

Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado

Factors influencing early school dropout: student's perspective

Iratxe Suberviola ^{1*} 

Fermín Navaridas Nalda ¹ 

Ana González Marcos ¹ 

¹ Universidad de La Rioja, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: iratxe.suberviola@unirioja.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Suberviola, I., Navaridas Nalda, F., & González Marcos, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado. [Factors influencing early school dropout: student's perspective]. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>

Fecha de recepción: 15/02/2023
Fecha de aceptación: 18/07/2023
Publicado online: 02/01/2024

RESUMEN

En la actualidad, reducir la tasa de abandono escolar temprano continúa siendo una línea de acción prioritaria para los sistemas educativos de todo el mundo. En este sentido, parece conveniente avanzar en la comprensión de los motivos que predisponen al estudiantado a tomar esta decisión con efectos perturbadores tanto a nivel personal como social. Sensibles con su importancia, este trabajo tiene como objetivo identificar factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano. Para ello, adoptamos un enfoque metodológico de carácter cuantitativo a través del procedimiento de encuesta. Su aplicación tuvo lugar en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), donde el problema del abandono escolar temprano constituye un área clave de trabajo en su agenda política. La encuesta se realizó mediante la administración de un cuestionario *ad hoc* a la población de estudiantes

escolarizados en los últimos cursos de la etapa obligatoria y primer curso de la etapa no obligatoria. La muestra participante estuvo constituida por 1157 estudiantes. Los resultados indican que la utilidad atribuida a la actividad de estudio y la facilidad relativa percibida para conseguir el título académico son dos factores de influencia significativa en la intención de abandono escolar temprano. En otro orden, el contexto sociofamiliar del estudiantado y los recursos humanos del centro también son predictores significativos de esta misma intención. Concluimos subrayando la necesidad de abordar el problema del abandono escolar temprano desde un enfoque multidimensional que ayude al estudiantado a tomar conciencia de la utilidad y significado profundo de la tarea educativa, promoviendo al mismo tiempo y de forma relacionada creencias motivacionales positivas sobre el valor del esfuerzo para afrontar con éxito metas educativas valiosas y desafiantes.

Palabras clave: abandono escolar temprano, percepción del estudiantado, utilidad percibida, autoeficacia, facilidad percibida, educación secundaria

ABSTRACT

Reducing early school dropout rates continues to be a priority line of action for education systems worldwide. In this sense, it seems appropriate to advance in the understanding of the factors that predispose students to make this decision, which can have disruptive effects on both personal and social levels. Sensitive to its importance, this work aims to identify factors that influence the intention to drop out of school early. To do so, we adopted a quantitative methodological approach through a survey procedure. Its application took place in the Autonomous Community of La Rioja (Spain), where the problem of early school leaving is a key area of work in its political agenda. The survey was carried out by administering an ad hoc questionnaire to the population of students in the last years of compulsory education and the first year of non-compulsory education. The participating sample consisted of 1157 students. The results indicate that the usefulness attributed to the study activity and the perceived relative ease of obtaining the academic qualification are two factors of significant influence on the intention to drop out of school early. Additionally, the socio-familial context of the students and the human resources of the school are also significant predictors of this same intention. We conclude by stressing the need to address the problem of early school leaving from a multidimensional approach that helps students to become aware of the usefulness and deep meaning of the educational task, while at the same time promoting positive motivational beliefs about the value of effort in order to successfully face valuable and challenging educational goals.

Keywords: early school dropout, student perception, perceived usefulness, self-efficacy, perceived ease, secondary education

INTRODUCCIÓN

A pesar de que la reducción del Abandono Escolar Temprano (AET) se encuentra entre los objetivos de los grandes acuerdos y programas de reformas estructurales europeos, en el caso concreto de España sigue siendo un problema educativo y social de primer orden. Así, después del confinamiento por la COVID-19, este problema parece agravarse con un incremento del 0.6% en la tasa de abandono prematuro, situándose en un 13.9% en global; un 16.5 % para hombres y un 11.2% para mujeres, frente al 9.7 % de la Unión Europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). La tasa de AET se define como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022).

La literatura científica en este campo considera el AET como el resultado de un proceso que se inicia cuando los estudiantes todavía están escolarizados. Este proceso está determinado por una compleja interacción de factores académicos y no académicos sensibles a la variación de situaciones personales y del contexto social. Además, tiene un fuerte impacto tanto en la vida posterior de la persona que no llega a completar su proceso formativo, como en la sociedad en general (Bayón-Calvo et al, 2020; Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2021; Conde et al, 2023; González-Rodríguez et al, 2019; Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). Algunos de los efectos del AET se relacionan frecuentemente con situaciones de desempleo y precariedad laboral, pobreza y exclusión social, así como a problemas relacionados con el propio bienestar físico y mental (European Education and Culture Executive Agency, 2019; Organización Mundial de la Salud, 2021). Frente a esta problemática, cabe preguntarse: ¿cuáles son los factores que influyen en mayor medida sobre la intención de un estudiante de abandonar sus estudios sin completar la educación obligatoria? ¿Hasta qué punto sus características individuales pueden llegar a explicar diferencias significativas en dicha intención de abandono temprano? En términos generales, estas cuestiones constituyen el problema objeto de estudio en este trabajo.

Investigaciones previas destacan la influencia de variables individuales del estudiantado, como el género, la edad, la nacionalidad y el lugar de residencia, en sus expectativas y decisiones escolares (Bayón-Calvo et al, 2020; Cardwell, 2023). Dentro de esta misma dimensión, otros estudios hacen referencia a factores personales de los estudiantes y su historia escolar, como los hábitos saludables, la situación emocional, el itinerario académico, las repeticiones de curso y las conductas disruptivas en el centro educativo (Conde et al, 2023; González-Rodríguez et al., 2019; López-Aguilar et al, 2023; Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). Estos factores pueden generar falta de compromiso y desconexión en el proceso educativo, lo que puede influir significativamente en la decisión de seguir estudiando.

Es cierto que, además de las variables individuales y los factores personales y de historia escolar, existen otros aspectos relacionados con la dimensión cognitiva de los estudiantes que también pueden influir en el AET. Algunas investigaciones sugieren la importancia de considerar la propia percepción o sistema de creencias interno del alumnado en relación con las consecuencias de su comportamiento y el contexto social próximo (Tarabini et al., 2019). En este sentido, estudios anteriores, como el de Eccles y Wigfield (2002), han resaltado la importancia de varios factores cognitivos en las decisiones del estudiantado. Estos factores incluyen la utilidad percibida sobre el proceso formativo, la autoeficacia percibida en el logro de los objetivos académicos y el grado de facilidad global y relativa que el estudiantado atribuye a la tarea educativa en relación con el valor de utilidad, el tiempo y el esfuerzo estimados para lograrla. Además, hay evidencia empírica de que las decisiones adoptadas por los estudiantes y los resultados de las mismas en términos de compromiso educativo, responsabilidad, esfuerzo de continuidad o perseverancia, se encuentran influenciadas en buena medida por su estado emocional (Schunk & Usher, 2020; Tarabini et al., 2019; Vera et al., 2021).

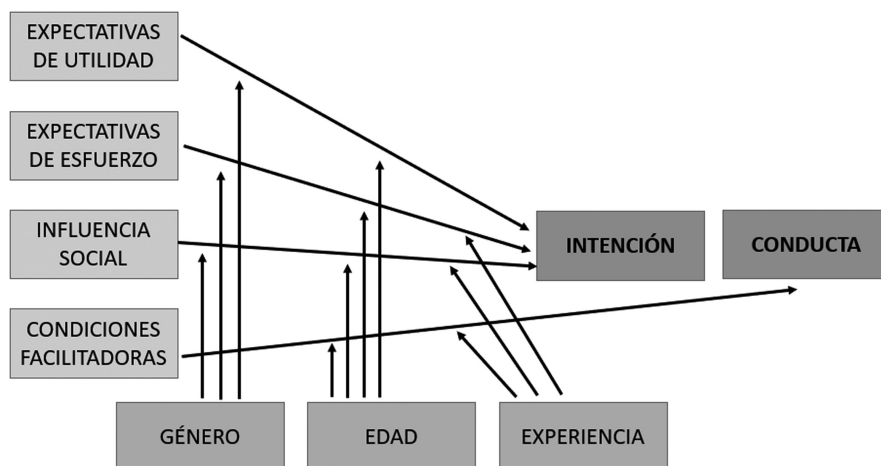
En relación con lo anterior, y a partir de la Teoría de Acción Razonada (Venkatesh et al., 2003), encontramos que estos mismos factores han sido estudiados en campos científicos distintos al educativo, dando lugar a modelos de investigación muy interesantes que pueden ser utilizados para llegar a comprender y predecir la intención de AET del estudiantado en el contexto objeto de estudio (Figura 1). En términos generales, la hipótesis de partida de estos modelos asume que nuestras acciones están determinadas por la valoración que hacemos sobre las expectativas o resultados esperados en las mismas. Específicamente, se considera la utilidad percibida de la tarea, la autoeficacia percibida para alcanzar las metas establecidas, o el nivel de facilidad percibido sobre una actividad o situación en cuestión. Además, se explora la influencia de otras variables moderadoras, como el género, la edad o la historia escolar.

En esta misma línea de investigación, otros autores también han identificado factores de riesgo de AET que complementan la comprensión de este fenómeno. Algunos de estos factores se relacionan con las creencias normativas subjetivas o influencias negativas de amigos, compañeros o grupo de referencia con altos niveles de absentismo, actitudes antisociales o problemas educativos (González-Rodríguez et al., 2019; Montero & Turcatti, 2022; Sánchez-Alhambra, 2017). Además, también pueden influir las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes (Conde et al, 2023) y las características del contexto docente donde tiene lugar su actividad educativa (Olmos & Gairín, 2022). Con relación al contexto docente, algunos estudios han concluido que el compromiso del alumnado con su proceso educativo no surge exclusivamente del mérito o esfuerzo personal del estudiantado, sino que está influenciado significativamente por las condiciones facilitadoras, la

ayuda y el apoyo percibido por parte del personal docente y equipo directivo del centro (Tarabini et al, 2019).

Figura 1

Modelo de investigación de Venkatesh et al. (2003) a partir de la Teoría de la Acción Razonada



Fuente. Adaptación de Venkatesh et al. (2003).

De acuerdo con todo ello, el objetivo del presente estudio es identificar factores de influencia en la intención de AET desde la perspectiva de los propios estudiantes. Además, se busca examinar posibles diferencias significativas en función de variables moderadoras, como el género, la edad o la historia escolar del estudiantado investigado.

MÉTODO

Para este estudio se utilizó un diseño transversal, a partir de la aplicación de una encuesta en la población de estudiantes escolarizados en los últimos cursos de la etapa obligatoria o en el primer curso de la etapa no obligatoria durante el curso 2020/2021.

Para seleccionar a los sujetos de la muestra se llevó a cabo un muestreo por conveniencia. A través de la Dirección General de Innovación Educativa, se difundió el cuestionario a los centros educativos y, previa solicitud del consentimiento parental, se invitó a participar a todo el estudiantado, quedando la muestra final configurada por aquellos que accedieron a participar libremente. La recogida de

datos se desarrolló en modalidad *on line*, a través del cuestionario implementado en la herramienta *LimeSurvey*, en los meses de abril y mayo de 2021.

Participantes y procedimiento

La población objeto de estudio de esta investigación está constituida por 6131 estudiantes de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), distribuidos en 46 centros en los que se imparten los últimos cursos de la etapa obligatoria y primer curso de la etapa no obligatoria. A todos los estudiantes invitados a participar se les informó sobre el propósito del estudio y se les solicitó que respondieran de forma sincera, ya que, en todo momento, la recogida y posterior tratamiento de los datos serían totalmente anónimos. Cabe señalar que la comisión ética de la universidad emitió un dictamen favorable a esta investigación. De hecho, todo el proceso se desarrolló bajo el código ético propuesto por el *Committee on Publications Ethics* y por Estalella (2022), propios de las investigaciones socio-educativas con población menor de edad.

Finalmente, la muestra participante estuvo constituida por 1157 estudiantes pertenecientes a 17 centros educativos. Tal como se presenta en la Tabla 1, todos los cursos o programas de escolarización incluidos en el estudio están representados con, al menos, el 10.7% de la población. Con un margen de error del 1.6% y un nivel de confianza del 95%, esta muestra se considera aceptable en los estudios socio-educativos (Herba & Rocha, 2018).

Tabla 1
Relación entre población y muestra

	Total	4º ESO (Académicas)	4º ESO (Tecnológicas)	PMAR2	FPB	1º CFGM	ATE	ASE
Población	6131	2118	902	390	1052	1615	26	28
Muestra	1157	463	210	121	172	173	8	10
%	18.9	21.9	23.3	31.0	16.3	10.7	30.8	35.7

Nota. PMAR2: 2º curso del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento; FPB: 1º y 2º de Formación Profesional Básica en cualquiera de sus familias; CFGM: 1º curso de Ciclo Formativo de Grado Medio en cualquiera de sus familias; ATE: Aulas Terapéutico-Educativas; ASE: Aulas de Inclusión Socioeducativas.

En cuanto a las características de la muestra, se logró representación de núcleos de población de diferente tamaño (el 48.06% residía en un entorno urbano, el 30.16% en un entorno semiurbano y el 21.78% en un entorno rural). El 72.34% de los participantes se encontraba en el rango de edad escolar obligatoria (14-16 años) frente al 27.66% con más de 16 años. El resto de datos sociodemográficos de los participantes se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Características sociodemográficas

		Género		
		Hombre	Mujer	Otro
569		49.18%	48.14%	2.68
14	15	16	17	>18
25	2.16%	355	30.68%	457
		39.50%	193	16.68%
		72	6.22%	55
		4.75%		
Lugar de residencia				
Pueblo pequeño		Pueblo grande		Ciudad
252	21.78%	349	30.16%	556
Lengua de nacimiento				
Castellano		Lenguas árabes		Otras lenguas
1005	86.86%	59	5.10%	91
País de origen				
España		Marruecos	Rumanía	China
950	82,11%	50	4.32%	23
		1.99%	23	1.99%
		11	0.95%	100
		8.64%		
Titularidad del centro				
Públicos		Privados/concertados		
648	56.01%	509		43.99%
Comportamiento disruptivo (expulsiones del aula/centro)				
Nunca		Alguna vez		Muchas veces
950	82.10%	118	10.19%	56
		4.84%	16	1.38%
		17	1.46%	
Repetición cursos				
Sí		No		Apoyo educativo
526	45.46%	631	54.53%	85
		7.34%	1072	92.65%

Instrumento

Tras la realización de una exhaustiva y metódica revisión bibliográfica sobre las principales causas y factores que inciden en el abandono prematuro, se desarrolló un cuestionario *ad hoc* con las dimensiones y factores considerados (ver Tabla 3), con un total de 62 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). El cuestionario completo puede consultarse en (Suberviola et al., 2023).

Tabla 3

Descripción de las dimensiones y factores del estudio

Dimensiones	Factores	Variables
Variables moderadoras	Identidad	Género
		Edad
		Lugar de residencia
		Lengua natal
		País de nacimiento
	Historia escolar	Programa escolarización
		Titularidad centro
		Comportamiento disruptivo
		Repetición curso
		ACNEAE
Expectativas de funcionamiento	Utilidad percibida (UTL)	Desarrollo laboral
		Desarrollo personal
		Desarrollo social
	Autoeficacia percibida (AUT)	Capacidad
		Competencias académicas
		Perseverancia
Expectativas de esfuerzo	Facilidad de uso global (FACG)	Facilidad de uso global
	Facilidad de uso relativo (FACR)	Facilidad de uso relativo

Dimensiones	Factores	Variables
Influencia social-educativa	Norma subjetiva (NSUB)	Influencia familiar
		Influencia iguales
		Influencia social
	Contexto (CONT)	Clima educativo
		Posibilidades mercado laboral
		Barrio-zona
Condiciones facilitadoras	Recursos funcionales (RRFF)	Organización-planificación
		Evaluación
		Rigidez curricular
	Recursos materiales (RRMM)	Información
		Infraestructuras
		Material didáctico
	Recursos humanos (RRHH)	Profesorado
		Alumnado
		Equipo directivo
Intención de abandono escolar temprano (INT)		Intención de abandono de los estudios

La validación de contenido del cuestionario se desarrolló mediante la adaptación del método Delphi, por el cual se establece una secuencia en tres fases (preliminar, exploratoria, final) llevadas a cabo por un grupo coordinador y un grupo experto. Este procedimiento fue completado con una prueba piloto en una muestra de características homólogas a nuestra población objeto de estudio. Este proceso de validación supuso la eliminación y/o la modificación en la redacción de algunos ítems, así como el cambio de dimensión de alguno de ellos.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para evaluar que el instrumento diseñado proporcionaba medidas fiables con las que poder realizar inferencias válidas. La validez convergente se analizó a través de las cargas factoriales y la varianza media extraída, mientras que la validez discriminante se evaluó mediante la proporción HTMT (heterotrait-monotrait) de las correlaciones (Henseler et al., 2015). En cuanto a la fiabilidad, se analizaron la fiabilidad compuesta (FC) y la consistencia interna medida con el método omega de McDonald. Se seleccionó este coeficiente en lugar del α de Cronbach, puesto que genera una mayor estabilidad y mejor estimación de la fiabilidad al no encontrarse

afectado por el número de ítems ni por el cumplimiento del principio de tau equivalencia (Dunn et al., 2014).

A partir de los resultados de validez, se consideró la eliminación de siete ítems en seis de los factores (UTL, AUT, NSUB, CONT, RRMM y RRHH) por presentar una carga factorial inferior a .5, umbral considerado como aceptable (Hair et al., 2010). Tras estas modificaciones, seis factores (FACG, FACR, CONT, RRMM, RRHH e INT) tenían valores de FC y omega de McDonald iguales o superiores al valor recomendado de .7 (Lloret et al., 2014). El resto de factores (UTL, AUT, NSUB y RRF) presentaron valores de FC y omega de McDonald entre .6 y .7, también aceptados como adecuados (Ursachi et al., 2015), con lo se considera aceptable su fiabilidad. Por otro lado, aunque la mayoría de los factores tenían valores de varianza media extraída inferiores a .5, dado que su FC era superior a .6, se sigue considerando adecuada su validez convergente (Hamid et al., 2017) (Tabla 4).

Tabla 4
Fiabilidad y validez convergente

	Ítem	Carga factorial	Fiabilidad compuesta	Varianza media extraída	Omega de McDonald
Utilidad	UTIL1	.83	.71	.47	.68
	UTIL2	.74			
	UTIL4	.50			
Autoeficacia	AUT1	.55	.64	.31	.65
	AUT3	.54			
	AUT4	.65			
	AUT5	.50			
Facilidad global	FACG1	.59	.71	.45	.70
	FACG2	.65			
	FACG3	.76			
Facilidad relativa	FACR1	.79	.82	.61	.83
	FACR2	.83			
	FACR3	.71			
Norma subjetiva	NSUB1	.50	.60	.36	.61
	NSUB2	.72			
	NSUB3	.69			
Contexto	CONT1	.69	.70	.45	.73
	CONT2	.82			
	CONT5	.52			

	Ítem	Carga factorial	Fiabilidad compuesta	Varianza media extraída	Omega de McDonald
Recursos funcionales	RRFF1	.58	.67	.34	.67
	RRFF2	.69			
	RRFF3	.54			
	RRFF4	.53			
Recursos materiales	RRMM1	.69	.78	.47	.76
	RRMM2	.71			
	RRMM3	.66			
	RRMM4	.67			
Recursos humanos	RRHH1	.57	.71	.45	.70
	RRHH2	.73			
	RRHH4	.70			
Intención de abandono	INT1	.88	.76	.53	.70
	INT2	.78			
	INT3	.48			

Finalmente, también se recogieron evidencias de validez discriminante (Tabla 5), ya que en ningún caso se superaba el umbral sugerido por Kline (2016) de .85.

Tabla 5
Validez discriminante

	UTIL	AUT	FACG	FACR	NSUB	CONT	RRFF	RRMM	RRHH	INT
UTIL	-									
AUT	.497	-								
FACG	.358	.745	-							
FACR	.598	.685	.424	-						
NSUB	.518	.440	.330	.586	-					
CONT	.367	.672	.389	.515	.580	-				
RRFF	.348	.711	.431	.568	.552	.558	-			
RRMM	.285	.533	.327	.469	.473	.477	.815	-		
RRHH	.238	.498	.312	.399	.472	.520	.756	.746	-	
INT	.443	.472	.280	.574	.300	.450	.323	.260	.294	-

Análisis de datos

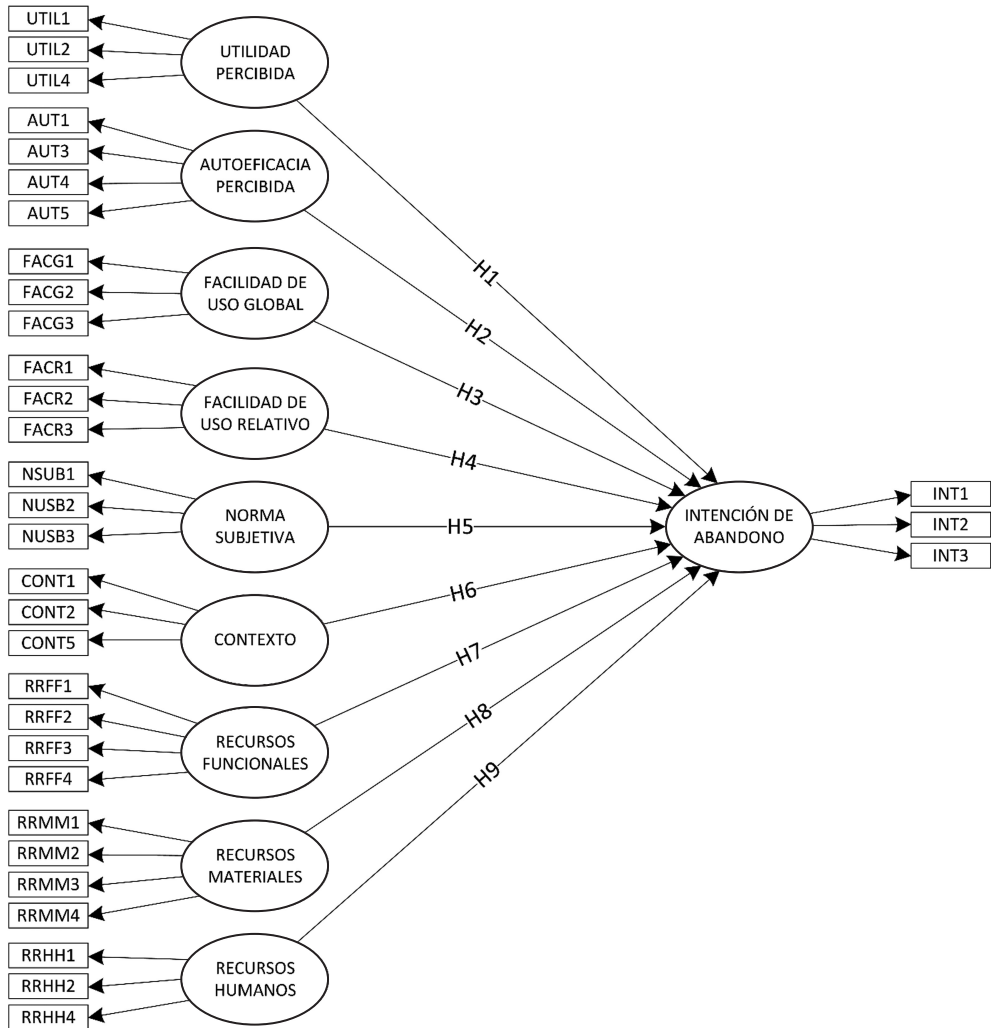
En primer lugar, se analizó la presencia de datos extremos o espurios (*outliers*) mediante el cálculo de la distancia de Mahalanobis. Los resultados arrojaron valores de p superiores a .001 ($p = .13 - .94$) en todos los factores de la escala, con lo que se consideró que la muestra no presentaba *outliers* multivariados.

Tras verificar los requerimientos psicométricos de fiabilidad y validez, se creó el modelo estructural para comprobar las hipótesis planteadas (Figura 2). Cabe señalar que, de acuerdo con el test de Mardia, no se cumplía la condición de normalidad multivariante, por lo que se empleó un estimador robusto. En concreto, se hizo uso del método de máxima verosimilitud con las correcciones de Satorra-Bentler, ya que genera estadísticos fiables, incluso cuando se violan los supuestos de normalidad.

Finalmente, se analizaron las posibles diferencias existentes entre los distintos grupos de interés (variables moderadoras). Para ello, con el modelo SEM validado, se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio multigrupo. Con el propósito de comparar las medias de los factores considerados, se comprobó, en primer lugar, la invarianza de medida. Se considera que dicha invarianza es admisible si, en primer lugar, se confirma la plausibilidad del modelo para cada uno de los grupos considerados y, de forma secuencial, se satisface, al menos, la invarianza de configuración, la invarianza débil o métrica y la invarianza fuerte o escalar (Svetina et al., 2021). La invarianza de configuración se evaluó a través del ajuste global del modelo, mientras que las invarianzas métrica y escalar se evaluaron progresivamente mediante la comparación de dos modelos anidados que son idénticos a excepción del conjunto de restricciones añadido en uno de ellos. En aquellos casos en los que se confirmó la invarianza escalar, se procedió a la comparación de las medias de las variables latentes. Para ello, y dado que no se cumplía el supuesto de normalidad, las diferencias entre dos grupos se analizaron mediante la prueba U de Mann-Whitney y la comparación entre más de dos grupos se llevó a cabo mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Si los resultados de esta prueba indicaban la existencia de diferencias estadísticamente significativas, para identificar qué grupos diferían, se procedió a una comparación *post hoc* con el test de Dunn entre cada par de grupos con corrección de significancia de Bonferroni. En todos los casos se confirmó que no había evidencias en contra de la homogeneidad de varianzas mediante el test de Levene. Los tamaños del efecto para las diferencias entre dos grupos se calcularon mediante la correlación biserial por rangos (r_b), siendo el efecto muy pequeño si r_b es inferior a 0.10, pequeño si $r_b = 0.10-0.29$, moderado si $r_b = 0.30-0.49$ y grande si r_b es superior o igual a 0.50. Para las diferencias entre más de dos grupos, los tamaños del efecto se obtuvieron con épsilon cuadrado (ϵ_R^2), siendo el efecto muy pequeño si ϵ_R^2 es inferior a 0.01, pequeño si $\epsilon_R^2 = 0.01-0.05$, moderado si $\epsilon_R^2 = 0.06-0.13$ y grande si ϵ_R^2 es superior o igual a 0.14.

Todos los análisis se realizaron utilizando el programa R v.4.1.2. En particular, tanto para el AFC como para el modelo estructural (SEM), se emplearon los paquetes psych (Revelle, 2021) y lavaan (Rosseel, 2012).

Figura 2
Modelo estructural propuesto



Nota. Se omiten los términos de error, así como las covarianzas entre factores de primer orden para mayor claridad.

RESULTADOS

El modelo de ecuaciones estructurales representado en la Figura 3 refleja los nueve factores investigados y su influencia sobre la intención de abandonar los estudios de forma temprana. Atendiendo a los índices de ajuste del modelo, todos fueron satisfactorios en función de los criterios recomendados en la literatura (Kline, 2016) (Tabla 6), con lo que se puede afirmar que existe un buen ajuste entre el modelo de investigación propuesto y los datos observados.

Tabla 6
Índices de bondad de ajuste del modelo

	Ajuste absoluto		Ajuste incremental		Ajuste parsimonioso	
	SRMR	RMSEA (IC 90%)	CFI	TLI	PNFI	χ^2/gf
Nivel de ajuste recomendado	$\leq .05$	$\leq .05$	$\geq .90$	$\geq .90$	$\geq .70$	≤ 3
Nivel de ajuste obtenido	.041	.037 (.034, .040)	.939	.928	.760	2.37

Nota. SRMR: Standardized Root Mean squared Residual; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; IC: Intervalo de confianza; CFI: Comparative Fit Index; TLI: Tucker-Lewis Index; PNFI: Parsimony Normed Fit Index; gf: grados de libertad.

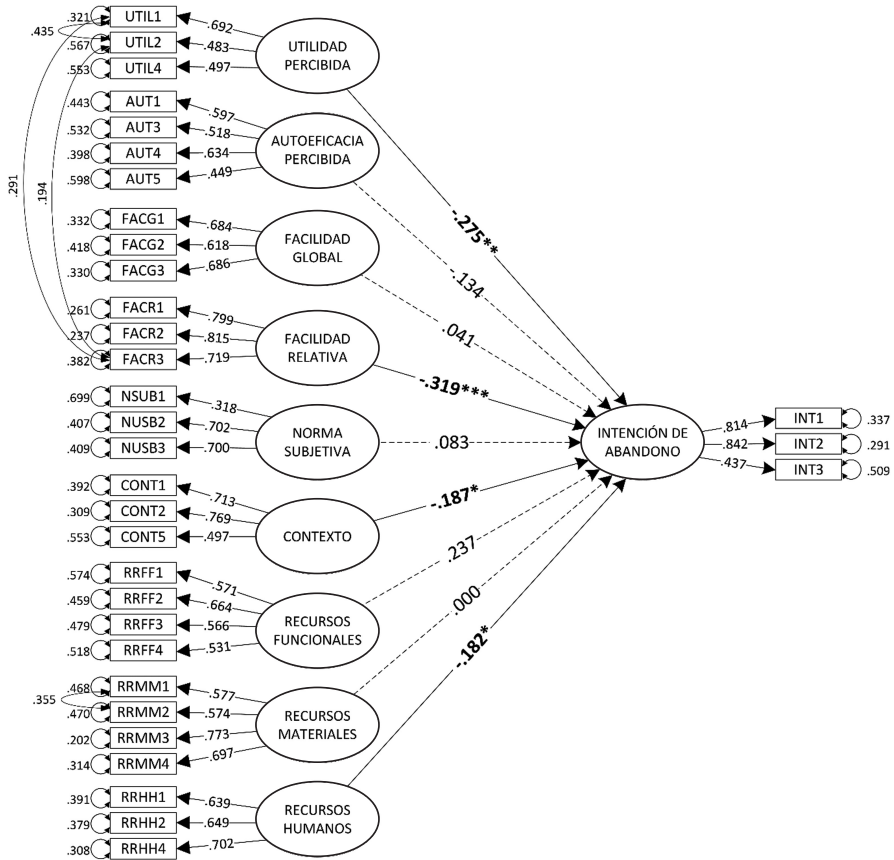
Por otro lado, el modelo es capaz de explicar, aproximadamente, el 41% de la varianza total del constructo intención de abandono ($R^2 = .411$), lo que es considerado como aceptable (Hair et al., 2011) y apoya la conformidad del modelo.

En la Tabla 7 se muestran las estimaciones estandarizadas del modelo de las relaciones exploradas en el mismo. Para establecer el grado de intensidad de relación se considera que una relación es fuerte cuando β es mayor que .2 y moderada cuando β se encuentra entre .1 y .2 (Chin, 1998).

De este análisis de regresión, se observa que tanto la «facilidad relativa» ($\beta = -.319$, $p < .001$) como la «utilidad percibida» ($\beta = -.275$, $p < .01$) tienen un importante efecto significativo sobre la intención de abandono. Así mismo, los factores «contexto social» ($\beta = -.187$, $p < .05$) y «recursos humanos» ($\beta = -.182$, $p < .05$) también son predictores estadísticamente significativos de la intención de abandono. En cuanto al resto de factores investigados, ninguno de ellos fue estadísticamente significativo a nivel global.

Figura 3

Modelo de investigación ajustado



Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Se omiten las covarianzas entre factores de primer orden para mayor claridad.

Tabla 7

Parámetros de regresión para el modelo de investigación

Hipótesis	Relaciones del modelo	Estimación	E.T.	β
H1	Utilidad → Intención de abandono	-0.290	.102	$-.275^{**}$
H2	Autoeficacia → Intención de abandono	-0.171	.308	$-.134$
H3	Facilidad global → Intención de abandono	0.040	.117	$.041$

Hipótesis	Relaciones del modelo	Estimación	E.T.	β
H4	Facilidad relativa → Intención de abandono	-0.300	.079	-.319***
H5	Norma subjetiva → Intención de abandono	0.149	.141	.083
H6	Contexto → Intención de abandono	-0.168	.078	-.187*
H7	Recursos funcionales → Intención de abandono	0.280	.190	.237
H8	Recursos materiales → Intención de abandono	0.000	.126	.000
H9	Recursos humanos → Intención de abandono	-0.203	.097	-.182*

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. E.T.: Error típico; β : coeficiente estandarizado.

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis multigrupo, se estableció como criterio de evaluación el incremento en CFI (Δ CFI), RMSEA (Δ RMSEA) y SRMR (Δ SRMR). Siguiendo el criterio propuesto por Chen (2007), se considera aceptable un cambio de .01 en CFI, de tal modo que, si la diferencia en CFI entre dos modelos anidados es superior a .01 en favor del modelo menos restrictivo, debería rechazarse el modelo con más restricciones. También se considera que las variaciones de RMSEA (Δ RMSEA) $\leq .015$ y SRMR (Δ SRMR) $\leq .030$ para invarianza métrica y .010 para invarianza escalar, son adecuadas para aceptar la invarianza. Con todo ello, se confirmó la invarianza de medida en todas las variables analizadas, con lo que fue posible la comparación de las medias de las variables latentes.

Con respecto a la variable género se observó que la intención de abandono de las mujeres ($M_M = 1.55$) era menor que la de los hombres ($M_H = 1.73$), encontrándose diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto pequeño ($Z = 6.8$, $p < .001$, $rb = .13$). Los valores de «autoeficacia percibida» también fueron significativamente menores en las mujeres ($MM = 3.63$) que en los hombres ($MH = 3.80$), si bien con un tamaño del efecto muy pequeño ($Z = 3.5$, $p < .001$, $rb = .07$). Sin embargo, tanto en «utilidad percibida» ($MM = 4.03$, $MH = 3.85$; $Z = -4.3$, $p < .001$, $rb = -.10$) como en «facilidad relativa» ($M_M = 4.34$, $M_H = 4.08$; $Z = -8$, $p < .001$, $r_b = -.15$), «norma subjetiva» ($M_M = 3.70$, $M_H = 3.48$; $Z = -5.9$, $p < .001$, $r_b = -.11$) y «recursos funciones» ($M_M = 3.51$, $M_H = 3.40$; $Z = -3.1$, $p = .002$, $r_b = -.05$), las mujeres mostraron valores más altos.

Con respecto a la variable edad se identificó una relación directa entre esta y la intención de abandono, siendo los estudiantes con 18 o más años los que indicaron una mayor intención de abandono ($M_{\geq 18} = 1.98$ frente a $M_{17} = 1.81$, $M_{16} = 1.60$ y $M_{\leq 15} = 1.52$). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas con un

tamaño del efecto pequeño ($\chi^2 = 98$, $gl = 3$, $p < .001$, $\epsilon_R^2 = .028$). Concretamente, estas diferencias se observaron entre los participantes con 15 años o menos y los de 17 ($Z = -6.56$, $p < .001$) y 18 o más años ($Z = -8.37$, $p < .001$), así como entre los participantes de 16 años y los de 17 ($Z = -5.18$, $p < .001$) y 18 o más años ($Z = -7.21$, $p < .001$). A pesar de expresar una mayor intención de abandono, el grupo de edad igual o superior a 18 años también ofreció mayores puntuaciones, con diferencias significativas, en las variables «utilidad» ($M_{\geq 18} = 4.11$, $M_{17} = 3.84$, $M_{16} = 3.90$ y $M_{\leq 15} = 3.97$; $\chi^2 = 15$, $gl = 3$, $p = .002$, $\epsilon_R^2 = .004$), «facilidad global» ($M_{\geq 18} = 3.54$ frente a $M_{17} = 3.28$, $M_{16} = 3.30$ y $M_{\leq 15} = 3.35$; $\chi^2 = 18$, $gl = 3$, $p < .001$, $\epsilon_R^2 = .005$), y «recursos materiales» ($M_{\geq 18} = 3.89$ frente a $M_{17} = 3.82$, $M_{16} = 3.70$ y $M_{\leq 15} = 3.65$; $\chi^2 = 35$, $gl = 3$, $p < .001$, $\epsilon_R^2 = .007$) y «recursos funcionales» ($M_{\geq 18} = 3.75$ frente a $M_{17} = 3.50$, $M_{16} = 3.38$ y $M_{\leq 15} = 3.38$; $\chi^2 = 58$, $gl = 3$, $p < .001$, $\epsilon_R^2 = .013$).

En cuanto al programa de escolarización, el alumnado inscrito en itinerarios no ordinarios (FPB, PMAR, ASE y ATE) presentaron una mayor puntuación, con diferencia significativa y tamaño del efecto pequeño ($Z = 12$, $p < .001$, $r_b = .23$), en intención de abandono ($M_{\text{NO_ORDINARIOS}} = 2.01$, $M_{\text{ORDINARIOS}} = 1.52$) y una menor puntuación, también con diferencia significativa y tamaño del efecto pequeño ($Z = -7.5$, $p = .001$, $r_b = -.15$), en «facilidad relativa» ($M_{\text{NO_ORDINARIOS}} = 4.01$, $M_{\text{ORDINARIOS}} = 4.27$).

También se observó que el estudiantado que había repetido algún curso escolar otorgó puntuaciones significativamente mayores en intención de abandono ($M_{\text{REPETIDORES}} = 1.87$, $M_{\text{NO_REPETIDORES}} = 1.46$; $Z = -13$, $p < .001$, $r_b = -.22$). Sin embargo, sus puntuaciones fueron menores en «contexto» ($M_{\text{REPETIDORES}} = 3.74$, $M_{\text{NO_REPETIDORES}} = 4.01$; $Z = 6.8$, $p < .001$, $r_b = .13$), «autoeficacia» ($M_{\text{REPETIDORES}} = 3.45$, $M_{\text{NO_REPETIDORES}} = 3.68$; $Z = 5.9$, $p < .001$, $r_b = .10$), «facilidad relativa» ($M_{\text{REPETIDORES}} = 4.11$, $M_{\text{NO_REPETIDORES}} = 4.27$; $Z = 4.7$, $p < .001$, $r_b = .08$) y «facilidad global» ($M_{\text{REPETIDORES}} = 3.27$, $M_{\text{NO_REPETIDORES}} = 3.40$; $Z = 3.4$, $p < .001$, $r_b = .06$).

Finalmente, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la intención de abandono en función del lugar de residencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante la necesidad de reducir la tasa de AET en nuestro sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), resulta necesario seguir construyendo conocimiento que nos permita comprender mejor los motivos que llevan a los jóvenes adolescentes a abandonar sus estudios. Con el fin de contribuir a este propósito, esta investigación se ha centrado en identificar los factores que influyen en la intención de AET desde la perspectiva de los propios estudiantes. También se han tenido en cuenta posibles diferencias significativas en función de variables moderadoras como el género, la edad y la historia escolar.

En base a los resultados obtenidos, se puede concluir que, desde la propia perspectiva del alumnado investigado, la utilidad percibida y la facilidad relativa son los dos factores con mayor influencia significativa sobre la intención de abandono. En este sentido, y al igual que se pone de manifiesto en trabajos similares (Conde et al, 2023; Moeller et al., 2020), el valor de utilidad o significado que un estudiante atribuye a su proceso educativo en el centro, resulta determinante en su decisión de abandonar o no los estudios. Este valor puede estar relacionado con motivaciones como obtener un título académico, alcanzar una buena situación económica, seguir una vocación o conseguir prestigio. Además, los resultados también sugieren que la intención del estudiantado investigado se ve influenciada en buena medida por la facilidad o dificultad percibida en la actividad educativa. Esta percepción está relacionada con las consecuencias o el valor de los resultados esperados tras su esfuerzo y dedicación personal en el estudio. En la misma línea de pensamiento que Tarabini et al. (2019), podemos concluir que si un estudiante considera que el esfuerzo de continuar con sus estudios no merece la pena porque no puede imaginar un futuro mejor o no cree que se le reconocerá adecuadamente, es probable que no encuentre sentido en seguir estudiando.

Sin embargo, en contra de lo esperado (Casanova et al, 2018), este efecto directo sobre la intención de AET no se produce de forma significativa con la autoeficacia académica percibida. Para Shunk y DiBenedetto (2020), la influencia positiva de la autoeficacia en el compromiso, la autorregulación y el esfuerzo, no surge súbitamente. Es un proceso cognitivo en el cual los estudiantes utilizan distintas fuentes de información para construir una interpretación de su capacidad personal para afrontar eficazmente lo que el contexto instructivo les exige en una situación determinada. De acuerdo con todo ello, una posible explicación para los resultados obtenidos sobre la autoeficacia pasa por la posible formación de concepciones débiles o erróneas por parte de los estudiantes sobre los logros o metas académicas esperadas, el valor utilitario de la tarea educativa o el significado profundo de la misma para su proyecto de vida personal y profesional futuro. Los resultados de otros estudios (López-Aguilar et al., 2023) destacan la importancia de este planteamiento en el ámbito de la educación superior, confirmando su influencia en la capacidad y gestión de la resiliencia por parte del alumnado para afrontar de manera efectiva situaciones educativas adversas y con riesgo de abandono.

Respecto a la dimensión socioeducativa investigada, el análisis efectuado revela una influencia significativa del contexto familiar (clima familiar, apoyo familiar en los estudios) y del entorno próximo del estudiante (oportunidades laborales, ocio y tiempo libre, nivel socioeconómico y cultural del lugar de residencia). Estos resultados confirman hallazgos obtenidos en investigaciones recientes en este mismo ámbito de estudio (Conde et al., 2023), subrayando la influencia significativa de las características sociofamiliares en las actitudes y comportamientos de

los estudiantes en el aula como factores determinantes del AET. En esta misma línea de investigación, otros autores destacan el efecto significativo del contexto socioeconómico y cultural en la intención de AET (González-Rodríguez et al., 2019). Sin embargo, a diferencia de lo señalado por otros autores en esta misma dimensión (González-Rodríguez et al., 2019; Montero & Turcatti, 2022), no se observó influencia significativa de las creencias normativas subjetivas del estudiantado sobre lo que piensan sus amigos o grupo de iguales acerca de la intención de AET. Este resultado sugiere que la mayor parte del alumnado investigado se sitúa en lo que algunos denominan «adolescencia media» (Allen & Waterman, 2019), etapa donde el estudiante espera comprensión, empatía y la posibilidad de expresarse libremente sin sentirse juzgado por su grupo de amigos. Desde esta perspectiva, es posible pensar que el punto de vista del grupo de iguales tenga un mayor impacto en aspectos como la forma de vestir, la música o las actividades de ocio, en comparación con decisiones importantes relacionadas con el estudio, las cuales sí se consideran más en etapas adolescentes posteriores.

En relación con las condiciones facilitadoras del centro educativo, el factor recursos humanos (profesorado, equipo directivo, compañeros) es el que presenta una mayor influencia en las decisiones del estudiantado en cuanto a la intención de AET. Por el contrario, no se encontró un impacto estadísticamente de los recursos funcionales y materiales del centro educativo. Estos resultados coinciden con lo señalado por Tarabini et al. (2018), quienes destacan la importancia de la atención y el apoyo pedagógico del profesorado, los tutores, los orientadores, el equipo directivo y los propios compañeros como recursos clave para influir en las actitudes y decisiones educativas del alumnado.

Respecto a las variables moderadoras contempladas en el estudio, al igual que ocurre en otros estudios (Bayón-Calvo et al., 2020; Cardwell et al., 2023; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), el género y la edad tienen un efecto importante en las decisiones, expectativas y resultados escolares. Por ejemplo, la intención de abandono de las mujeres es significativamente menor que la de los hombres. Encontramos también una relación directa entre la edad y la intención de abandono, siendo significativa su influencia en el estudiantado con 18 años o más. Una posible explicación a este resultado se encuentra en la repetición de curso escolar, variable con un nivel importante de influencia en la intención de abandono. De acuerdo con otros autores (Cerdà et al., 2020), estos datos nos invitan a pensar que la repetición no solo es un factor predictor desfavorable para el abandono prematuro, sino que tampoco es útil como estrategia para incrementar el rendimiento de los estudiantes.

Estas mismas variables también explican diferencias en los distintos factores cognitivos estudiados (utilidad percibida, facilidad percibida y autoeficacia percibida), así como en los relativos al contexto socioeducativo (norma subjetiva)

y del propio centro donde tiene lugar la actividad educativa (recursos funcionales, recursos materiales). Los resultados obtenidos nos invitan a seguir reflexionando sobre las diferencias en el sistema de creencias y actitudes de chicos y chicas hacia la escuela, el profesorado, el trabajo escolar y el aprendizaje, haciendo patente la fuerza de la subjetividad y el papel que juega la construcción de la masculinidad y la femineidad entre la población adolescente (Salas-Rodríguez, 2022).

Por otro lado, se confirma la influencia significativa de la historia escolar del alumnado en su intención de abandono. En este caso, los resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos similares (Conde et al, 2023; González-Rodríguez et al., 2019; López-Aguilar et al, 2023; Montero-Sieburth & Turcatti, 2022), resaltando los efectos importantes del programa de escolarización y la repetición de curso. En este caso, cabe destacar que los estudiantes escolarizados en itinerarios no ordinarios presentan una elevada intencionalidad de abandono. Posiblemente, esto es debido a que los criterios adoptados para esta organización generan sentimientos de frustración y desmotivación que pueden derivar en la deserción del sistema educativo (Cerdà, et al., 2020). Del mismo modo, se observa una influencia significativa de estas variables (itinerario y repetición) en factores internos del estudiantado como la facilidad y la autoeficacia percibida.

En suma, sobre la base de estos resultados podemos llegar a concluir que el fenómeno del AET es un problema complejo y multidimensional. Los factores que lo explican son muchos y afectan de diferente manera dependiendo de las características individuales de los estudiantes y su propia realidad educativa. En este estudio, la utilidad atribuida a la actividad de estudio, la facilidad relativa percibida para obtener el título académico y las condiciones que plantea el contexto inmediato son factores clave para poder comprender e intervenir sobre la intención de AET. En este sentido, parece conveniente ayudar al alumnado a tomar conciencia de la utilidad y el significado profundo de la tarea educativa, al tiempo que se promueven creencias motivacionales positivas sobre el valor del esfuerzo para afrontar con éxito metas educativas valiosas y desafiantes.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque es posible considerar que el instrumento diseñado proporciona medidas fiables con las que poder realizar inferencias válidas, los resultados obtenidos sugieren que algunos de los ítems que componen las escalas son susceptibles de mejora. Esto se debe a que sus cargas factoriales son pequeñas y las varianzas de error muestran una alta proporción de la varianza que no covaría con el factor (véase, por ejemplo, el ítem NSUB1).

También es conveniente considerar el riesgo que tiene la aplicación de una encuesta autoadministrada en cuanto a respuestas aleatorias, desatentas o sin

esfuerzo. A pesar de que no se identificaron *outliers* multivariados en la muestra participante, es importante reconocer que siempre existe un grado de incertidumbre relacionado con la validez y fiabilidad de los datos recopilados con este tipo de encuestas. En este sentido, sería interesante complementar estos resultados con entrevistas o grupos de discusión, con el fin de comprender mejor las concepciones y posicionamientos de los jóvenes adolescentes en relación con el AET.

Por otro lado, aunque en este estudio se ha propuesto como modelo de investigación una adaptación del modelo diseñado por Venkatesh et al. (2003), en el que se consideran todos los efectos como directos, para enriquecer el análisis cabría plantear un modelo con efectos indirectos, como, por ejemplo, la influencia de la autoeficacia percibida sobre la facilidad o la de la norma subjetiva sobre la utilidad, entre otros. Así mismo, aun siendo el modelo aceptable estadísticamente, no se corroboran algunas de las relaciones evaluadas, como el efecto de la autoeficacia o la norma subjetiva sobre la intención de AET. Por ello, se plantea la incorporación de variables identificadas en otras investigaciones, como aspectos atribuibles al individuo (por ejemplo, aptitudes, salud) o cuestiones vinculadas a las políticas y prácticas educativas en los centros escolares (por ejemplo, política de convivencia, medidas de atención a la diversidad, estrategias metodológicas) (Romero-Sánchez & Hernández-Pedreño, 2019). Esto permitiría comprobar su efecto y descartar errores de especificación del modelo propuesto por omisión de variables relevantes. Finalmente, otra línea de trabajo futura contemplada es la ampliación del estudio a otros territorios para analizar posibles diferencias según contextos y regiones.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido parcialmente financiada a través del plan propio de investigación de la Universidad de la Rioja (ATUR 2021/2022). Así mismo, los autores quieren agradecer la colaboración de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, B., & Waterman, H. (2019). *Etapas de la adolescencia*. Healthy Children. <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Bayón-Calvo, S., Corrales, H., & De Witte, K. (2020). Assessing regional performance against early school leaving in Spain. *International Journal of Educational Research*, 99, 101515. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101515>.

- Bayona-i-Carrasco, J., & Domingo, A. (2021). La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 123-141. <https://n9.cl/owvo5>
- Casanova, J. R., Fernández-Castañón, A. C., Pérez, J. C., Gutiérrez, A., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49.
- Cerdà, A., Sureda, I., & Salvá, F. (2020). Intención de abandono durante el primer curso de formación profesional de grado medio. *Estudios sobre Educación*, 39, 35-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Cardwell, S. M., Mazerolle, L., Luengen, K., & Bennett, S. (2023). The effects of a truancy reduction program on antisocial behavior: age, race, and sex differences. *Justice Evaluation Journal*, 6(1), 108-128. <https://doi.org/10.1080/24751979.2022.2135453>
- Chen F. (2007) Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modelling. En G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-358). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conde, S., García-Rodríguez, M. P., & Toscano Cruz, M. O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por lo estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XX1*, 26(2), 267-298. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33279>
- Dunn, T.J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105, 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- European Education and Culture Executive Agency. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/894279>
- Estalella, A. (2022). *Ética de la Investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- González-Rodríguez, D., Viera M. J., & Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1),181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson.

- Hair, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hamid, M., Sami, W., & Mohmad, M. H. (2017). Discriminant validity assessment: use of Fornell & Larcker criterion versus HTMT criterion. *Journal of Physics: Conference Series*, 890. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/890/1/012163>
- Henseler, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Herbas, B., & Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Perspectivas*, 42. <https://n9.cl/bk153>
- Instituto Nacional de Estadística. (10 mayo 2022). *Encuesta de Población Activa*. <https://www.ine.es/>
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., González-Ramos, J. A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- Ministerio de Educación & Formación Profesional. (22 febrero 2023). *La tasa de abandono temprano en 2022*. <https://n9.cl/5nhi6>
- Moeller, J., Viljaranta, B., & Kracke, J. (2020). Disentangling objective characteristics of learning situations from subjective perceptions thereof, using an experience sampling method design. *Frontline Learning Research*, 8(3) (2020), 63-84. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.529>
- Montero, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Muñoz-Moreno, J., & Díaz-Vicario, A. (2022). Hacer frente al abandono temprano desde la implicación del entorno. En J. Gairín & P. Olmos (Eds.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 101-120). Narcea.
- Olmos, P., & Gairín, J. (2022). El abandono en la escolaridad postobligatoria. En J. Gairín & P. Olmos (Eds.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (pp. 53-66). Narcea.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud mental del adolescente*. <https://n9.cl/8pv0>

- Revelle, W. (2021). *Psych: procedures for psychological, psychometric, and personality research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.1.9.
- Romero-Sánchez, E., & Hernández-Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Salas-Rodríguez, J., Gómez-Jacinto, L., Hombrados, I., & Del Pino, N. (2022). Applying an evolutionary approach of risk-taking behaviors in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694134>
- Sánchez-Alhambra, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar temprano en Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/42407/1/T38717.pdf>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Suberviola I., Nalda, F., & González-Marcos, A. (2023). *Descripción del cuestionario sobre abandono escolar temprano*. CAET. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22104749.v2>
- Svetina, D., Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2020). Multiple-group invariance with categorical outcomes using updated guidelines: an illustration using Mplus. *Structural Equation Modeling*, 27(1), 111-130. <https://n9.cl/w6hox>
- Tarabini, A., Curran, M., & Montes, A. (2019). Can educational engagement prevent early school leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00123-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00123-9)
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E., & Perez-Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>