 2002). El instrumento usa una escala tipo Likert de 1 a 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 “Totalmente de acuerdo”.

La escala de López-Aguilar *et al.* (2021) muestra buenas propiedades psicométricas:

- Índices de fiabilidad (α de Cronbach): vigor = ,86 (6 ítems), dedicación = ,91 (5 ítems), absorción = ,88 (6 ítems).
- Índices Omega de McDonald: vigor = ,91, dedicación = ,92, absorción = ,92.

Esta escala fue posteriormente validada para el contexto boliviano por Linares Rodríguez e Iglesias-Soilán (2024), que hallaron una fiabilidad compuesta (CR) adecuada en sus tres dimensiones:

- vigor = ,827, dedicación = ,89, absorción = ,783.

Además, cabe señalar que durante la validación de contenido de este estudio los jueces expertos identificaron que algunos ítems podían asociarse con más de una dimensión, como ya se había indicado en la bibliografía internacional. En esta línea, Schaufeli y Bakker (2004) indicaron que el modelo trifactorial original de la UWES-17 no siempre ajusta de forma óptima y sugirieron usar la versión abreviada UWES-9, que ha sido adoptada en el 30,78% de los estudios sobre compromiso académico (Velasco-Pasapera y Celi-Zapata, 2023).

Este hallazgo fue corroborado en este estudio por un análisis factorial confirmatorio, que llevó a ajustar el modelo trifactorial intercambiando ciertos ítems entre vigor y absorción (ítems 3 y 9 de absorción a vigor; ítems 12 y 17 en sentido inverso).

A pesar de las recomendaciones para utilizar la versión abreviada, en este estudio se optó por aplicar la escala completa de 17 ítems adaptada y validada por López-Aguilar *et al.* (2021) para el contexto español, así como la versión con ajustes lingüísticos específicos para el contexto boliviano. La solidez de sus propiedades psicométricas y su capacidad para evaluar el compromiso en diversos contextos justificaron su elección.

En cuanto a la medición de la ideación de abandono, debido a la escasez de estudios sobre el tema no se encontró un instrumento adecuado. Por lo tanto, se

desarrolló un instrumento *ad hoc* sencillo, dado el enfoque exploratorio del trabajo, que integraba los ítems de esta escala junto a las cuestiones del instrumento sobre compromiso.

Atendiendo a las recomendaciones halladas, se incorporó un primer ítem inspirado en el estudio de Enguïdanos *et al.* (2023) que indagaba sobre la frecuencia con la que cada participante pensaba en abandonar la universidad. Esta medición se realizó utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 correspondía a “Casi nunca” y 5 a “Casi siempre”.

Además, se integró un segundo ítem que incluía once posibles motivos para la ideación de abandono, inspirados en los utilizados en programas internos de la Universidad Complutense de Madrid, como el Programa Concepción Arrenal (UCM, 2024), que ofrece becas a estudiantes con dificultades en riesgo de abandono.

Es importante destacar que los y las participantes tenían la libertad de seleccionar tantos como considerasen pertinentes. Los motivos incluidos fueron: (1) problemas con otros estudiantes, (2) dificultades asociadas a condiciones específicas, enfermedades crónicas u otras diversidades, (3) problemas directos con docentes, (4) dificultades para tener espacio para estudiar, (5) problemas para compaginar los estudios universitarios y el cuidado de terceras personas, (6) falta de interés en los estudios en curso, (7) lejanía del domicilio y la universidad, (8) problemas para compaginar los estudios y el trabajo, (9) dificultades académicas (bajo rendimiento, nivel de dificultad, carga de trabajo...), (10), dificultades económicas y (11) problemas psicológicos (ansiedad, dificultades de aprendizaje...).

Procedimiento

En primer lugar, los ítems se ingresaron en *Microsoft Forms* para facilitar la distribución del instrumento y promover una práctica más sostenible y económica gracias a la reducción del consumo de papel. Además, esta plataforma favorece el anonimato de los participantes, lo que ayuda a mitigar sesgos de evaluación –como la deseabilidad social (Goos y Salomons, 2017)– al tiempo que mejora la fiabilidad y la validez de los datos. También garantiza la transmisión directa de los datos al propietario, protegiendo la confidencialidad de la información recopilada.

La distribución del instrumento siguió procedimientos similares para evitar sobrecargar al estudiantado. El formulario se compartió a través de plataformas en línea comunes, como correo electrónico, páginas web y redes sociales. En el caso de la UCM, debido a su tamaño, la difusión se limitó al Campus de Somosaguas, que alberga cuatro Facultades.

Una vez que cada estudiante recibía el instrumento, se explicitaba que su participación era completamente voluntaria. Se les proporcionaban instrucciones claras desde el principio, enfatizando que la no participación o la retirada del estudio no tendrían repercusiones académicas. Además, se solicitó su consentimiento explícito antes de completar la escala y enviarla.

Análisis de datos

Para el análisis de datos, se empleó el *software* SPSS versión 29.0.1.1. Se llevaron a cabo análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos, incluyendo la media, la desviación típica y la moda. Asimismo, se realizaron pruebas *t* de diferencias de medias, análisis de varianza (ANOVA) de un factor y prueba de Chi-cuadrado para tablas de contingencia. Por último, se llevaron a cabo análisis de correlación a través de la prueba de correlación no paramétrica de Spearman.

RESULTADOS

1. *¿Existe ideación de abandono entre el estudiantado de las universidades analizadas?
¿Se observan diferencias en función de variables sociodemográficas específicas?*

En una escala del 1 al 5, donde 1 representa “Casi nunca” y 5 representa “Casi siempre”, se observa que el promedio de la puntuación total de los y las participantes es de 1,94, con una desviación típica de 1,24.

Analizando esta escala en función de la universidad, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p = ,908$): el promedio en UTEPSA (Bolivia) es de 1,90 con una desviación típica de 1,25, mientras que en UCM (España) es de 2,00 con una desviación típica de 1,23.

Aunque el promedio se encuentra próximo al valor mínimo en la escala, se debe principalmente a que la mayoría de las valoraciones se concentran en el puntaje 1. Por lo tanto, es importante revisar la Tabla 1, que muestra las distribuciones de frecuencias en esta escala para el total de participantes y ambas universidades. Se puede observar que el 55% de las personas tienen valores mínimos de ideación de abandono, mientras que el 30,6% tienen valores intermedios (2 y 3 en la escala de valoración), y el 14,4% tienen valores altos (4 y 5).

Tabla 1. Distribución de frecuencias de la ideación de abandono

	VALORES DE LA ESCALA				
	1 ("CASI NUNCA")	2	3	4	5 ("CASI SIEMPRE")
Total	55%	15,2%	15,5%	9,1%	5,3%
UTEPSA, Bolivia	57,7%	14,9%	12,6%	9,4%	5,4%
UCM, España	51,6%	15,5%	19,1%	8,7%	5,1%

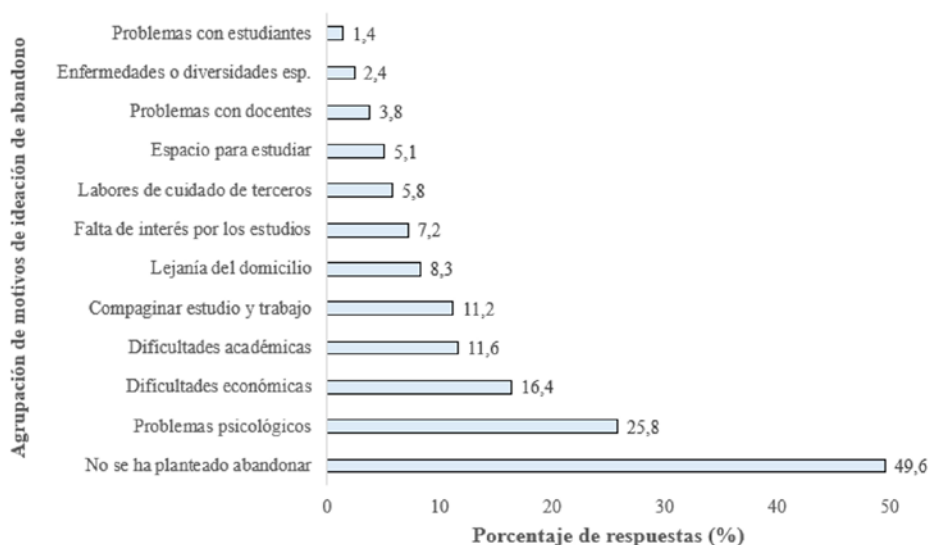
Posteriormente, se analizaron las posibles diferencias en la ideación de abandono en función de ciertas variables sociodemográficas. En cuanto al sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p = ,634$): para mujeres, la media fue de 1,99 con una desviación de 1,24; para varones, la media fue de 1,90 con una desviación de 1,25.

Al analizar las diferencias entre los cinco subgrupos de edad (< 18, 18-21, 22-25, 26-29, > 30), tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los grupos ($p = 1,00$, en todas las comparaciones múltiples). Asimismo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de la variable "situación laboral" ($p = 1,00$, en todas las comparaciones múltiples), considerando cinco categorías: solo estudia, estudia y trabaja esporádicamente, estudia y trabaja a media jornada, estudia y trabaja a jornada completa, y otras situaciones.

2. En caso de detectarse ideación de abandono, ¿cuáles son los principales motivos asociados? ¿Existen diferencias en estos motivos según el contexto nacional (España o Bolivia)?

Como se señaló anteriormente en el apartado "Instrumento de valoración", se consideraron un total de once categorías o posibles motivaciones de la ideación de abandono. Es importante recordar que cada participante tenía la libertad de marcar tantas opciones como considerase oportunas.

Figura 1. Motivos principales que incitan a la ideación de abandono según el porcentaje de respuestas



En la Figura 1 se presentan los resultados considerando el total de participantes. Posteriormente, en la Figura 2, se muestran los resultados divididos según las dos universidades.

En la Figura 1 se observa que aproximadamente la mitad de los participantes considera motivos para replantearse el abandono, mientras que la otra mitad no lo contempla. Las principales motivaciones para considerar el abandono son los problemas psicológicos, seguidos de las dificultades económicas. Para profundizar en las diferencias de estas motivaciones, la Tabla 2 presenta los resultados de los análisis Chi-cuadrado, donde se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre algunos de los diferentes motivos de ideación de abandono.

Tabla 2. Análisis de diferencias estadísticamente significativas entre los motivos de ideación de abandono

<i>p</i>	PR. ESTUDIANTES	ENFERMEDADES	PR. DOCENTES	ESPACIO	CUIDADO	FALTA INTERÉS	LEJANÍA	ESTUDIO-TRABAJO	DIF. ACADÉ.	DIF. ECONÓ.	PR. PSICO.	NO PLANTEADO
Pr. estudiantes		,731	,004*	,019*	,002*	,078	,758	,284	<,001**	,168	<,001**	,003**
Enfermedades			,002*	,339	,780	,557	,085	,211	<,001**	,105	<,001**	,005**
Pr. docentes				,093	,100	,823	<,001**	,383	<,001**	,086	<,001**	<,001**
Espacio					,002*	,835	<,001**	<,001**	<,001**	<,001**	<,001**	<,001**
Cuidado						,494	,459	,667	,700	,261	,673	<,001**
Falta interés							<,001**	,137	,070	,157	,024*	<,001**
Lejanía								,004*	<,001**	<,001**	<,001**	<,001**
Estudio-trabajo									,002**	<,001**	,045	<,001**
Dif. acadé.										<,001**	<,001**	<,001**
Dif. econó.											<,001**	<,001**
Pr. psico.												<,001**
No planteado												

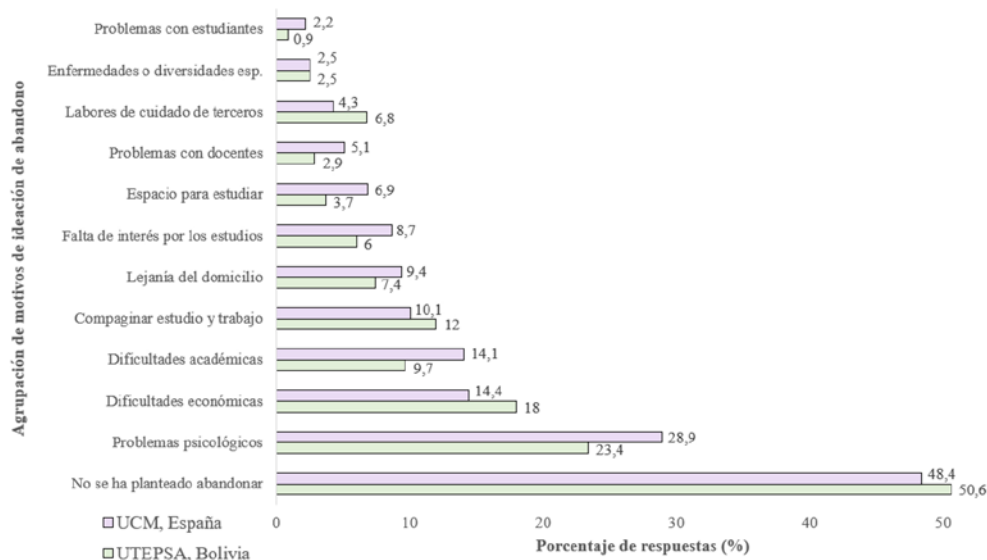
Nota: ** $p < ,001$; * $p < ,05$.

En la última columna de la Tabla 2 se observa que existen diferencias entre quienes se plantean abandonar y quienes no lo hacen, destacándose los problemas psicológicos como la principal motivación. Esta motivación muestra diferencias estadísticamente significativas con todas las demás, salvo en el caso del cuidado de familiares y la condición de estudiar y trabajar simultáneamente. La segunda motivación más frecuente es la dificultad económica. Cabe señalar que otras motivaciones, aunque no identificadas explícitamente, podrían estar indirectamente relacionadas

con los problemas económicos, como la combinación de estudios y trabajo, la lejanía del domicilio o la falta de espacios adecuados para estudiar.

En la Figura 2 se muestran las diferencias entre UTEPSA (Bolivia) y UCM (España). Aunque ninguno de ellos presenta diferencias estadísticamente significativas, en el caso de la UCM se observa una mayor prevalencia en los siguientes motivos: problemas psicológicos (5,5% más en UCM que UTEPSA; $p = ,121$), dificultades académicas (4,4%; $p = ,091$), lejanía del domicilio (2,00%; $p = ,377$), falta de interés por los estudios (2,7%; $p = ,199$), espacio para estudiar (3,2%; $p = ,076$), problemas con docentes (2,2%; $p = 1,54$) y problemas con estudiantes (1,3%; $p = ,171$).

Figura 2. Motivos principales que incitan a la ideación de abandono según el porcentaje de respuestas y la universidad



En el caso contrario, la UTEPSA muestra una mayor prevalencia que la UCM en: dificultades económicas (3,6% mayor en UTEPSA que en UCM; $p = ,232$), dificultades para compaginar estudio y trabajo (1,9%; $p = ,455$), labores de cuidado de terceros (2,5%; $p = ,591$) y dificultades asociadas a enfermedades crónicas y otras dificultades (0,1%; $p = ,403$), pero tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

3. *¿Existe alguna relación significativa entre la ideación de abandono y el compromiso académico? En caso afirmativo, ¿destacan alguno de los principales motivos asociados por su influencia en esta relación?*

En primer lugar, se utilizó la prueba de correlación no paramétrica de Spearman (1904) para analizar la relación entre dos variables ordinales: la ideación de abandono y el compromiso académico. Esta decisión se basó en la ausencia de normalidad en los datos relacionados con el compromiso, ya que los tres factores de primer orden que lo componen presentaron diferencias estadísticamente significativas en la prueba de normalidad: vigor ($p < ,000$), dedicación ($p < ,000$) y absorción ($p = ,001$).

Los valores de Rho de Spearman entre la ideación de abandono y los tres factores de primer orden del compromiso se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlación entre la ideación de abandono, el compromiso y sus tres factores

	CORRELACIÓN DE SPEARMAN	<i>p</i>
Compromiso (total)	-,058	,169
Vigor	-,053	,198
Dedicación	-,044	,279
Absorción	-,025	,536

El resultado no exhibe un nivel de confianza superior al 95% para afirmar la presencia de una correlación estadísticamente significativa entre ambos constructos. A pesar de que el coeficiente de correlación de Spearman es negativo, indicando que existe una relación tal que cuando aumenta la ideación de abandono se observa una disminución del nivel de compromiso académico, su proximidad a cero sugiere la ausencia de una tendencia clara y sistemática.

Para determinar la posible incidencia de algún factor específico con una disparidad significativa se realizó un análisis de varianza (ANOVA) que utilizaba el nivel de compromiso como variable dependiente y cada uno de los posibles inductores de la ideación de abandono como variables categóricas independientes. Dados los resultados mostrados en la Tabla 4, se puede afirmar que no existen diferencias significativas en el nivel de compromiso de los universitarios según los diferentes motivos de ideación de abandono.

Tabla 4. ANOVA de un factor, compromiso-motivo de ideación de abandono

IDEACIÓN DE ABANDONO (MOTIVOS)	F	p	η^2
No se ha planteado abandonar	0,315	,575	,001
Compaginar estudio y trabajo	1,579	,209	0,003
Labores de cuidado de terceros	,658	,418	,001
Dificultades económicas	,005	,946	-
Dificultades académicas	,653	,420	,001
Problemas psicológicos	3,268	,071	,006
Enfermedades crónicas	,377	,540	,001
Diversidad funcional	1,038	,309	,002
Lejanía del domicilio	0,001	,973	-
Falta de interés por los estudios	0,207	,650	-
Espacio para estudiar	0,00	,984	-
Problemas con estudiantes	0,102	,749	-
Problemas con docentes	0,006	,938	-

DISCUSIÓN

En la primera pregunta de investigación se planteó si existía ideación de abandono entre el estudiantado analizado, así como si alguna de las variables sociodemográficas consideradas podría tener alguna relación (sexo, edad o situación laboral).

Aproximadamente un 45,1% de los y las participantes mostraban una cierta frecuencia de ideación de abandono. Esto permitió vislumbrar este proceso cognitivo hipotetizado entre el estudiantado analizado. Si bien estos resultados no deben confundirse en ningún caso con el abandono en sí mismo, sí muestran que esta variable está presente en una parte considerable de la población estudiantil analizada. La presencia de la ideación de abandono sugiere la necesidad de desarrollar escalas más elaboradas y específicas para su medición. Además, invita a realizar un seguimiento para determinar si esta variable podría ser un predictor del abandono universitario.

Asimismo, tal como se ha mencionado previamente, ninguna de las variables sociodemográficas contempladas, como la institución, el género, la edad o la situación laboral, parece estar relacionada significativamente con la ideación de abandono. Esto contrasta con los hallazgos de otros estudios, que sugieren la correlación de variables como el género y la edad con el abandono universitario (Araque *et al.*, 2009; Bowles y Brindle, 2017).

En la segunda cuestión de esta investigación, se planteaba explorar las posibles motivaciones detrás de la consideración de abandono, además de evaluar las posibles disparidades entre las dos universidades objeto de análisis.

Durante el desarrollo del instrumento de valoración, se identificaron un total de once motivaciones distintas. En líneas generales, los problemas psicológicos destacaron como el más mencionado, ya que recoge a una de cada cuatro personas que valora la posibilidad de abandonar la universidad (25,5%).

Sería interesante en futuros estudios profundizar sobre esta variable, conociendo qué problemas psicológicos son los más presentes (p. ej., problemas del aprendizaje, trastornos ansioso-depresivos, etc.), así como valorar si los y las participantes refieren problemas clínicos, preclínicos o simplemente algunas características específicas. De igual manera, estos hallazgos están en consonancia con los resultados obtenidos en el estudio de Enguñados *et al.* (2023), que sugiere que ciertas emociones académicas (aquellas que inciden en el proceso de aprendizaje), y especialmente aquellas que son mal gestionadas, pueden ejercer una notable influencia en la consideración de abandonar los estudios. El presente estudio respalda estos resultados al indicar que uno de cada cuatro estudiantes que contemplan abandonar la universidad identifica los problemas psicológicos como la principal causa de su ideación.

El segundo motivo más citado fueron las dificultades económicas y otras motivaciones asociadas al nivel socioeconómico, que incluyen la necesidad de compaginar estudios y trabajo, la distancia al campus (probablemente por la imposibilidad de mudarse cerca), la falta de espacios adecuados para el estudio (debido a viviendas pequeñas o condiciones desfavorables) y las responsabilidades de cuidado de terceros, que podrían explicarse por la ausencia de apoyo familiar o la incapacidad económica para contratar servicios especializados.

Estos resultados destacan nuevamente la influencia del nivel socioeconómico en la vida académica del estudiantado –se hallaron diferencias estadísticamente significativas con otras motivaciones, como las dificultades académicas–, lo cual ha sido detectado previamente como un factor mediador en el abandono (por ejemplo, Bowles y Brindle, 2017). Además, la posibilidad de un *círculo vicioso*, en el cual un bajo nivel socioeconómico pueda afectar a la salud mental, desencadenando toda una serie de repercusiones, no debería descartarse. Por ende, en futuras iteraciones del instrumento de investigación, se recomienda incluir la variable del nivel socioeconómico de cada participante, pero considerando a diversos sub-núcleos con el fin de explorar más a fondo esta noción.

Por lo tanto, aunque no se puede establecer una relación directa entre la ideación de abandono y el abandono efectivo, es crucial seguir prestando atención a

estos dos principales núcleos (bienestar psicológico y aspectos socioeconómicos) como áreas prioritarias de intervención por parte de las entidades universitarias. Esto podría lograrse mediante programas de intervención psicoeducativa centrados en el bienestar psicológico o becas de carácter económico, con el fin de seguir trabajando en la reducción de la preocupante ratio de abandono señalada por la OCDE (2023), próxima al 21%.

Además, aunque se hayan identificado estas dos motivaciones como las principales, no se deben pasar por alto otros aspectos identificados. Por ejemplo, el 11,6% del estudiantado se enfrenta a dificultades con sus estudios. Aunque los estudios universitarios son inherentemente complejos, es crucial encontrar un equilibrio en el que cada estudiante pueda enfrentarse a las dificultades asociadas al aprendizaje sin que estas lleven al abandono. Ofrecer apoyo institucional, tutorías, orientación y refuerzo académico podrían ser algunas de las estrategias para abordar esta problemática, aunque esto supone un desembolso económico al que es probable que muchas instituciones no puedan hacer frente.

Asimismo, se observa que un 7,2% del estudiantado señala la falta de interés en sus estudios como motivo que le lleva a considerar el abandono. Este grupo requiere un análisis más detallado en otras líneas de investigación. Estos resultados podrían atribuirse, por ejemplo, a cursos o módulos que resultan demasiado generalistas y no cumplen con las expectativas de los y las estudiantes, que recuperan el interés al encontrar cursos más alineados con sus intereses. También podría ser resultado de una falta de comprensión sobre la relevancia de ciertos contenidos, que podría abordarse con explicaciones más detalladas por parte del profesorado en las que se ahondara sobre su importancia. Otra posible hipótesis es la elección equivocada de los estudios. Para prevenir el abandono universitario, en este caso, los procesos de orientación universitaria deberían ayudar a aquellas personas que lo precisen a cambiar de programa de estudios sin abandonar necesariamente los estudios superiores. Sin embargo, esto podría no ser factible en ocasiones debido a factores socioeconómicos o logísticos.

Por último, aunque los porcentajes sean bajos, resulta llamativo que un 3,8% del estudiantado mencione que considera abandonar sus estudios debido a problemas directos con docentes, y un 1,4% debido a problemas con otros estudiantes –habiéndose encontrado en ambos casos diferencias estadísticamente significativas con 6 de las 11 motivaciones restantes–. Sin querer sugerir hipótesis alarmantes, sería importante investigar más a fondo los procesos que podrían estar detrás de estos números. Es posible que los y las participantes perciban estos enfrentamientos como problemas académicos puntuales. Sin embargo, si estos problemas los llevan a plantearse abandonar la universidad, podrían también indicar situaciones más

graves, como el *bullying* o el acoso. Aunque este porcentaje es bajo, en ningún caso los docentes o los compañeros de estudios deberían ser un estímulo que motive el abandono, sino que fomente la continuidad.

Por otro lado, se realizó un análisis por separado de cada universidad con el propósito de determinar si los motivos en estos dos contextos específicos podrían presentar problemáticas distintas. La primera conclusión es la notable similitud en las distribuciones de los principales motivos, ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambas universidades, a pesar de tratarse de contextos significativamente diferentes. En ambos contextos, los problemas psicológicos y las dificultades económicas continúan obteniendo las valoraciones más altas. Aunque cabría esperar mayores dificultades económicas en el entorno boliviano, los datos de este estudio sugieren que este factor no representa una diferencia significativa en la ideación de abandono entre los y las participantes analizados.

Sería pertinente profundizar en estudios futuros si existe alguna relación entre algunas de estas motivaciones. Por ejemplo, se podría hipotetizar que la dificultad para progresar en los estudios podría conducir naturalmente a una disminución en el interés por los mismos. También se podría hipotetizar que la exigencia académica diferencial entre las universidades, las materias que cursan los estudiantes o los grados universitarios en los que están inmersos pueda ser un factor determinante en los resultados encontrados.

En tercer lugar, la última pregunta de investigación plantea la posible relación entre la ideación de abandono y el compromiso académico. La conclusión obtenida en este estudio, considerando los grupos de participantes analizados –aspecto de especial relevancia–, sugiere que no existe una relación aparente entre estos dos constructos. Este hallazgo contrasta con los resultados encontrados por algunos autores al relacionar el abandono, aunque no la ideación, con el compromiso académico (p. ej., Fonseca y García, 2016; Tinto, 2017).

Los resultados sin diferencias estadísticas significativas no deben subestimarse en la investigación científica. Existe una tendencia a valorar más los resultados significativos, haciéndolos más atractivos para su publicación, mientras que los no significativos se perciben como menos valiosos (falacia *ad novitatem*) (Sánchez-San José *et al.*, 2021). Esto fomenta un sesgo de publicación sobre los resultados que confirman hipótesis. Si de 10 investigaciones sobre un mismo tema, solo 2 confirman sus hipótesis y se publican, se crea una visión sesgada del fenómeno ya que la realidad es que no se encontraron resultados significativos en 8 de 10. Por ello, este artículo desea enfatizar la importancia de publicar también los resultados que no validan las hipótesis, para representar de manera más precisa fenómenos como la ideación de abandono y el compromiso académico.

Por tanto, estos resultados contribuyen al conocimiento acumulado. Aunque no respalden la afirmación inicial, sugieren reorientar las preguntas y enfoques de la investigación. Es crucial analizar las implicaciones para futuras investigaciones y considerar las limitaciones del estudio actual que podrían haber influido.

En primer lugar, los resultados que no confirman una relación esperada permiten reevaluar las hipótesis y redirigir las preguntas de investigación. Estos hallazgos ayudan a identificar lagunas en el conocimiento, fomentando la creación de nuevos marcos teóricos y diseños metodológicos, y sugieren reflexionar sobre los enfoques empleados, como los instrumentos de medición y el diseño muestral.

Respecto a los instrumentos de medición, es importante considerar cómo la validez y fiabilidad de los instrumentos de medición pudieron influir en los resultados. Aunque los referidos al compromiso académico cumplen con los estándares psicométricos habituales, fallos en la validez o la fiabilidad de la escala de abandono podrían explicar la falta de relaciones significativas, lo que abre la posibilidad de realizar ajustes o mejoras en los instrumentos.

Asimismo, es relevante considerar cómo el grupo de participantes pudo haber influido en los resultados. ¿Cambiarían las tendencias si se ampliara la muestra por país? ¿Existen patrones diferenciados según carrera o contexto académico? Estas preguntas destacan la necesidad de estudios replicativos y comparativos, con grupos de participantes más grandes y un análisis más profundo de variables sociodemográficas, para validar y enriquecer las conclusiones.

En esta dirección, es crucial mantener la transparencia y la integridad al presentar resultados para facilitar estudios de réplica. Como señalan Makel *et al.* (2012) y Makel y Plucker (2014), las réplicas son una herramienta subutilizada en los campos de la psicología (1,60% de los artículos publicados) y la educación (0,13% del total), a pesar de su importancia para el desarrollo científico robusto. Un artículo en *Science* destacó que solo el 36% de los estudios replicados en psicología confirmaron los hallazgos originales, lo que resalta la necesidad de fomentar estas investigaciones (Open Science Collaboration, 2015).

Por tanto, los resultados presentados destacan la importancia de examinar las condiciones del estudio, evitando conclusiones precipitadas y promoviendo una evaluación crítica de los factores contextuales y metodológicos. En resumen, subrayan la necesidad de reflexionar constantemente sobre los diseños de investigación y la interpretación de resultados, destacando la importancia de la replicación de estudios para avanzar en el conocimiento científico.

CONCLUSIONES

El estudio exploró la ideación de abandono en estudiantes universitarios de España y Bolivia, revelando que aproximadamente la mitad de los participantes rara vez considera abandonar sus estudios, mientras que la otra mitad lo contempla con diferentes grados de frecuencia. Aunque estos resultados no son motivo de alarma, deben generar reflexión en los contextos universitarios, ya que 1 de cada 2 estudiantes considera esta posibilidad.

En el estudio no se encontraron diferencias significativas entre ambos países, pero los resultados revelan una variedad de motivaciones, destacando especialmente los factores psicológicos y los económicos como los más relevantes.

Por otro lado, la exploración de la relación entre la ideación de abandono y el compromiso académico no arrojó resultados significativos. Este hallazgo, contrario al esperado, resalta la importancia de publicar resultados que no confirman las hipótesis iniciales. Si bien frecuentemente se perciben como carentes de novedad, estos resultados pueden contribuir al avance científico al identificar limitaciones metodológicas y abrir nuevas líneas de investigación.

En definitiva, este estudio resalta la importancia de seguir investigando la ideación de abandono, replicando este tipo de análisis y desarrollando instrumentos más robustos y precisos. Comprender mejor este proceso, que implica una decisión profundamente personal, es esencial para implementar estrategias preventivas eficaces. Abordar el abandono universitario en sus etapas iniciales puede tener un impacto crucial, no solo en el futuro individual de los estudiantes como vehículo de movilidad social, sino también en el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Fecha de recepción del original: 8 de octubre de 2024

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de febrero de 2025

REFERENCIAS

- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013>
- Behr, A., Giese, M., Tegui Kamdjou, H. D. y Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Bowles, T. V. y Brindle, K. A. (2017). Identifying facilitating factors and barriers to improving student retention rates in tertiary teaching courses: A systematic

- review. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 903-919. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264927>
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Cajas-Bravo, V., Paredes-Pérez, M. A., Pasquel-Loarte, L. y Pasquel-Cajas, 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. A., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2019). *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(1017), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Díaz-Mújica, A. E., Pérez Villalobos, M. V., Bernardo Gutiérrez, A. B., Cervero Fernández-Castañón, A. y González-Pienda García, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Enguñados, D., Aroztegui, J., Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I. y Fernández, J. (2023). Academic emotions and regulation strategies: Interaction with higher education dropout ideation. *Education Sciences*, 13(11), 1152. <https://doi.org/10.3390/educsci13111152>
- Estrada-Carrera, F. M. L., Quiñónez-Alvarado, E. S. y Pantoja-Rodríguez, J. P. (2017). El docente universitario como promotor del pensamiento crítico, competencia del investigador. *Aula de Encuentro*, 19(2), 58-75. <https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.3>
- Fernández-González, A., Agulló-Tomás, E., Bernardo-Gutiérrez, A. B., Fernández-Castañón, A. C., Esteban-García, M. y Solano-Pizarro, P. (2018). Variables relacionades amb la intenció d'abandonament universitari en el període de transició. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122-130. <http://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Fonseca-Grandón, G. (2017). *Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación metodológica mixta* [Tesis doctoral, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19857/Fonseca_Gonzalo_2017_These.pdf?sequence=2
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y 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>
- García-Cano, L. (2021). *El engagement (implicación) de los estudiantes colombianos en sus carreras universitarias* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/items/ce52b241-2aa6-4149-b5c3-50198e67379a>
- Goos, M. y Salomons, A. (2017). Measuring teaching quality in higher education: Assessing selection bias in course evaluations. *Research in Higher Education*, 58(4), 341-364. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9429-8>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>
- Jang, A. y An, M. (2022). Korean version of the 17-Item Utrecht Work Engagement scale for university students: A validity and reliability study. *Healthcare*, 10(4), 642. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040642>
- Jimerson, S. R., Campos, E. y Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/bf03340893>
- Kahu, E. R. y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kinsella, M., Wyatt, J., Nestor, N., Rackard, S. y Last, J. (2022). Supporting students' transition into higher education: Motivation enhancement strategies. *Access: Contemporary Issues in Education*, 40(1), 3-20. <https://doi.org/10.46786/ac22.8193>
- Kirp, D. (2019). *The college dropout scandal*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-college-dropout-scandal-9780190862213?cc=es&lang=en&>
- Klonsky, E. D., May, A. M. y Saffer, B. Y. (2016). Suicide, suicide attempts, and suicidal ideation. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12, 307-330. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093204>
- Linares Rodríguez, O. C. e Iglesias-Soilán, M. (2024). Compromiso del estudiante ante sus estudios universitarios: un análisis comparativo entre Bolivia y España. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 785-796. <https://doi.org/10.5209/rced.89091>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V. y Díaz-Mujica, A. (2020). Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes

- universitarios chilenos. En N. Yahuar, L. Otálora, M. M. Pulido, H. Sierra, I. Flórez, J. Gómez, K. León, M. Novoa, J. Huérfano y M. Vargas (Eds.), *IX Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en Educación Superior* (pp. 47-53). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122>
- Makel, M. C. y Plucker, J. A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189x14545513>
- Makel, M. C., Plucker, J. A. y Hegarty, B. (2012). Replications in psychology research: How often do they really occur? *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 537-542. <https://doi.org/10.1177/1745691612460688>
- OECD (2023). *Education at a glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251). <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2022). Jingle-jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construct. En A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 597-616). Springer. https://www.researchgate.net/publication/369115448_Jingle-Jangle_Revisited_History_and_Further_Evolution_of_the_Student_Engagement_Construct
- Sánchez-San José, I., Enguítanos, D., Ariza López, P., Iglesias Soilán, M., Aroztegui, J. y Fernández, J. (2021). La réplica como garantía de que un programa de intervención psicoeducativa funciona: masculinidades y feminidades. En M. M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín y M. M. Simón Márquez (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas* (119-126). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3sv6.12>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Saweczko, A. M. (2008). *A web of ways: Navigating the myriad of perspectives on student persistence and institutional retention in postsecondary education* [Tesis doctoral, Memorial University of Newfoundland]. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f5c1c0be064dee3e47f06a49ab6f0ceec82175a6>
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). *UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary manual*. Utrecht University, Occupational Health Psychology Unit. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Silva-Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Smith, R. A. y Tinto, V. (2022). Unraveling student engagement: Exploring its relational and longitudinal character. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251221098172. <https://doi.org/10.1177/15210251221098172>
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101. <http://digamoo.free.fr/spearman1904a.pdf>
- Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117-141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.3316/informit.593199291602507>
- Tinto, V. (2022). Exploring the character of student persistence in higher education: The impact of perception, motivation, and engagement. En A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 357-379). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_17
- Universidad Complutense de Madrid [UCM] (2024). *Programa Concepción Arenal*. <https://www.ucm.es/la-casa-del-estudiante/acompanamiento-del-programa-concepcion-arenal>
- Velasco-Pasapera, M. Y. y Celi-Zapata, L. D. (2023). Una revisión sistemática de la literatura científica. *UCV HACER Revista de Investigación y Cultura*, 12(1), 49-57. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v12n1a5>
- Williams, E. A., Zwolak, J. P., Dou, R. y Brewe, E. (2019). Linking engagement and performance: The social network analysis perspective. *Physical Review Physics Education Research*, 15, 020150. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020150>
- World Bank Group (2024). *World Bank Open Data School Enrollment*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>

