



MÁSTER EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

---

**Expectativas vocacionales, autorregulación del  
aprendizaje y compromiso académico del alumnado de  
ESO y Bachillerato**

---

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Sofía Haydeé Pérez González

Tutor: Pedro Ricardo Álvarez Pérez

Curso 2020/2021

## **Agradecimientos.**

En primer lugar, quiero dar las gracias a mi tutor, Pedro, por su infinita paciencia y saber hacer, por su confianza en mí y en mi capacidad de trabajo y de reflexión, por su atención, dedicación y sus ganas de enseñarme y, especialmente, por nuestro buen entendimiento a la hora de trabajar.

A Luis, sin cuyo apoyo incondicional, jamás habría creído en mí misma a la hora de abordar el máster. Gracias por ayudarme, apoyarme y entenderme y siempre estar a mi lado.

Finalmente, a mi madre y a mi hermana, por estar a mi lado en todo momento y creer en mí.

## **Resumen**

Un problema acuciante al que se enfrenta todo sistema educativo es el abandono escolar temprano del alumnado. En esta investigación de corte cuantitativo, se pretende profundizar en el análisis de tres factores que pueden estar relacionados con el abandono escolar temprano: las expectativas vocacionales de autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y el compromiso con los estudios. En la investigación se parte del presupuesto de que los estudiantes con claras expectativas de autoeficacia, con alto compromiso con los estudios y que dominan competencias de autorregulación del aprendizaje tienen más posibilidades de alcanzar sus metas académico-profesionales y, por tanto, tienen menor riesgo de abandonar la formación. A través de esta investigación se pretende valorar la incidencia positiva de esa correlación de factores en las trayectorias académicas del alumnado de ESO y de Bachillerato. Para ello se diseñó un cuestionario ad hoc con el fin de recoger datos referidos a los factores analizados, que se aplicó a una muestra de 380 alumnos/as de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de diversos centros de la isla de Tenerife. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que la relación existente entre esas dimensiones se da de forma positiva en aquel alumnado cuyo rendimiento académico es mayor y cuyas intenciones de continuar con su formación académica son, a su vez, también mayores. Los resultados de esta investigación servirán para plantear en un futuro programas diseñados y enfocados a mejorar las trayectorias académicas del alumnado y conseguir así, un desarrollo más pleno a nivel académico, personal y profesional.

**Palabras clave:** autoeficacia, autorregulación del aprendizaje, compromiso académico, trayectoria académica, abandono escolar temprano

## **Abstract**

The early dropping out of high schools' students is still a pressing problem that every educational system has to face. In this quantitative research, we intend to deepen the analysis of three factors that may be related to early dropping out: vocational self-efficacy expectations, self-regulation of the learning process and the engagement. This research is on the basis of the assumption that students who show clear self-efficacy expectations, also a high level of engagement and who master self-regulation of the learning process competencies are more likely to achieve their academic-professional goals and, therefore, are less predisposed to the early dropping out. Through this research we intend to assess the positive impact of the correlation of those three factors in the academic career of high school students. For this purpose, we design an ad hoc questionnaire in order to collect data referring to those factors analyzed, and that it was applied to a sample of 380 students from different high schools from Tenerife. The obtained results have shown that the relationship between those dimensions occurs in a positive way in those students whose academic performance is higher and whose intentions on continuing with their academic training is, in turn, also higher. The results on this research will also serve to propose future programs designed and focused on improving the students' academic career and thus to achieve a fuller development at an academic, personal and professional levels.

**Keywords:** self-efficacy, self-regulation of the learning process, engagement, academic career, early dropping out

**ÍNDICE**

	<b>Página</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>9</b>
2.1 La problemática del abandono escolar temprano.....	9
2.2 Estado de la cuestión en la Unión Europea, en España y en Canarias..	11
2.3 Factores de riesgo del abandono escolar.....	14
2.4 Factores predictivos clave del abandono escolar .....	17
2.4.1 Las expectativas de autoeficacia.....	18
2.4.2 El compromiso académico o <i>engagement</i> .....	21
2.4.3 La autorregulación del aprendizaje.....	23
<b>3. Diseño metodológico.....</b>	<b>27</b>
3.1 Problema de investigación.....	27
3.2 Preguntas de investigación.....	29
3.3 Objetivos de la investigación.....	30
3.4 Dimensiones y variables de estudio.....	30
3.5 Método.....	32
3.5.1 Participantes/muestra.....	32
3.5.2 Instrumento de recogida de información.....	33
3.5.3 Fases y procedimiento de la investigación.....	37
3.5.4 Análisis e interpretación de la información.....	37
<b>4. Resultados.....</b>	<b>38</b>
4.1 Rendimiento en los estudios e intención de abandono.....	38
4.2 Expectativas de autoeficacia y motivación.....	46
4.3 El compromiso académico o <i>engagement</i> .....	53
4.4 La autorregulación del aprendizaje.....	57
<b>5. Discusión y conclusiones.....</b>	<b>60</b>
<b>6. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>70</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>76</b>
Anexo 1.....	76
Anexo 2.....	80
Anexo 3.....	81

Anexo 4.....	82
Anexo 5.....	83
Anexo 6.....	84
Anexo 7.....	85
Anexo 8.....	86

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Tablas</b>	
Tabla 1.....	31
Tabla 2.....	33
Tabla 3.....	45
Tabla 4.....	46
Tabla 5.....	52
Tabla 6.....	53
Tabla 7.....	54
Tabla 8.....	55
Tabla 9.....	55
Tabla 10.....	57
Tabla 11.....	57
Tabla 12.....	58
Tabla 13.....	59
<b>Figuras</b>	
Figura 1.....	12
Figura 2.....	12
Figura 3.....	13
Figura 4.....	39
Figura 5.....	40
Figura 6.....	41
Figura 7.....	41
Figura 8.....	42
Figura 9.....	43
Figura 10.....	44
Figura 11.....	44
Figura 12.....	47
Figura 13.....	47
Figura 14.....	48
Figura 15.....	49

Figura 16.....	50
Figura 17.....	50
Figura 18.....	51
Figura 19.....	51



## **1. INTRODUCCIÓN**

Son muchos los problemas que se vienen identificando en los contextos educativos. Pero si tuviéramos que destacar uno, por la incidencia que tiene no solo en la escuela, sino también en otros ámbitos de la sociedad, tendríamos que hacer referencia al abandono escolar temprano (en adelante, AET) y el consecuente fracaso escolar que ello conlleva. Su estudio cobra cada día más relevancia por su naturaleza multicausal y por las implicaciones que tiene a varios niveles. En este trabajo se analiza dicha problemática y sus factores de riesgo, poniendo así de manifiesto que, efectivamente, existe una acuciante necesidad de paliar el AET en España, que afecta especialmente al alumnado del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

Pero no solamente se busca resaltar las claves que favorecen ese riesgo de abandonar prematuramente los estudios, sino que se hace imprescindible analizar en profundidad aquellos factores decisivos que minimizan ese riesgo de abandono prematuro y que permiten establecer un perfil de alumnado cuyas expectativas de autoeficacia sean elevadas, incluyendo de esta manera otros dos factores importantes, como son la autorregulación del aprendizaje y el compromiso académico.

Esta investigación se centra en esos tres factores predictivos, con el fin de analizar una correlación entre los mismos y la incidencia que dicha correlación tiene sobre la problemática que nos ocupa. Estos factores son las *expectativas de autoeficacia*, *compromiso académico o engagement* y *autorregulación del aprendizaje* y se pretende valorar de qué manera está presente esa correlación en aquel alumnado que se encuentra en los cursos de finalización de dos etapas educativas diferentes y clave en cuanto a sus planes de formación futuros: ESO y Bachillerato. Se ha querido estudiar la incidencia de dichos factores en el alumnado de ambas etapas educativas debido a que, en diferentes investigaciones y estudios, se constata la importancia de esos factores en los resultados académicos, en la implicación y el compromiso con su formación escolar, en las expectativas de autoeficacia y en la autorregulación del propio proceso de aprendizaje que tiene el alumnado y que resultan ser predictores del éxito en sus trayectorias académicas y, consecuentemente, en sus trayectorias profesionales futuras. Dichos estudios (Bandura, 1999; Blanco Vega et al., 2012; Dodobara, 2005; Fuente Arias y Justicia, 2003; García Martín, 2012; Lacal, 2009; Moyeda et al., 2013; Olivari Medina Y Urra Medina, 2007; Ortiz y del Barrio Gándara, 2002; Salanova et al., 2000,

2005; Sanmartín et al., 2011; Zimmerman, 2002) destacan la relevancia de esos factores dentro de las trayectorias académicas y se relacionan con el éxito o el abandono de los estudios.

De este modo, en esta investigación, se pretende establecer ese perfil de alumnado que se encuentra comprometido con sus estudios y que muestra una alta autorregulación en su aprendizaje y expectativas de autoeficacia, teniendo así mayores posibilidades de tener éxito académico y expectativas claras de lograr sus metas y objetivos futuros y de continuar su formación académica, alejándose de la opción de abandonar prematuramente sus estudios.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 La problemática del abandono escolar temprano**

Cada vez se hace más difícil ignorar que el AET y, como consecuencia inmediata, el fracaso escolar, es una de las problemáticas aún sin resolver dentro de cualquier sistema educativo. Pero ya no es solamente una cuestión que afecta/repercute en la calidad del sistema educativo, sino que sus consecuencias van más allá del mismo. Hablamos, por tanto, de las implicaciones que el AET conlleva a nivel personal, social, cultural y económico. Para el alumnado, el verse abocado a abandonar prematuramente los estudios, no solo puede suponer un fracaso personal, sino que los efectos se pueden reflejar también y afectar las posibilidades de desarrollo profesional, condicionando en gran medida la trayectoria vital de la persona.

Este fenómeno educativo urge de una intervención real y efectiva por parte de las políticas educativas, con el fin de reducir al máximo posible las elevadas cifras que, cada año, ponen aún más de manifiesto la gravedad de la situación y la necesidad de intervenir de manera preventiva, creando programas y proyectos diseñados a tal efecto. Para comprender mejor esta necesidad de actuación en relación a este problema, conviene empezar analizando los conceptos principales y lo que implican los factores de riesgo asociados. Solamente así, se podrán sentar las bases para el posterior análisis y la búsqueda de respuestas al problema, así como para definir el perfil de alumnado con menor riesgo de verse implicado en el AET.

Por tanto, nos centramos en la revisión conceptual del abandono escolar temprano, para precisar qué significa dicho término. Al mismo tiempo, nos centramos también en la explicación breve de otro concepto asociado al AET, el fracaso escolar, que, aunque no son sinónimos, aparecen siempre estrechamente vinculados. Tanto es así que, en muchos estudios, se hace referencia a ambos sin distinción de ningún tipo.

Con respecto al concepto de AET, García et al (2013, en Rizo Areas y Hernández García, 2019), comentan que ese término puede ser analizado desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, desde la normativa, puesto que se entiende que los distintos sistemas educativos de cada país establecen sus propias normas y establecen la edad límite para alcanzar la titulación de la escolarización obligatoria que, en el caso de España, se sitúa a los 16 años de edad.

Por otro lado, desde la estadística, ya que este concepto es el que emplean los diferentes organismos internacionales para elaborar sus estadísticas oficiales y facilitar las comparativas internacionales para sus posteriores análisis/estudios sobre la situación relativa al AET. Con respecto a España, las cifras más altas de AET se concentran mayoritariamente en el penúltimo y el último curso de la ESO, siendo seis de cada diez alumnos/as los que abandonan los estudios en ese curso (Rizo Areas y Hernández García, 2019).

En relación al fracaso escolar, conviene señalar lo que la RAE menciona sobre el término *fracaso*. Lo define – entre otras acepciones – como un “suceso lastimoso, inopinado y funesto”. Desde la perspectiva de la exclusión educativa, se entiende, pues, que el fracaso escolar hace alusión al efecto negativo que éste produce, no solamente para el propio alumnado, sino para la sociedad en general (Rizo Areas y Hernández García, 2019). En consonancia con esta idea, Rodríguez (1986, en Lozano Díaz, 2003, p. 45) considera el fracaso escolar como la “situación en la que el sujeto no consigue los logros esperados según sus capacidades, de modo tal que su personalidad está alterada influyendo esto en los demás aspectos de su vida”. Siguiendo la línea del concepto desde la perspectiva educativa, Martínez-Otero (2009, p. 69) considera que el fracaso escolar es “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresan a través de calificaciones escolares negativas”. Se entiende así que este concepto engloba tanto lo concerniente a términos

académicos expresados en calificaciones, como a las consecuencias que esto acarrea al alumnado en relación al AET.

Pero este concepto no debe analizarse exclusivamente en relación al campo educativo, sino también en relación a otros ámbitos. Desde una perspectiva más administrativa, se entiende el fracaso escolar como la situación que se produce cuando el alumnado no logra la obtención del título de graduado en ESO en el curso en el que cumple la edad de 16 años (Calero et al., 2012). En este caso, la referencia al fracaso solamente se contempla con respecto a la formalidad del proceso educativo, es decir y como se mencionaba, a la obtención de un título.

Para otros autores, como Marchesi (2003), el fracaso escolar se entiende como un fenómeno multidimensional, que engloba causas tanto educativas como sociales y de ahí, su relación con el AET, pues en muchas ocasiones y tal y como ya se mencionaba anteriormente, esto lleva a confusión entre los dos conceptos, puesto que es innegable la estrecha relación que existe entre ambos.

Por lo tanto, partiendo tan solo de las definiciones, se entiende que ambos términos implican consecuencias negativas en varios niveles, siendo a nivel educativo donde principalmente se pueden valorar. Se podría deducir entonces que ambos se dan en muchas ocasiones como consecuencia natural uno del otro. Este hecho pone de relieve, una vez más, la importancia de analizar esta problemática en pro de afianzar líneas de actuación eficaces para prevenir el AET.

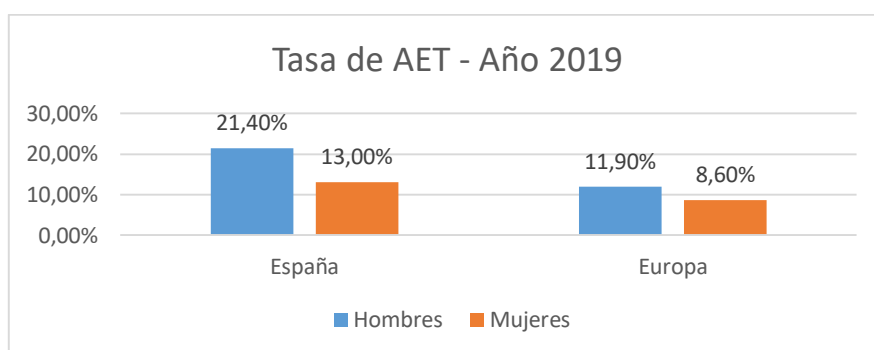
## **2.2 Estado de la cuestión en la Unión Europea, en España y en Canarias**

Como ya se dejó entrever anteriormente, la preocupación por el AET, a pesar de que no es nueva, sigue estando presente en la realidad escolar – y, por ende, social – de manera recurrente, siendo un problema acuciante en España, lo que justifica la puesta en práctica de medidas de actuación que conduzcan a una mejora de esta realidad que se viene observando. Según datos del INE para el año 2019, la tasa nacional fue del 21,4% para los hombres y del 13,0% para las mujeres. Haciendo una comparativa con estadísticas previas, la tasa siempre ha sido superior en el caso de los hombres frente al de las mujeres, aunque se ha apreciado que en los últimos años ha ido disminuyendo (22,7% en 2016 frente al dato de 2019). Estas cifras, aunque representan una mejora respecto a años anteriores debido al aumento de la población que logra finalizar la ESO,

siguen siendo altamente preocupantes y muy poco optimistas. La tasa del año 2019 es, en el caso de los hombres, la más alta de todos los países de la UE, casi duplicando la media europea (11,9%). En el caso de las mujeres, también es la tasa más alta de la UE (8,6%) (ver figura 1). Se percibe claramente la importancia que se desprende de las cifras para el caso de España y que, efectivamente, merecen ser tenidas en consideración como referente a la hora de comprender la problemática que se aborda en este trabajo.

## Figura 1

Gráfica de la tasa de AET para el año 2019



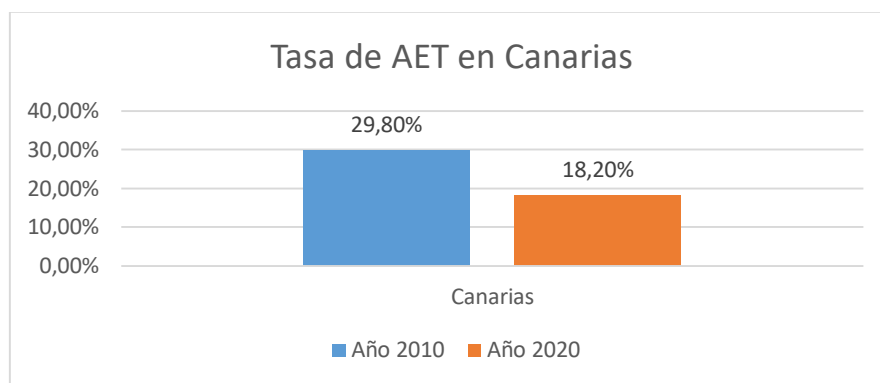
Nota: Figura de elaboración propia

Conviene resaltar lo señalado por Millán en su artículo para el periódico 20 Minutos sobre recientes estadísticas en relación a la tasa de AET para el año 2020, que sitúa nuevamente a España (16%) por encima de la media europea (11,6%), siendo el segundo país con la mayor tasa de AET de la eurozona.

Si nos centramos en la situación regional, es decir, en las cifras de AET del archipiélago canario, encontramos que, si bien la tasa ha bajado con respecto a la cifra del año 2010 (29,8%), sigue poniéndose de manifiesto que resulta ser una problemática de actualidad, puesto que la cifra para el último trimestre de 2020 es de 18,2%, tal como detalla Ginovés en su artículo para El Día (ver figura 2). Se menciona en dicho artículo que, durante muchos años, la media en el archipiélago era la más alta de España, aunque en los últimos años ha recortado distancia con esta, hasta situarse casi en la media nacional (16%) (ver figura 3).

## Figura 2

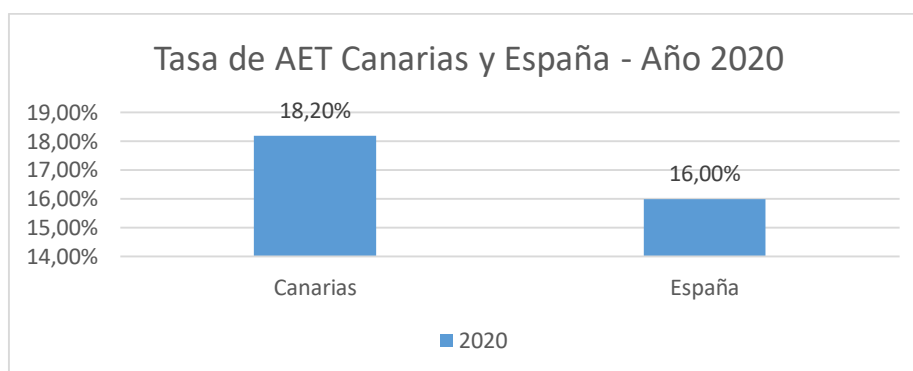
Gráfica de la tasa de AET en Canarias



Nota: Figura de elaboración propia

### Figura 3

Gráfica de la tasa de AET en Canarias y España para el año 2020



Nota: Figura de elaboración propia

Conviene señalar también que el Consejo Escolar de Canarias (CEC) valoró estos datos como uno de los indicadores de calidad educativa de Canarias en su *Informe sobre la realidad educativa de Canarias 2020*, donde se hace referencia a la importancia de implementar la educación temprana (etapa 0-3 años) y también, relacionándola con la incidencia que implica el abandono escolar temprano en la evolución del empleo juvenil.

Estas cifras resultan ser reveladoras de la gravedad de esta problemática y de la importancia de intervenir sobre la misma en el terreno de la Educación. El AET condiciona, a la par que dificulta, la posterior inserción laboral de las personas, generando una merma en la productividad, reduciendo mano de obra cualificado y, en el plano personal, afectando también a los niveles de satisfacción laboral y personal y, también, a la cohesión social.

Tan preocupante es esta problemática para los sistemas educativos que, en la propia normativa canaria de Educación se recoge su importancia, haciendo hincapié en las medidas propuestas a tal efecto, que se recogen en el *Decreto 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias*, en el que queda claro que es una obligación de las administraciones públicas proveer de las medidas que se estimen necesarias para “[...] reducir el absentismo escolar en el ámbito de la educación básica. En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño, [...] determina que los gobiernos deberán adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.”

También, en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria se regula el absentismo escolar y el AET en su artículo 46, donde se menciona efectivamente que la Consejería con la competencia en materia de educación es la responsable de promover e impulsar intervenciones sobre el absentismo escolar y para reducir el AET, logrando para ello acuerdos con otras administraciones y/o entidades.

Si bien es cierto que se ha invertido en el diseño de programas para paliar estas circunstancias y prevenir este problema, los resultados derivados de los mismos no siempre han estado disponibles para los investigadores dedicados a ello, con lo cual, no termina de analizarse, ni conocerse hasta qué punto están siendo efectivas las políticas y medidas adaptadas (Tarabini y Curran, 2013). Esto demuestra, una vez más, esa necesidad de ahondar en este problema, con el fin de facilitar el logro de resultados positivos en la elaboración, desarrollo y ejecución de programas elaborados para trabajar el AET.

A la hora de profundizar en el análisis del AET, conviene situar cuáles son los factores de riesgo vinculados a este fenómeno.

### **2.3 Factores de riesgo del abandono escolar temprano**

Como ya se señalaba en el apartado anterior, son numerosos los estudios acerca del AET, siendo la finalidad en la mayoría de los casos el establecer y definir los

factores de riesgo del mismo. Por tanto, sería conveniente mencionar los factores más importantes atendiendo al análisis que diferentes estudios han realizado sobre ello.

Ciertamente, de las elevadas tasas de AET se deducen, a su vez, graves consecuencias a la hora de la inserción laboral y social de las personas (Choi y Calero, 2010). Estableciendo una conexión con la Teoría del Capital Humano en Economía, se entiende la consecuencia de esto en el sentido de que, a mayor formación, mayor empleabilidad y también, mayor capacidad de adaptación al cambio. Por lo tanto, al estar hablando de personas que abandonan sus estudios y que no logran finalizarlos, su capacidad para adaptarse al cambio o tener una mayor empleabilidad se ve reducida muy considerablemente. Esto, imposibilitará una adecuada inserción laboral y social, como ciudadano activo que forma parte de la sociedad, generando en las personas una sensación de fracaso personal. Con respecto a esos factores de riesgo, la mayoría de las investigaciones relacionadas con la temática, llegan a conclusiones muy similares. A grandes rasgos, pueden dividirse en *factores individuales/personales*, *factores sociales*, *factores familiares* y *factores educativos* (De los Santos y Rueda, 2012; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005).

Choi y Calero (2010) y Rizo Areas y Hernández García (2019) mencionan, dentro de los factores individuales/personales, la edad como un punto clave. Esto es, la influencia del mes de nacimiento resulta ser también decisiva a la hora de valorar los factores de riesgo de AET, puesto que el alumnado que tiene que empezar la escuela y cuyo mes de nacimiento corresponde a finales de año, estará de media menos desarrollado emocional, física y psicológicamente que el resto de compañeros/as que cumplen a principios de año. Este hecho, repercutirá en su motivación a la hora de estudiar debido a las dificultades que puedan presentarse y que no sepa afrontar favorablemente. Si no se interviene adecuadamente, ese alumnado correría el riesgo de fracasar académicamente y de abandonar prematuramente sus estudios, al no encontrar motivación ni razón para continuarlos.

En varias de las investigaciones analizadas, se menciona la repetición de curso escolar como un punto a destacar dentro de los factores individuales/personales de gran influencia a la hora de establecer el perfil del alumnado con mayor riesgo de sufrir AET (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005). La repetición de curso, en muchas ocasiones, lleva a un estado de apatía en el/la alumno/a que puede ser de gran peso en



cuanto a su posible AET, pues puede no sentirse capacitado para afrontar esa situación. De ahí que, al igual que ya se señalaba anteriormente, sea necesaria una intervención adecuada para evitar esa sensación de apatía hacia su formación.

Otras cuestiones a considerar dentro de estos factores de riesgo son la motivación, las expectativas, una baja autoestima, el autoconcepto y la autopercepción de las propias capacidades por parte de los jóvenes. También influye el género (los hombres tienen mayores índices de fracaso y de AET que las mujeres), los hábitos y el bullying (Álvarez-Blanco et al., 2020; De los Santos y Rueda, 2012; Rizo Areas y Hernández García, 2019). Efectivamente, todas estas cuestiones de índole individual/personal son de vital importancia como factores de riesgo del AET y que son tenidas muy en consideración en la mayoría de los estudios que se han realizado, pues en los resultados de dichas investigaciones se ha podido constatar su relevancia a la hora de influir notoriamente en las cifras de AET.

Otro aspecto a destacar dentro de estos factores de riesgo son los de índole familiar, haciendo hincapié especialmente en el impacto negativo que puedan tener en el rendimiento académico del alumnado cuestiones como el origen o procedencia familiar migrante, casos de INTARSE, la tipología familiar (si se trata de familias monoparentales, divorciadas, familias desestructuradas, etc.), las expectativas familiares en relación a los estudios de sus hijos/as, el estatus socioeconómico de las familias, etc. (Choi y Calero, 2010; Rizo Areas y Hernández García, 2019; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005).

Añadido a todo lo anteriormente mencionado, de los Santos y Rueda (2012) señalan una serie de aspectos clave dentro de los factores sociales que inciden con especial predominio en el AET, por ejemplo: el hábitat del joven, su contexto sociocultural, el tamaño de la ciudad/pueblo, la densidad demográfica, los valores de corta duración debido a la fugacidad de la sociedad actual, etc. El contexto sociocultural ligado a los centros educativos debe tenerse siempre en cuenta a la hora de analizar las realidades existentes dentro del aula, pues es el eje del que partir para comprender al alumnado y poder potenciar sus capacidades y competencias de la forma más adecuada.

En cuanto a los factores educativos, encontramos que el papel del centro escolar es importante, así como sus características, las propias del alumnado, los recursos de que dispone el centro y los procesos educativos, al igual que los planes de atención a la

diversidad y/o de apoyo (Choi y Calero, 2010). Añadido a esto, de los Santos y Rueda (2012) destacan dentro de estos factores educativos la influencia del grupo de iguales como punto clave, debido a la influencia que estos ejercen en la etapa de la adolescencia, que es donde se concentra la mayor tasa de AET. Por otro lado, González González (2005, en de los Santos y Rueda, 2012) habla también de la desresponsabilización del centro escolar en relación a estos problemas. Esto último iría en consonancia con lo ya mencionado acerca de contextualizar al alumnado. Solo de esta forma, se logran comprender las necesidades reales existentes a nivel centro y a nivel aula y que, influirán, de manera decisiva, en el AET.

Otro aspecto importante a destacar es la formación docente. Sobre esto, Martínez González y Álvarez Blanco (2005) comentan en su artículo que los factores de riesgo del AET están vinculados fundamentalmente a la formación del profesorado y a su actuación y la de la familia y a la necesaria colaboración entre ambos que, en muchos casos, no se da de la manera correcta o más favorecedora de un clima que posibilite el proceso de aprendizaje del alumnado, constatando así el hecho de ser factor de riesgo del AET. Ambas autoras, mencionan las características del alumnado en riesgo de AET, aunque señalan que hay que tener en cuenta también el contexto sociocultural y familiar del alumnado, aspectos ya mencionados previamente. Entre esas características personales del alumnado destacan que se trata de absentistas, alumnado con un elevado número de asignaturas suspendidas, que presentan alguna dificultad en el aprendizaje y/o que muestran un comportamiento desadaptativo o incluso, disruptivo. Además, nombran como factores muy influyentes el sistema educativo y el propio centro escolar, el papel del profesorado ante el fracaso escolar y la importancia de la familia ante el AET.

De estos factores, así como de las cifras relativas al AET, se observa cuán importante y acuciante es la necesidad de establecer actuaciones efectivas ante este problema. Solventarlo ya no solamente mejoraría la calidad de la enseñanza y del sistema educativo, sino que supondría consecuencias positivas a otros niveles y también, para la sociedad en general.

#### **2.4 Factores predictivos clave del abandono escolar temprano**

Se analizó anteriormente la relevancia que tiene el estudio del AET, se revisaron distintos factores asociados al problema y se justificó la necesidad de intervenir para

evitar los efectos que ocasiona a nivel social y educativo. En este empeño por encontrar soluciones a la situación que genera el AET, se revisan en este apartado algunos factores que pueden ayudar a prevenirlo o evitarlo. La propuesta de estos factores surge a partir de los resultados obtenidos en investigaciones previas (Álvarez-Pérez et al., 2021; Bandura, 2001; Cleary y Chen, 2009; Daura, 2011; Salanova, M., et al., 2000; Zimmerman y Schunk, 2001), lo que permite definir un modelo explicativo que reduzca el riesgo de sufrir AET. A partir de este modelo y de la relación que se establece entre los distintos factores, puede definirse un perfil de estudiante con capacidad para gestionar su trayectoria formativa de manera satisfactoria. El modelo se estructura en torno a tres factores principales: las *expectativas de autoeficacia*, el *compromiso académico* y la *autorregulación del aprendizaje*. La selección de estos tres factores se basa en la idea de que un estudiante con expectativas favorables de resultados, con compromiso e implicación en los estudios y que maneja estrategias de autorregulación del aprendizaje obtiene mejores resultados académicos y tiene menos riesgo fracasar o abandonar los estudios.

La importancia de establecer este perfil radica en que, de esta manera, se pueden realmente afianzar programas diseñados para trabajar, favorecer y desarrollar esos tres factores en el alumnado, para que sepan orientar todos sus esfuerzos e intereses al logro de metas académicas y profesionales futuras. Estos tres factores están entretejidos unos con otros de tal modo que, el desarrollo de uno de ellos conlleva la implicación y el desarrollo de los otros dos. Así, se entiende que un estudiante autónomo, motivado, con actitud activa en su propio proceso de aprendizaje y autorregulado será aquel que consiga alcanzar las metas que se ha fijado, obteniendo un buen rendimiento académico y situándose lejos de sufrir AET.

#### **2.4.1 Las expectativas de autoeficacia**

El primero de estos tres factores clave son las expectativas de autoeficacia y hace referencia a la confianza que las personas tienen en sus capacidades a la hora de lograr sus metas propuestas. A la hora de profundizar en este constructo hay que hacer referencia inevitablemente a Bandura. Lacal (2009) menciona en su artículo la importancia de las teorías de Bandura, quien estableció su Teoría Cognitivo Social del aprendizaje (inicialmente conocida como Teoría del Aprendizaje Social), presentándola como una alternativa para superar el modelo conductista. En palabras del propio

Bandura (1999, p. 21), la autoeficacia se refiere “a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas”.

Bandura (1999) también señala que la autoeficacia regula el funcionamiento humano mediante “procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Estos diferentes procesos operan habitualmente de forma conjunta y no aislada, en la regulación continua del funcionamiento humano” (p. 23). Esto es, que las personas adquieren destrezas y habilidades y que, en ese proceso, intervienen elementos cognitivos. Dentro de dichos elementos, encontramos la autoeficacia, que es el mecanismo que “media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones” (Lacal, 2009, p. 5). Así, “cuanto más fuerte sea la autoeficacia [...], más retadores son los objetivos que se establecen las personas y más firme es su compromiso para alcanzarlos” (Locke y Lathan, 1990, en Bandura, 1999, p. 24).

Se pone de manifiesto así la importancia de la autoeficacia, que ha sido uno de los ejes centrales de múltiples estudios en el campo de la investigación educativa, especialmente centrados en la motivación académica, el desarrollo intelectual y la creatividad (Bandura, 1999; Blanco Vega et al., 2012; Dodobara, 2005; Lacal, 2009; Moyeda et al., 2013; Olivari Medina y Urra Medina, 2007; Ortiz y del Barrio Gándara, 2002; Sanmartín et al., 2011).

En este sentido, la teoría de la autoeficacia de Bandura, demuestra que aquellos estudiantes con altas expectativas de autoeficacia son también aquellos que presentan un mayor índice de motivación académica. Por consiguiente, son los que logran mejores resultados académicos y son capaces de conseguir una autorregulación eficaz de su propio proceso de aprendizaje, mostrando un mayor interés por el mismo. Dodobara (2005) menciona sobre esto que, concretamente en el campo educativo, estas expectativas de autoeficacia actúan directamente sobre la persona, ejerciendo cierto control sobre sus acciones y pensamientos, su motivación, su persistencia y finalmente, favorecer así el éxito académico. Señala, además, que las expectativas de autoeficacia que el profesorado tiene acerca del alumnado es también un elemento esencial sobre estos a la hora de afrontar tareas. Esto último, entronca con el hecho de que uno de los

factores de riesgo del AET se encuentra en la actitud que el profesorado muestra ante dicho problema. Aquí, por tanto, se valora una vez más, la importancia de incidir sobre esto para abordarlo de una manera más eficaz. Retomando lo anteriormente comentado, se entiende entonces que cuando el alumnado posee unas altas expectativas de autoeficacia, mejoran tanto su motivación como su rendimiento académico, permitiéndoles así poder afrontar tareas difíciles sin percibirlas como amenazas o dificultades, reduciendo, de ese modo, la sensación de estrés y vulnerabilidad (Ortiz y del Barrio Gándara, 2002). Dentro de estas expectativas de autoeficacia, intervienen diversas variables, que según señalan Ortiz y del Barrio Gándara (2002), son: la propia experiencia, la presión social, el propio estado fisiológico-afectivo y el aprendizaje vicario o modelado. En otras palabras, todas esas variables repercuten en las personas en cuanto a su comportamiento y adaptación al medio se refiere.

Añadido a todo lo anterior, Blanco Vega et al. (2012) concluyen en su artículo que, efectivamente, la mayoría de los estudios realizados al respecto coinciden en que la autoeficacia y su influencia resulta ser clave y directa a la hora de lograr un mayor y mejor desarrollo académico y profesional, además de incidir de forma positiva en la toma de decisiones de las personas. Esto es, mostrar unos altos índices de autoeficacia conlleva una mayor motivación a la hora de aprender y emprender, así como también una mayor implicación en las tareas a desempeñar y consecuentemente, una mayor tasa de logro en las mismas. Se observa, una vez más, la importancia de este factor dentro de ese eje trazado en torno al estudio de los factores clave para prevenir el AET.

En relación a las expectativas de autoeficacia, hay un aspecto importante que conviene señalar: la motivación. Con respecto a esto, Núñez (2009) resalta que, junto con otros elementos (disposición, intención, conocimientos, estrategias y destrezas), esta es clave a la hora de alcanzar las metas propuestas y de desempeñar diferentes tareas. Es, como se señalaba anteriormente, un eje fundamental dentro de las expectativas de autoeficacia, pues la motivación viene a determinar el proceso de aprendizaje en lo que a predisponer todos esos elementos de cara a la ejecución de tareas se refiere. Además, este autor alude a una relación entre esos elementos motivacionales con variables cognitivas que resultan ser más favorecedoras de los propios procesos de aprendizaje, así como de las estrategias implícitas en el mismo. De esta manera, se entiende que aquel alumno/a cuyo rendimiento académico se ve

influenciado positivamente por sus capacidades y conocimientos (aspectos cognitivos) y también por elementos motivacionales, será capaz de avanzar con éxito en su formación y en su aprendizaje. En caso contrario, o en aquellas situaciones donde uno de esos dos elementos – cognitivo o motivacional - está menos presente, el desarrollo académico del alumno/a se verá afectado por esa merma, imposibilitando así el logro del éxito.

#### **2.4.2 El compromiso académico o *engagement***

El segundo de los factores que se puede relacionar con el AET y que se analizarán en esta investigación, es el compromiso académico o *engagement*. Este factor ha sido ampliamente analizado y estudiado dentro del campo profesional/laboral. Sin embargo, su influencia no solamente abarca ese ámbito, sino que, si se analiza desde la perspectiva educativa, observamos especialmente su influencia sobre el éxito académico del alumnado, incidiendo notablemente en las calificaciones y también en el rendimiento académico de los estudiantes.

Conviene, no obstante, comenzar señalando que, para llegar a este concepto de *engagement*, primero hay que señalar su concepto opuesto y del que parte: el *burnout* (o *síndrome del quemado*). Tal y como comenta Parra (2010, p. 58), este concepto puede definirse como “un síndrome tridimensional de agotamiento emocional (desgaste y agotamiento de los recursos emocionales), despersonalización o cinismo (actitud fría de desarraigo y pérdida de la capacidad de contacto) y pérdida de realización personal (falta de competencia y eficacia profesional)”. Esta autora, también señala que fue Schaufeli quien trasladó el concepto de *burnout* desde el ámbito puramente ocupacional/profesional al académico. Este cambio, ha permitido poder señalar que esas características asociadas al *burnout* pueden llegar a causar, en muchas ocasiones, agotamiento emocional/psicológico, estrés, falta de interés o de motivación y también, sensación de incapacidad/incompetencia en el plano académico, llevando al alumnado a plantearse el abandono escolar como solución a esa sensación de incapacidad académica.

Retomando lo anterior, como tendencia opuesta a ese *burnout*, apareció el concepto de *engagement*, que como ya señalábamos, ha sido objeto de múltiples investigaciones educativas, dada su clara relevancia y relación con la mejora del rendimiento académico. Por tanto, se constata así que el compromiso académico es otro factor clave de esta investigación, pues al estar relacionado significativamente con el

rendimiento escolar, lleva implícita una mejora también de la sensación de satisfacción del estudiante en relación a la vida escolar y a su propia trayectoria académica, de las propias orientaciones motivacionales del alumnado, así como de las relaciones entre iguales y con el profesorado. En otras palabras, se entiende el compromiso académico como la participación activa de los/as alumnos/as en sus logros académicos, siendo percibido como un constructo multidimensional que abarca diferentes áreas, como pueden ser la cognitiva, la afectiva y la conductual, siendo el área cognitiva la que implica el uso de estrategias efectivas por parte del alumnado para favorecer su propio proceso de aprendizaje y autorregulación. El área afectiva estaría asociada al grado de identificación que el alumnado muestra hacia el ámbito escolar, la propia escuela, el proceso de aprendizaje y las relaciones entre iguales, con el profesorado y también con el resto del personal del centro educativo. El área conductual vendría definida a partir de la participación del alumnado, tanto en el aula como en las actividades escolares, siendo sus conductas en ambos casos observables y medibles en relación al logro y al esfuerzo (Tomás et al., 2016).

También, Álvarez-Pérez et al. (2021), destacan en su estudio la relevancia del *engagement* en el desempeño académico del alumnado, pues tal y como ya se ha señalado previamente, este factor conlleva una implicación activa de los estudiantes en su trayectoria académica de modo que, el grado en que esa implicación se da, resulta ser clave a la hora de valorar aspectos como el rendimiento académico, la adaptabilidad y disposición del alumnado ante las diferentes tareas escolares que tengan que abordar y la desvinculación o no de sus estudios.

Salanova et al. (2005) comentan que, en investigaciones relacionadas con el *engagement*, se puede constatar la influencia positiva del mismo en los ámbitos personal y social en diferentes contextos. Hablan también de las relaciones que se han establecido entre el éxito académico pasado, las creencias de autoeficacia, el *engagement* y cómo esto repercute en el éxito académico futuro, llegando a concluir que “a mayor éxito pasado, mayor eficacia percibida, mayor *engagement* y mayor éxito académico futuro” (p. 219). Se entiende entonces el *engagement* como aquel estado psicológico de bienestar que abarca tres variables importantes: el vigor, la dedicación y la absorción. Adentrándonos en esas tres variables importantes del compromiso académico, Salanova et al. (2005, p. 218) mencionan que el vigor se caracteriza por



“altos niveles de energía mientras se estudia, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en los estudios”. También, comentan en relación a la dedicación que se manifiesta por “altos niveles de significado del estudio, de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios o carrera que uno/a realiza” (p. 218). Y finalmente, señalan que la absorción se caracteriza por “estar plenamente concentrado y feliz estudiando, mientras se tiene la sensación de que el tiempo ‘pasa volando’ y uno/a se deja ‘llevar’” (p.218). Sobre esto último, Salanova et al. (2000), señalan que es un término cercano al concepto *flow*, definido como “estado de experiencia óptima caracterizado por la atención focalizada, claridad mental, control sobre el ambiente, pérdida de auto-consciencia, distorsión del tiempo y disfrute en la tarea” (Csikszentmihalyi, 1990; en Salanova et al., 2000, p. 120). Sin embargo, estos autores resaltan que el *flow* hace referencia a un estado temporal y que, en el caso del *engagement*, se trata de un estado más duradero en el tiempo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se entiende que el compromiso académico o *engagement*, nos indica también el grado de implicación y motivación que el alumnado siente por el estudio. Esto atiende a esas áreas nombradas previamente, pues es un estado cognitivo-afectivo que hace que el alumnado sea más perseverante en su formación académica, que se sienta comprometido con la misma y con la mejora de su rendimiento académico. Aquí radica la importancia de este factor clave, pues un/a alumno/a altamente comprometido con su formación, será aquel cuya trayectoria académica sea satisfactoria y podrá lograr así la consecución de sus metas y objetivos académicos.

### **2.4.3 La autorregulación del aprendizaje**

Sobre el tercero de los factores considerados dentro de esta investigación, hay que resaltar que la autorregulación del aprendizaje es tema central en las diferentes etapas educativas, puesto que implica hacer hincapié, desde las instituciones educativas, en el aprendizaje autónomo del alumnado como camino necesario para el desarrollo y fomento de las competencias académicas y, así, a su vez, de las competencias profesionales. Diversos estudios (Alegre, 2014; Bandura, 1999; Cleary y Chen, 2009; Daura, 2011; de la Fuente Arias y Justicia, 2003; García Martín, 2012; Zimmerman, 2002) resaltan la importancia de este factor dentro del ámbito educativo de cara a favorecer ese desarrollo de competencias académicas, influyendo esto en que el/a



alumno/a presente un alto rendimiento académico, siendo este un hecho que resulta ser clave en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Conviene señalar que, dentro del aprendizaje autorregulado, hay múltiples teorías que, si bien son de gran interés, no nos centraremos en ellas en esta investigación. Sí sería conveniente, sin embargo, mencionar que Panadero y Alonso-Tapia (2014), realizan una interesante comparativa de todas las teorías en relación a diferentes elementos dentro de la autorregulación del aprendizaje: la operante, la fenomenológica, la de proceso de la información, la volitiva, la vygotskiana, la socio-cognitiva y la constructivista.

En este caso, nos centraremos en el modelo propuesto por Zimmerman (2002) que consta de tres fases dentro de esa autorregulación del aprendizaje y que comenzaría con una fase de establecimiento de objetivos, que serían los que iniciarían la planificación por parte del alumno/a de las acciones a seguir para lograrlos.

A continuación, vendría la fase de selección de las estrategias de aprendizaje adecuadas para la ejecución de tareas. Dicha elección, está condicionada por la fase previa y siempre con la finalidad de lograr la consecución de los objetivos planteados.

Por último, encontramos una tercera fase, que sería la fase de autoevaluación. En esta fase, el/la alumno/a se sumerge en un proceso de autorreflexión sobre lo hecho para valorar el grado de consecución de sus objetivos.

Conviene señalar, además, que esas tres fases no forman parte de un proceso estático, sino que se trata de un proceso cíclico en el que, especialmente la fase de autorreflexión, ayuda al alumnado a mejorar en su autorregulación del aprendizaje.

Antes de adentrarnos en cada una de esas fases, es preciso decir qué se entiende por aprendizaje autorregulado. García Martín (2012, p. 206) define la autorregulación como “la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje”. Se deduce de esta definición que se entiende el alumno/a como el centro y eje de su propio proceso de aprendizaje, autorregulándose para interiorizarlo y asimilarlo, sirviéndole esa autorregulación para adquirir y desarrollar competencias que le permitan lograr sus objetivos académicos. Esto es, la autorregulación implica, por parte del alumno/a, una participación activa dentro de su propio proceso de aprendizaje, planificando metas/objetivos y controlando sus acciones a través del uso de estrategias,

para posteriormente revisar dichas acciones mediante la autorreflexión, como ya nombrábamos en el párrafo anterior. Añadido a esto, Bandura (1999, p. 35) nombra el aprendizaje autorregulado como “uno de los principales avances en el estudio del desarrollo cognitivo a lo largo de la vida que conlleva importantes implicaciones” en lo que se refiere a ese aprendizaje, pues “el funcionamiento intelectual efectivo exige mucho más que la simple comprensión del conocimiento de los hechos y las operaciones de razonamiento para actividades determinadas”. Se percibe de esto que la autorregulación del aprendizaje le permitirá, efectivamente, desarrollar destrezas, habilidades y competencias que le favorecerán a la hora de enfrentarse a diferentes tareas. Es decir, se observa una vez más que este concepto de autorregulación es esencial para mejorar en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico y es clave para no sufrir riesgo de AET.

Pero para una autorregulación eficaz se hace necesario el establecimiento, por parte del propio/a alumno/a, de metas/objetivos. Esta es la primera fase descrita por Zimmerman (2002) en relación al aprendizaje autorregulado. Este autor señala que aquel alumnado que se fija objetivos a alcanzar, mejora considerablemente su rendimiento académico. Además de ese establecimiento de objetivos, nombra la importancia de la motivación dentro de esta fase. Entendemos así que, por ejemplo, un/a alumno/a que se sienta confiado con aquello que estudia y con los objetivos que se marca y se sentirá motivado a la hora de abordar las tareas propuestas y sentirá mayor interés por mejorar.

En relación a la segunda fase dentro de este proceso, Zimmerman (2002) nombra dos elementos clave. Por un lado, el autocontrol, que implica el despliegue de estrategias de aprendizaje específicas para poder conseguir los objetivos marcados en la fase previa. Por otro lado, la autoobservación, que supone para el alumnado tener en cuenta cuestiones como el tiempo empleado para el estudio, si se trabaja mejor de forma individual que en parejas o en grupos, etc.

Esa selección y uso de estrategias de aprendizaje y su autoobservación, mejoran los procesos cognitivos que se activan durante el aprendizaje autorregulado en diferentes materias/áreas, además del desarrollo que conllevan en aspectos afectivos y motivacionales (Fuente Arias y Justicia, 2003). Es decir, que un aprendizaje autorregulado a través de estrategias, favorecerá una mejora en la calidad del

aprendizaje, así como del rendimiento académico. Es en la ausencia de autorregulación donde el/la alumno/a no se siente capacitado para afrontar diferentes tareas, así como para concluir las de algún modo, generándole problemas en su proceso de aprendizaje y, tal y como comentan de la Fuente Arias y Justicia (2003, p. 164), la autorregulación es necesaria puesto que se entiende que “un proceso de enseñanza es regulado cuando las actividades de enseñar, aprender y evaluar están intrínsecamente relacionadas de cara a la consecución de un aprendizaje autónomo, constructivo, cooperativo y diversificado”.

Ese uso de estrategias, también implica un desarrollo de la capacidad de metacognición en el alumnado. Esta metacognición, hace que el/a alumno/a desarrolle la toma de conciencia sobre sus propios procesos cognitivos y, además, que sepa supervisarlos. De esta forma, el/a alumno/a sabrá escoger la estrategia adecuada a la hora de procesar, trabajar e interiorizar nuevos conocimientos (García Martín, 2012). Por eso, se entiende que esta metacognición es esencial dentro de la autorregulación del aprendizaje, pues implica un autoconocimiento de las propias capacidades y competencias.

La última de esas tres fases muy importantes dentro de la autorregulación del aprendizaje según Zimmerman (2002) es el proceso de autoevaluación por parte del alumnado. Este proceso de autoevaluación es esencial para mejorar el propio proceso de aprendizaje y posibilitar el seguir aprendiendo. Este autor señala dos elementos destacables dentro de esta fase, que son el autojuiciamiento y la autorreacción. El primero implica realizar una autorreflexión en busca de relaciones causales del acierto/error en la ejecución de tareas y en la selección de estrategias; y el segundo, implica una autosatisfacción, que puede ser positiva (significando en este caso un aumento en la motivación) o negativa (significando en este caso que se requerirá de un mayor esfuerzo por aprender). En cuanto a la autorreacción, se trata de una respuesta adaptativa/defensiva. La primera respuesta hace referencia al reajuste que se hace en las estrategias y en lo planteado con el fin de mejorar. La segunda respuesta se refiere a la manera en que un/a alumno/a evita las oportunidades de mejorar en su proceso de aprendizaje.

Como señalábamos previamente, la conjunción de estas tres fases se sucede cíclicamente de tal manera que permite al alumnado mejorar su autorregulación del aprendizaje. Entonces, ¿cuándo podemos decir que un alumno/a está autorregulado?

Entendemos que esto se consigue plenamente cuando esas tres variables están presentes positivamente en el alumnado. Esto les confiere a los/as alumnos/as una autogestión adecuada para poder enfrentarse a diferentes tareas de forma activa y enfocando todos aquellos recursos de que dispone y que ha interiorizado hacia esa consecución de metas y objetivos académicos.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Problema de investigación**

El alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato se halla inmerso en una etapa crítica en el desarrollo de su trayectoria personal, académica y profesional. Decimos crítica porque este alumnado adolescente tiene que tomar importantes decisiones vocacionales, que marcarán su trayectoria y realizaciones futuras. Estas decisiones forman parte de una cadena que conecta lo académico con lo profesional, de tal manera que la forma de afrontar dichas decisiones en la etapa de secundaria y de bachillerato va a marcar el futuro de estos/as jóvenes. Este hecho, nos lleva a plantearnos una serie de cuestiones esenciales: ¿Están implicados y comprometidos los estudiantes con su proceso formativo? ¿Tienen expectativas de resultados claros? ¿Las estrategias de aprendizaje que manejan son adecuadas para obtener un buen rendimiento en los estudios? En las respuestas a estos interrogantes, podemos encontrar no solo cómo se plantean los/as jóvenes de ESO y de Bachillerato su futuro y las posibilidades de adaptación de la carrera, sino también podremos valorar la relación que estos factores tienen con uno de los graves problemas al que se enfrenta el sistema educativo: el AET.

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, la tasa de AET para el último trimestre de 2020 sigue siendo alarmante. Estas cifras, no hacen más que constatar el hecho de que es necesario programar y ejecutar acciones efectivas para reducir estas tasas. Recordemos que la tasa a nivel nacional para el año 2019 fue la más alta de la UE y, en el caso de las Islas Canarias, ya se mencionaba que se había reducido con respecto a las cifras del año 2010, hasta situarse cercana a la media nacional. Sin embargo, esto dista mucho de ser un resultado positivo pues, si bien es cierto que ha habido una disminución, sigue siendo palpable la preocupación que implican estas cifras.

También, mencionábamos cómo esta problemática es preocupante para los sistemas educativos y para las propias administraciones públicas, pues en la normativa canaria de educación se recogen las medidas propuestas para afrontar el absentismo escolar y el abandono escolar temprano en *el Decreto 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias*.

Por todo ello, en esta investigación se analiza la relación entre el compromiso académico, la autorregulación del aprendizaje y las expectativas de autoeficacia y el rendimiento en los estudios y la intención de abandono académico. Desde este estudio, trabajamos con la hipótesis teórica de que los estudiantes que toman sus decisiones y afrontan sus trayectorias formativas con expectativas de resultados claras, comprometidos con su proceso formativo y que dominan estrategias de autorregulación para aprender, tendrán mayores posibilidades de lograr sus metas académicas a corto, medio y largo plazo. Retomamos así lo ya mencionado acerca de la necesidad de intervenir en la problemática del AET, con la finalidad de reducir las cifras de abandono escolar que, cada año, demuestran que esa intervención es conveniente para paliar este importante problema que afecta a todo el sistema educativo y a la sociedad en general.

La literatura y los estudios revisados al respecto, muestran la importancia de investigar acerca de los factores predictivos del AET, puesto que la mayoría de esos estudios/investigaciones se han centrado siempre en establecer los factores de riesgo que llevan al alumnado a abandonar su formación académica de forma prematura sin lograr finalizar sus estudios.

Esta investigación nos permitirá analizar la incidencia y la correlación de los tres factores (expectativas, *engagement* y autorregulación) en el perfil del alumnado con menor riesgo de sufrir AET. Con lo cual, el presente estudio busca recabar datos que ayuden a establecer ese perfil de estudiante y, a su vez, que facilite el futuro diseño y desarrollo de acciones de intervención educativa orientadas a apoyar al alumnado en la mejora de su rendimiento académico y, en consecuencia, que su trayectoria académica sea satisfactoria.

En relación a los tres factores mencionados, recordamos que las expectativas de autoeficacia implican en el/la alumno/a la creencia de que, mediante el uso de sus

habilidades/capacidades y conocimientos, podrá realizar diferentes tareas/acciones que le llevarán a mejorar académicamente, obteniendo con ello resultados positivos. La autorregulación del aprendizaje, permitirá a ese alumnado, un desarrollo de esas habilidades/capacidades para poder así enfrentar con éxito diversas tareas y, al igual que sucede con las expectativas de autoeficacia, esto implicará un mejor rendimiento académico. El estudio autorregulado, además, permite a los estudiantes la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Por último, el compromiso académico o *engagement*, indica el grado en que el alumnado se implica de forma activa y participativa en sus logros y metas a nivel académico, incidiendo, efectivamente, en su rendimiento académico, en sus calificaciones y, en definitiva, en su éxito escolar.

Concretando, nos planteamos la existencia de un importante problema dentro del sistema educativo y de la enseñanza, el AET, y en relación a este problema analizamos la importancia que tienen algunos factores que pueden contribuir a mejorarlo. Nos planteamos que aquel alumnado que tenga expectativas de futuro definidas, con un alto compromiso académico en su proceso formativo y con un buen manejo de estrategias de autorregulación, será el alumnado que presente menor riesgo de fracasar académicamente y abandonar su formación.

### **3.2 Preguntas de investigación**

La problemática presentada en esta investigación, nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes relacionados todos ellos con el problema de partida. Dichos interrogantes son los siguientes:

- ¿Están los estudiantes de ESO/Bachillerato implicados y comprometidos con su proceso formativo?
- ¿La falta de estrategias puede influir en el AET?
- ¿La ausencia de expectativas de autoeficacia fomenta el AET?
- ¿Inciden las expectativas del alumnado en sus metas de futuro?
- ¿Influye el tener un bajo compromiso académico en el AET?
- ¿Un alto compromiso académico influye de manera decisiva en su rendimiento académico y, por tanto, favorece una disminución del AET?
- ¿Influye la autoevaluación dentro del aprendizaje autorregulado en la mejora del rendimiento académico?

- ¿El uso de estrategias de aprendizaje favorece el éxito académico y permite reducir el riesgo de AET?
- ¿Influye la planificación de metas/objetivos y la autoevaluación en la mejora de la autorregulación del aprendizaje y, por tanto, en el rendimiento académico?

### **3.3 Objetivos de la investigación**

Todo lo anterior hace que nos planteemos como objetivo general de esta investigación el conocer cómo está afrontando el alumnado de 4º ESO y de 2º de Bachillerato su proceso formativo y qué planes de futuro se están planteando.

Con respecto a ese objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos dentro de esta investigación:

- Objetivo 1: Valorar la influencia de la autoeficacia en el planteamiento de metas futuras.
- Objetivo 2: Analizar la incidencia del vigor en un alto compromiso académico.
- Objetivo 3: Analizar la incidencia de la absorción en un alto compromiso académico.
- Objetivo 4: Analizar la incidencia de la dedicación en un alto compromiso académico.
- Objetivo 5: Analizar la influencia positiva del aprendizaje autorregulado en el alumnado.
- Objetivo 6: Valorar en qué medida la planificación de metas/objetivos ayuda al desarrollo del aprendizaje autorregulado.
- Objetivo 7: Valorar en qué medida el uso de estrategias de aprendizaje influye positivamente en el desarrollo del aprendizaje autorregulado.
- Objetivo 8: Valorar el impacto de la autoevaluación y autorreflexión en el aprendizaje autorregulado.

### **3.4 Dimensiones y variables de estudio**

Para un adecuado desarrollo de esta investigación y el logro de los objetivos planteados, se han establecido una serie de dimensiones y variables objeto de estudio, que son las siguientes:

- *Expectativas*. En relación a esta dimensión, se ha seleccionado la variable *autoeficacia*.
- *Compromiso académico*. En cuanto a esta dimensión, se han escogido las variables *vigor*, *absorción* y *dedicación*.
- *Autorregulación*. Con respecto a esta dimensión, se han determinado las variables *planificación*, *estrategias de aprendizaje* y *autoevaluación*.

Una vez establecidas las variables, se ha procedido a operativizarlas a través de diferentes ítems. En la tabla 1, se relacionan las dimensiones, las variables, los objetivos específicos y las preguntas de investigación.

**Tabla 1**

*Relación entre dimensiones, variables, objetivos específicos y preguntas de investigación*

Dimensiones	Variables	Objetivos	Preguntas de investigación
<b>Expectativas</b>	<i>Autoeficacia</i>	Valorar la influencia de la autoeficacia en el planteamiento de metas futuras.	¿La ausencia de expectativas de autoeficacia fomenta el AET?  ¿Inciden las expectativas del alumnado en sus metas de futuro?
<b>Compromiso académico</b>	<i>Vigor</i>	Analizar la incidencia del vigor en un alto compromiso académico.	¿Están los estudiantes de ESO/Bachillerato implicados y comprometidos con su proceso formativo?
	<i>Absorción</i>	Analizar la incidencia de la absorción en un alto compromiso académico.	¿Influye el tener un bajo compromiso académico en el AET?
	<i>Dedicación</i>	Analizar la incidencia de la dedicación en un alto compromiso académico.	¿Un alto compromiso académico influye de manera decisiva en su rendimiento académico y, por tanto, favorece una disminución del AET?
<b>Autorregulación</b>	<i>Planificación</i>	Analizar la influencia positiva del aprendizaje autorregulado en el alumnado.	¿Influye la planificación de metas/objetivos y la autoevaluación en la mejora de la autorregulación del aprendizaje y, por tanto, en el rendimiento académico?
		Valorar en qué medida la planificación de metas/objetivos ayuda al desarrollo del aprendizaje autorregulado.	
		Analizar la influencia positiva del aprendizaje	¿La falta de estrategias puede influir



	<i>Estrategias de aprendizaje</i>	autorregulado en el alumnado.  Valorar en qué medida el uso de estrategias de aprendizaje influye positivamente en el desarrollo del aprendizaje autorregulado.	en el AET?  ¿El uso de estrategias de aprendizaje favorece el éxito académico y permite reducir el riesgo de AET?
	<i>Autoevaluación</i>	Analizar la influencia positiva del aprendizaje autorregulado en el alumnado.  Valorar el impacto de la autoevaluación y autorreflexión en el aprendizaje autorregulado.	¿Influye la autoevaluación dentro del aprendizaje autorregulado en la mejora del rendimiento académico?

Nota: Tabla de elaboración propia

### 3.5 Método

Para dar respuesta a estos objetivos, se ha optado por llevar a cabo una investigación cuantitativa basada en un estudio empírico-analítico donde se persigue obtener datos de una realidad concreta, que sean cuantificables y que permitan elaborar un estudio descriptivo de determinados hechos en relación a una realidad acotada, en este caso, el alumnado de Enseñanza Secundaria y de Bachillerato. Por ello, el diseño, procedimientos y la estructura de este estudio coinciden con las características y finalidades de los trabajos de investigación de corte cuantitativo ex post-facto (Bisquerra et al., 2004; Mateo, 2000).

De acuerdo con el enfoque metodológico, para la recogida de información se empleó el cuestionario, pues tal y como comentan Bisquerra et al. (2004), es un instrumento muy utilizado en este tipo de investigaciones. Además de preguntas cerradas organizadas en una escala tipo Likert, se incluyeron también en el cuestionario algunas preguntas abiertas.

#### 3.5.1 Participantes/muestra

En relación a los objetivos planteados en la investigación, la población susceptible de estudio corresponde al alumnado de 4º ESO y de 2º de Bachillerato.

Debido a las características de la investigación, las posibilidades de acceder a la población diana se limitan a la perteneciente a la isla de Tenerife. Es decir, que se trata de una población finita (<100.000), de entre la cual, se ha seleccionado una muestra mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico casual, atendiendo a las posibilidades reales para acceder a la misma, pues tal y como señalan Bisquerra et al. (2004, p. 143) sobre este tipo de muestreo, se trata de emplear como muestra a sujetos a los que se tiene facilidad de acceso, de ahí que también se le conozca como muestreo por accesibilidad.

Se ha accedido a alumnado de cuatro centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IES). Dichos centros, pertenecen a diferentes municipios de Tenerife, estando uno situado en la zona sur de la isla, dos en la zona norte y uno en la zona metropolitana. Uno de los centros imparte de 1º a 4º ESO. Los restantes imparten, además de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos.

El total de la muestra es de 380 personas, de las cuales, el 41,8% son de género masculino, el 53,7% son de género femenino y el 4,5% son de género no binario. En cuanto al curso, el 70,5% de la muestra corresponde a alumnado de 4º ESO y el 29,5% a alumnado de 2º de Bachillerato (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Características de la muestra*

<b>Género</b>	Masculino: N=159	41,8%
	Femenino: N=204	53,7%
	No binario: N=17	4,5%
<b>Curso</b>	4º ESO: N=268	70,5%
	2º de Bachillerato: N= 112	29,5%

Nota: Tabla de elaboración propia

### 3.5.2 Instrumento de recogida de información

Teniendo presentes los objetivos y características de esta investigación, se ha decidido emplear el cuestionario como instrumento de recogida de información, puesto que es la herramienta que más se ajusta a las necesidades de este estudio. Tal y como lo definen Bisquerra et al. (2004, p. 232), el cuestionario es “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno”. El

cuestionario que se ha empleado en esta investigación se ha elaborado *ad hoc* y se denomina *Cuestionario sobre trayectorias académicas del alumnado de ESO y Bachillerato* (ver anexo 1).

En el caso de las variables de la dimensión *compromiso académico*, se ha empleado la *Utrecht Work Engagement Scale-UWE-17* (Schaufeli et al., 2002), que mide el compromiso académico o *engagement*. Es importante señalar que, en el caso del uso de esta escala para esta investigación, se ha hecho una adaptación tanto de cara a la consecución de los objetivos como para las características de la muestra, variando así los ítems pertinentes para el presente estudio. Además, hay que añadir que, para una adecuada adaptación de dichos ítems en el cuestionario, se ha recurrido a la escala en el idioma original, pues en muchas ocasiones, se pierden matices o no se da el matiz correcto en el significado a la hora de trabajar con su traducción.

Con el fin de lograr una adecuada validez y fiabilidad, el instrumento fue sometido a varios procesos de revisión, hasta conformar la versión definitiva del mismo. Primero, se elaboró un borrador de la prueba que fue valorado por una muestra de jueces expertos (tres profesores expertos en metodología de la investigación). También el cuestionario fue revisado por dos docentes que imparten clase en Secundaria, concretamente en los niveles a los que pertenecen los sujetos participantes en la investigación. Se valoraron diferentes aspectos de forma y de contenido, que se incluyeron en la versión final de la prueba.

El cuestionario fue aplicado también a tres alumnas de características similares a la de la muestra de la investigación. Con ello, se buscaba concretar el tiempo estimado de respuesta del alumnado y verificar que las instrucciones y los ítems fueran de fácil comprensión y estuvieran bien adaptados a las características de la muestra.

Como consecuencia de este proceso de revisión, se introdujeron las siguientes modificaciones en el instrumento:

- En el ítem 4, se añadió la variable numérica para facilitar la respuesta en relación a la pregunta sobre la nota media obtenida en los dos cursos anteriores al presente.
- En el ítem 5, se reformuló la pregunta, de tal manera que la propuesta inicial “Durante tus estudios de secundaria y/o bachillerato, ¿repetiste algún curso?” se

sustituyó finalmente por “¿Has repetido algún curso en secundaria y/o bachillerato?”.

- En el ítem 6, se sustituyó la expresión “sacar adelante” por “para aprobar”.
- En el ítem 7, se suprimió “que estabas cursando”, quedando la pregunta de la siguiente manera: “¿Te has planteado en algún momento abandonar los estudios?”.
- En el ítem 8, se reformuló la pregunta, resultando que la propuesta inicial “Cuando termines tus estudios actuales, ¿tienes intención de seguir estudiando?” se sustituyó finalmente por “¿Tienes la intención de continuar estudiando cuando termines este curso académico?”.
- En el ítem 9, se sustituyó la expresión “se relaciona” por “está relacionada”.
- En el ítem 10, se sustituyó “los más importantes y te apoyan” por “los que más te apoyan” y “en el proceso de estudios” por “los estudios”. En este ítem, además, se añadió la aclaración sobre la escala: “siendo el 1 el más importante y el 5 el menos importante”.
- En el ítem 16, se sustituyó “conseguir trabajo” por “trabajar”.
- En el ítem 22, se sustituyó la expresión “ordenada/organizada” por “organizada” por considerar que esta englobaba ambas.
- En el ítem 25, se eliminó la expresión “y entender”.
- En el ítem 27, se sustituyó todo el ítem anterior “estudio con anticipación a las pruebas de evaluación para obtener buenos resultados” por el siguiente enunciado: “para obtener buenos resultados académicos estudio con anticipación para los exámenes”.
- En el ítem 29, se sustituyó todo el ítem anterior “cuando no obtengo un resultado positivo, dedico tiempo a reflexionar y a pensar sobre cómo puedo mejorarlo” por el siguiente enunciado: “Reflexiono regularmente sobre qué puedo hacer para mejorar mis resultados/rendimiento académico”.
- En el ítem 43, se sustituyó todo el ítem anterior “Incluso si no me encuentro bien, no dejo de hacer las tareas/trabajos de clase” por el siguiente enunciado: “Aunque me encuentre mal, no dejo de hacer las tareas/trabajos de clase”.

Tras introducir las distintas correcciones hechas a partir de los datos aportados por los distintos participantes en los procedimientos de prueba, quedó configurado el instrumento en torno a las siguientes dimensiones: orientación e información

preuniversitaria, toma de decisiones y motivos de elección de estudios universitarios, rendimiento académico preuniversitario y competencias y estrategias de aprendizaje. De esta manera, se obtuvo la versión definitiva del cuestionario, procediendo así a codificar las preguntas de tal forma que pudieran ser introducidas en el software *SPSS*.

En cuanto a la estructura del cuestionario, los diferentes ítems se organizaron en relación a las dimensiones y variables objeto de estudio de esta investigación. En primer lugar, los ítems 1 al 3 se corresponden con la parte descriptiva de la muestra. A continuación, en los ítems 4 al 7, se encuentra la información relativa a las notas medias del último y del penúltimo curso, repetición de curso, dificultades a la hora de probar los cursos anteriores e intenciones de abandono.

En relación al análisis de contenidos dentro del cuestionario, conviene señalar que en los ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 11, se añaden preguntas abiertas con la intención de obtener información acerca de lo expresado en dichos ítems mediante las preguntas: “¿por qué?” “¿qué curso?” y “¿a qué crees que fue debido?”

En los ítems 8 al 19, encontramos la parte que hace referencia a la dimensión *expectativas* y la variable *autoeficacia*. En los ítems 20 al 30, se recoge la información relacionada con la dimensión *autorregulación*, de los cuales, los ítems 20, 21 y 28 se corresponden con la variable *planificación*; los ítems 22 al 27 se corresponden con la variable *estrategias de aprendizaje* y los ítems 29 y 30 se corresponden con la variable *autoevaluación*.

Finalmente, los ítems 31 a 44 hacen referencia a la variable *compromiso académico*, de los cuales, los ítems 31, 33, 36, 39 y 40 se corresponden con la variable *vigor*; los ítems 32, 34 y 43 se corresponden con la variable *dedicación* y los ítems 35, 37, 38, 41, 42 y 44 se corresponden con la variable *absorción*.

El cuestionario se compone de un total de 44 ítems, dispuestos en preguntas de respuesta dicotómica (Sí/No) y de escala de Likert (1-5, siendo el 1 el más importante y el 5 el menos importante; y 1-7, siendo el 1 el totalmente en desacuerdo y el 7 totalmente de acuerdo).

Finalmente, señalar que se aplicó el Coeficiente de Alfa de Cronbach a los ítems de escala 1 a 7 para hallar la fiabilidad del cuestionario. Primero, se realizó la prueba en el conjunto total de los ítems de escala. El valor resultante obtenido ( $\alpha=,983$ ) muestra

que la consistencia interna de los datos es alta. A continuación, se realizó la prueba con los ítems de cada una de las dimensiones: *expectativas* ( $\alpha=,956$ ), *compromiso académico* ( $\alpha=,973$ ) y *autorregulación* ( $\alpha=,938$ ), obteniendo valores de consistencia interna igualmente altos en cada una de ellas por separado.

### **3.5.3 Fases y procedimiento de la investigación**

Esta investigación se desarrolló y llevó a cabo a lo largo de los meses comprendidos entre febrero y junio. Primero, se realizó un análisis y revisión bibliográfica relacionada con el tema y el problema central que se estudia en esta investigación. Tras esa fase inicial de revisión, se procedió a la planificación de la investigación con el planteamiento de los objetivos, determinando cada dimensión y las diferentes variables de cada una de ellas, se acotó la población objeto de estudio, la metodología a seguir y el instrumento de recogida de información a emplear. A continuación, se efectuó el diseño y elaboración del cuestionario, realizándose las pruebas pertinentes hasta la obtención de la versión final y definitiva del mismo.

A principios del mes de mayo, se contactó con la muestra de estudio para proceder a la recogida de datos. Para ello, se entabló comunicación con los directores y directoras de diversos centros de la isla de Tenerife con la finalidad de solicitar la colaboración del alumnado de 4º ESO y de 2º de Bachillerato en la presente investigación.

La fase de recogida de información y datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio, ya que cada centro dispuso un horario de recogida de los cuestionarios, así como de su aplicación, para interrumpir lo mínimo posible las actividades programadas de los centros. La entrega y recogida de los cuestionarios se realizó en persona, siendo los tutores y tutoras de los diferentes cursos y centros los encargados de repartirlos en el horario de tutoría o en las sesiones establecidas por cada centro para ello. Tras la recogida de datos, se procedió al vaciado de los mismos y a su análisis empleando el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Finalmente, se realizó y redactó el informe de investigación.

### **3.5.4 Análisis e interpretación de la información**

Para el desarrollo de la fase de análisis e interpretación de la información recogida dentro de esta investigación, se empleó el software *SPSS Statistics Trial*.

Previamente, se llevó a cabo el proceso de codificación de cada uno de los ítems del cuestionario, introduciéndose en el programa. El análisis que se hizo engloba estadísticos descriptivos de la muestra, coeficientes de correlación, coeficientes de fiabilidad, contrastes de medias y análisis de contraste a través de la prueba T de Student.

Lo primero que se halló fueron los siguientes estadísticos descriptivos de las dimensiones y variables del estudio: frecuencias, porcentajes, medidas de centralización (media) y medidas de dispersión (desviación típica), siendo estas dos últimas calculadas solamente en las variables de escala, representadas con valor numérico. De los resultados obtenidos en cada ítem, se procedió a describirlos para cada una de las dimensiones y variables de esta investigación.

Además, se realizaron pruebas para calcular el coeficiente de correlación entre los ítems de las variables para poder observar si existía relación entre las mismas y qué clase de relación es. Se emplearon las pruebas de Chi-cuadrado y Pearson para el conjunto de variables de cada dimensión.

También, y como ya se mencionaba previamente en otro apartado, se halló el coeficiente de fiabilidad mediante la prueba de Alfa de Cronbach, para valorar la fiabilidad del instrumento de recogida de información y datos. Esta prueba, nos indicó el grado de consistencia interna de los datos obtenidos, además de la interrelación de esos datos y su nivel de estabilidad en relación a los ítems, no solamente del conjunto total de ítems de escala, sino de los correspondientes a cada dimensión.

En cuanto a la información obtenida a partir de las preguntas abiertas, se optó por codificar las respuestas a partir de los testimonios propuestos por los estudiantes y se frecuentaron las respuestas obtenidas.

## **4. Resultados**

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, agrupados en torno a las dimensiones objeto de estudio:

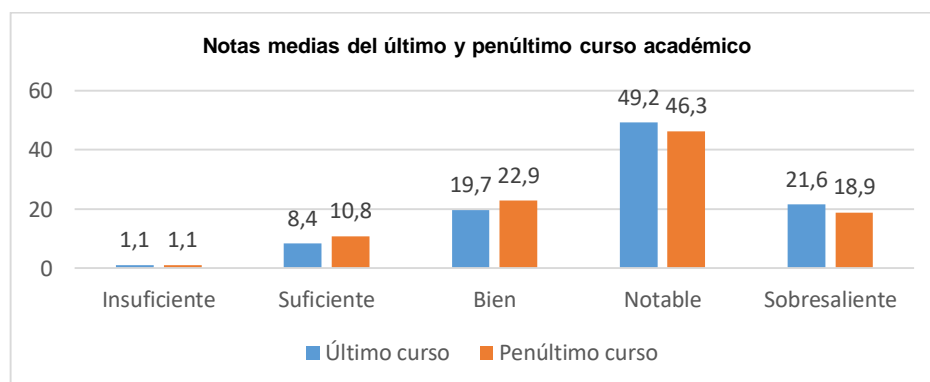
### **4.1 Rendimiento en los estudios e intención de abandono.**

El rendimiento académico, medido a través del ítem 4 del cuestionario, valoraba las notas medias del último y del penúltimo curso académico. Con respecto a los datos relacionados con el último curso, se observó que la nota con mayor porcentaje se correspondía con el notable, con un 49,2% del total de la muestra. Los porcentajes para las notas de sobresaliente y bien resultaron ser ciertamente similares, con un 21,6% y un 19,7%, respectivamente. El restante 9,5% de la muestra correspondían a las notas medias de insuficiente (1,1%) y suficiente (8,4%) (ver figura 4). Cabe resaltar que la nota media de la mayoría de la muestra para el último curso se sitúa en torno al notable ( $\bar{x}=3,82$ ;  $sd=,902$ ).

En cuanto a los resultados obtenidos sobre el penúltimo curso, encontramos que la que mostró mayor porcentaje fue nuevamente el notable, con un 46,3% del total de la muestra. Un 18,9% al sobresaliente, un 22,9% al bien, un 10,8% al suficiente y el restante 1,1% al insuficiente (ver figura 4). Al igual que en el caso anterior, hay que resaltar que la nota media de la mayoría de la muestra en cuanto al penúltimo curso se sitúa nuevamente en torno al notable ( $\bar{x}=3,71$ ;  $sd=,930$ ).

#### Figura 4

Gráfica de las notas medias del último y penúltimo curso académico



Nota: Figura de elaboración propia.

En la figura 4 se observa que los datos para el insuficiente se mantienen en ambos cursos. Para el caso del suficiente y del bien se reducen del penúltimo curso al último, produciéndose un aumento en los porcentajes del alumnado que obtuvo notas medias de notable o sobresaliente del penúltimo al último curso.

Tras realizar la Prueba de Pearson, se hallaron correlaciones idénticas entre las notas medias del penúltimo y del último curso (ver anexo 2). Con un coeficiente de

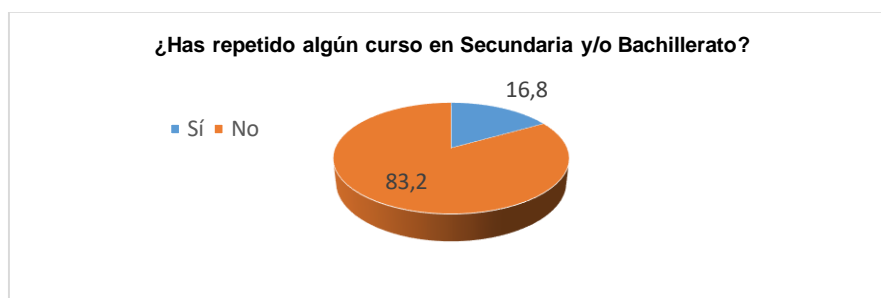


correlación de  $r=,760$  se da una correlación significativa ( $p<,001$ ) entre la variable nota media del penúltimo curso y la variable nota media del último curso. Esto indica que, a mayor nota media en el penúltimo curso, mayor nota media en el último curso. Este dato coincide con la tendencia observada en cuanto al rendimiento académico: las notas obtenidas en cursos precedentes son un buen predictor de resultados en cursos posteriores.

La repetición de curso académico se midió a través del ítem 5, cuyos datos mostraron que el porcentaje más alto corresponde al no, con un 83,2% del total de la muestra. El restante 16,8% de la muestra respondió de forma afirmativa a dicha pregunta (ver figura 5). Es decir, un porcentaje significativo de la muestra admitió haber repetido curso. Este es un aspecto importante a tener en cuenta, puesto que se relaciona directamente con las posibilidades de AET.

### Figura 5

Gráfica sobre la repetición de curso académico



Nota: Figura de elaboración propia

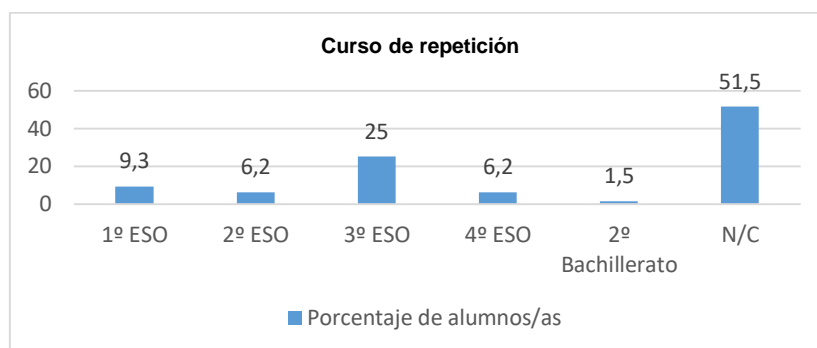
Además, se encontró una relación significativa entre la variable nota media del último curso y la variable repetición de curso académico. Tras realizar la Prueba de Chi-cuadrado, se halló una correlación significativa ( $p<,001$ ) entre la nota media del último curso y la repetición de curso académico y un coeficiente de correlación de  $r=,467$ , que nos indica que la correlación es moderada, aunque significativa. En el caso del suficiente, se observó que, a mayor número de sujetos con dicha nota media, mayor número de sujetos que han repetido curso académico (residuo tipificado = 8,2). En el caso del sobresaliente, se observó que, a mayor número de sujetos con dicha nota media, encontramos un menor número de sujetos que han repetido curso académico (residuo tipificado = -4,6) (ver anexo 3). Entonces, se entiende que aquel alumnado cuya nota media es menor, es también aquel que más ha repetido cursos académicos.

Por el contrario, aquel alumnado cuya nota media es mayor es aquel que menos ha repetido curso académico.

Para este ítem, se analizaron también las respuestas en cuanto al curso de repetición y las causas. Sobre lo primero, se obtuvieron los datos reflejados en la figura 7 que mostraron que un 25% de los participantes señalaron 3ºESO como su curso de repetición. Se observaron porcentajes similares en el resto de cursos, a excepción del caso de 2º de Bachillerato, que fue indicado con el porcentaje más bajo (ver figura 6).

### Figura 6

Gráfica sobre curso que se ha repetido

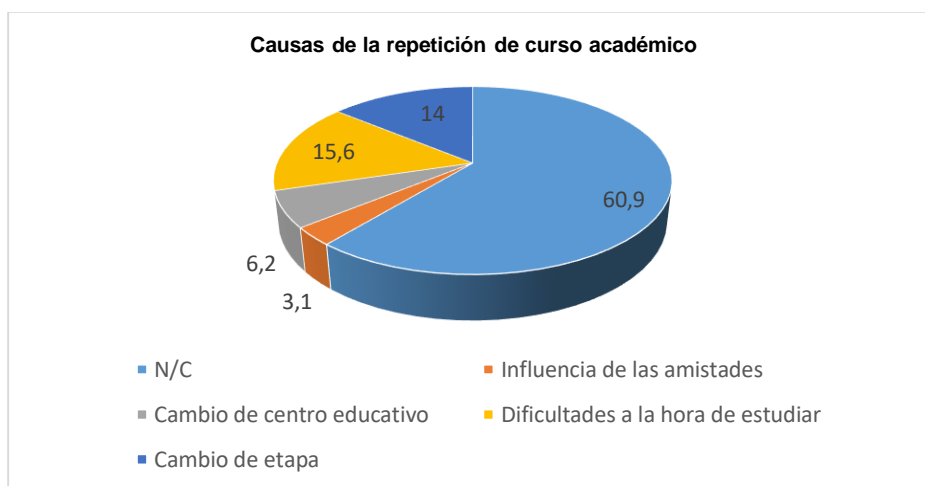


Nota: Gráfica de elaboración propia

En cuanto a las respuestas relacionadas con los motivos de esa repetición de curso, encontramos que un 15,6% indicó como causas las dificultades a la hora de estudiar, comentando sobre esto uno de los participantes que “a veces, me resultaba muy difícil entender lo que tengo que estudiar y por eso suspendí” (p. 14). Un 14% mencionó como motivo el cambio de etapa, refiriéndose con esto último al paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, señalando uno de los estudiantes que “no llevé bien el cambio de 6º a 1º de la ESO” (p. 168). Un 6,2% indicó el cambio de centro educativo, comentando otro de los estudiantes que “cambié de instituto y no me fue bien al principio” (p. 126) como motivo de la repetición de curso. El 3,1% restante nombró la influencia ejercida por las amistades como el motivo de la repetición de curso, comentando uno de los sujetos que “me dejé llevar por las amistades y por eso, suspendí 1º de la ESO” (p. 203) (ver figura 7).

### Figura 7

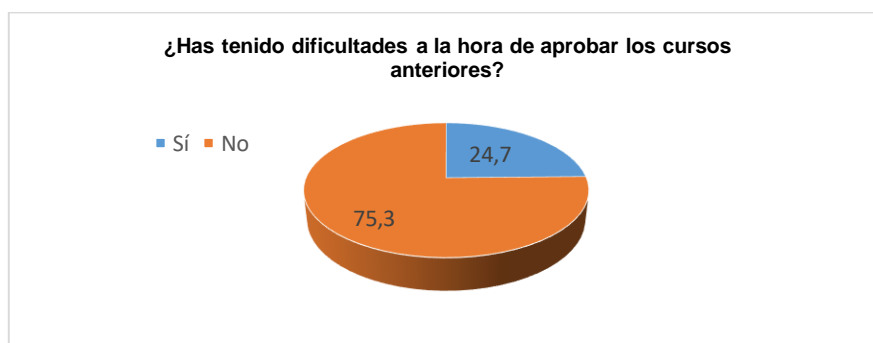
Gráfica sobre las causas de la repetición



Nota: Figura de elaboración propia

Sobre las dificultades a la hora de aprobar los cursos anteriores, se midió mediante el ítem 6 y de los resultados obtenidos, cabe destacar que la mayor parte de la muestra no ha tenido dificultades a la hora de aprobar los cursos académicos anteriores, siendo un 75,3% de la muestra el que respondió con un “no” a dicha pregunta y, por tanto, un 24,7% el que respondió afirmativamente al hecho de haber tenido dificultades a la hora de aprobar los cursos anteriores (ver figura 8).

**Figura 8**



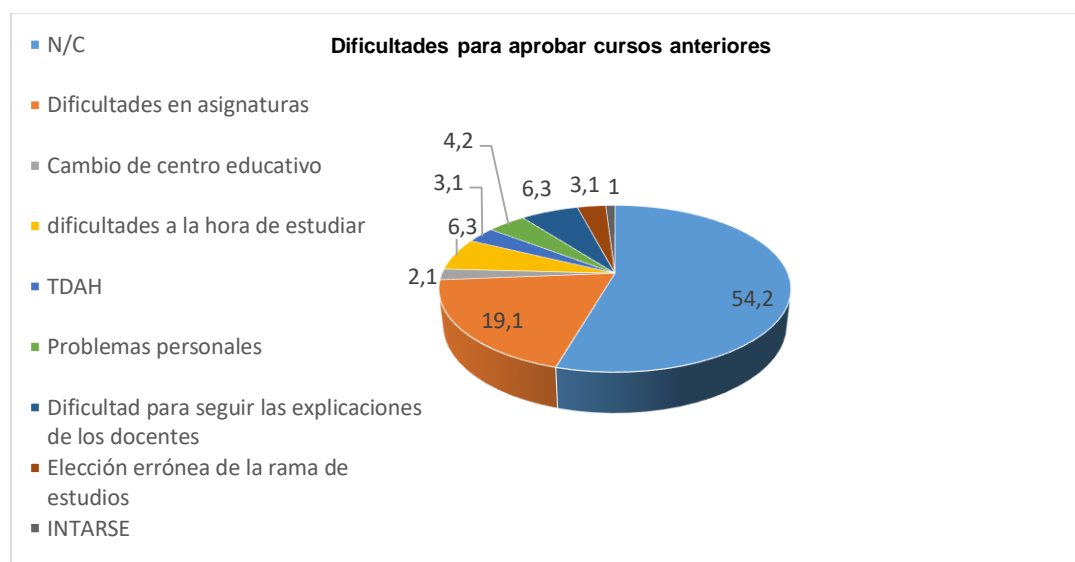
Nota: Figura de elaboración propia

Para este ítem, se analizaron los motivos que causaron las dificultades para aprobar cursos anteriores. Se obtuvieron los datos reflejados en la figura 9, donde observamos que un 19,1% respondió que la repetición de curso había sido debida a dificultades en las asignaturas, comentando, sobre esto uno de los sujetos que “me cuestan algunas asignaturas más que otras, la peor que se me da es inglés” (p. 14). Un 6,3% señaló haber tenido dificultades a la hora de estudiar y otro 6,3% indicó dificultades a la hora de seguir las explicaciones de los docentes, mencionado otro de

los participantes que “en ocasiones, me cuesta entender las cosas porque los profesores explican de forma complicada” (p. 46). Un 3,1% resaltó como motivo una elección errónea de la rama de estudios, comentando en algún caso en concreto que “no elegí correctamente la rama que tenía que estudiar” (p. 110) y otro 3,1% señaló el haber sido diagnosticado con TDAH como el motivo de las dificultades para aprobar cursos anteriores. Un 4,2% indicó que esas dificultades habían sido debidas a problemas personales y los restantes porcentajes, correspondieron, con un 2,1% a las dificultades derivadas del cambio de centro educativo y, con un 1%, al hecho de ser INTARSE (ver figura 9).

### Figura 9

Gráfica sobre dificultades para aprobar cursos anteriores



Nota: Gráfica de elaboración propia

Conviene señalar que en el caso de los participantes que indicaron que no habían tenido dificultades, se obtuvieron también resultados que nos indicaban la presencia de dificultades en diferentes asignaturas. Concretamente, en las materias de matemáticas y lengua inglesa, señalando en algunos casos que “siempre se me ha dado mal el inglés y me ha costado aprobarlo todos los cursos” (p. 37) y también, “no se me dan bien las matemáticas, aunque siempre apruebo, pero con un 5 raspado” (p. 85).

En cuanto a la intención de abandono escolar, fue medido por medio del ítem 7. Los datos analizados mostraron que el 91,8% de la muestra no ha tenido intenciones de

abandonar sus estudios. El restante 7,6% respondió afirmativamente a dicha cuestión (ver figura 10).

**Figura 10**

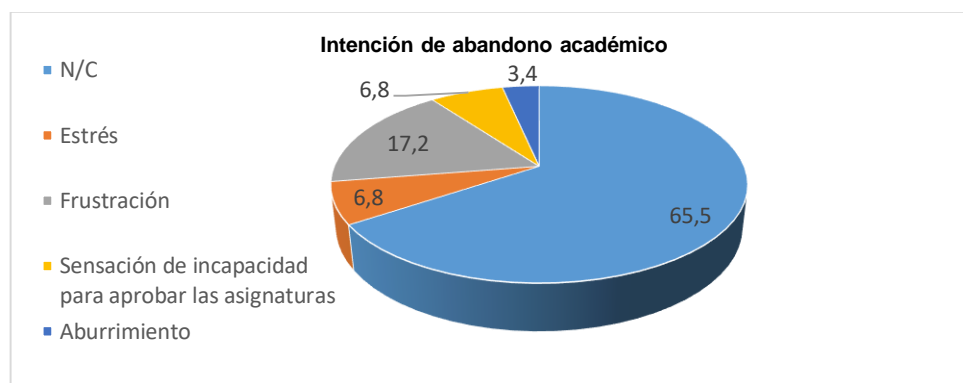


Nota: Figura de elaboración propia

Para este ítem, se analizaron las respuestas en cuanto a los motivos que les llevaron a plantearse el abandono de los estudios en algún momento. De los datos analizados, se observó que un 17,2% mencionó haber sentido frustración en algunos momentos de su etapa escolar, llevándoles eso a plantearse abandonar sus estudios, como es el caso de uno de los testimonios, que señalaba que “me he planteado dejar de estudiar porque me he sentido muy frustrado en muchas ocasiones por no ser capaz de aprobar o sacar mejores notas” (p. 114). Un 6,8% indicó que la razón fue el estrés y otro 6,8%, la sensación de incapacidad para aprobar las asignaturas. Conviene señalar aquí que, para el caso de los participantes que apuntaron el estrés como razón, fueron sujetos cuyas notas medias eran de sobresaliente y comentaban que “el mantener esa nota media me suponía estrés” (p. 12) y que “en ocasiones, no puedo soportar el estrés de mantener notas altas” (p. 98). El restante 3,4% señaló el aburrimiento como motivo de haberse planteado en algún momento abandonar sus estudios (ver figura 11).

**Figura 11**

Gráfica sobre las intenciones de abandono académico



Nota: Gráfica de elaboración propia

Asimismo, se encontró una relación significativa entre la variable nota media del último curso y la variable intención de abandono. Tras realizar la Prueba de Chi-cuadrado, obtuvimos una correlación significativa ( $p < ,001$ ) entre la nota media del último curso y la intención de abandono y un coeficiente de correlación de ,301, que nos indicó que la correlación es baja, aunque significativa. En el caso del suficiente, se observó que, a mayor número de sujetos con dicha nota media, mayor número de sujetos que se han planteado la opción de abandonar sus estudios (residuo tipificado = 5,9). En el caso del sobresaliente, se observó que, a mayor número de sujetos con dicha nota media, encontramos un menor número de sujetos que se han planteado abandonar los estudios (residuo tipificado = -2,0) (anexo 4). Entonces, se entiende que aquel alumnado cuya nota media es mayor, se plantea en menor grado la intención de abandonar sus estudios.

Los apoyos externos a los estudios se midieron a través del ítem 10, donde los participantes debían ordenar los diferentes apoyos externos según importancia del 1 al 5, siendo el 1 es el más importante y el 5 el menos importante y donde se valoró la figura del orientador/a del centro educativo, la figura de los padres, la figura de los hermanos/as, la figura de las amistades y la figura de los docentes.

En la tabla 3, se puede observar que, para muchos de los participantes, el apoyo externo valorado como el más importante recae en la figura de los padres ( $\bar{x}=1,21$ ;  $sd=,662$ ) y el valorado como el menos importante ha resultado ser la figura del orientador/a ( $\bar{x}=4,53$ ;  $sd=,735$ ).

### Tabla 3

*Apoyos externos en los estudios*

	$\bar{x}$	sd
Orientador/a	4,53	,735
Hermanos/as	3,19	1,297
Padres	1,21	,662
Amistades	2,71	,866
Docentes	3,35	,890

Nota: Tabla de elaboración propia

## 4.2 Expectativas de autoeficacia

Con respecto a los resultados obtenidos en este factor, hay que resaltar que se ha observado que la mayoría de los participantes mostraron niveles de conformidad altos de expectativas de autoeficacia, teniendo en cuenta la escala empleada ( $\bar{x}=5,55$ ;  $sd=1,333$ ).

En relación a la variable *autoeficacia*, cabe destacar que se midió a través de las respuestas a diversos ítems de escala que dieron los participantes en relación a la misma, dándonos así a conocer en qué medida el alumnado presenta *expectativas de autoeficacia* en relación a su formación académica (ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Descriptivos de la autoeficacia*

Ítems 12 al 19	$\bar{x}$	sd
Mi experiencia personal en relación a mis estudios ha sido siempre satisfactoria.	5,17	1,508
Me siento satisfecho/a con mi rendimiento académico actual.	5,37	1,582
Las expectativas que tenía hacia mis estudios se han cumplido.	5,16	1,682
Pienso que obtendré buenos resultados académicos cuando termine la ESO/el bachillerato.	5,62	1,525
Los estudios que estoy cursando son importantes para lograr en el futuro mis aspiraciones profesionales (trabajar en lo que me gusta).	5,68	1,633
Me considero una persona persistente en el logro de mis metas.	5,69	1,427
Creo que si me esfuerzo lo suficiente podré alcanzar mis metas académicas.	6,03	1,335
Considero que estoy capacitado/a para tomar las decisiones correctas sobre mi futuro académico.	5,71	1,491

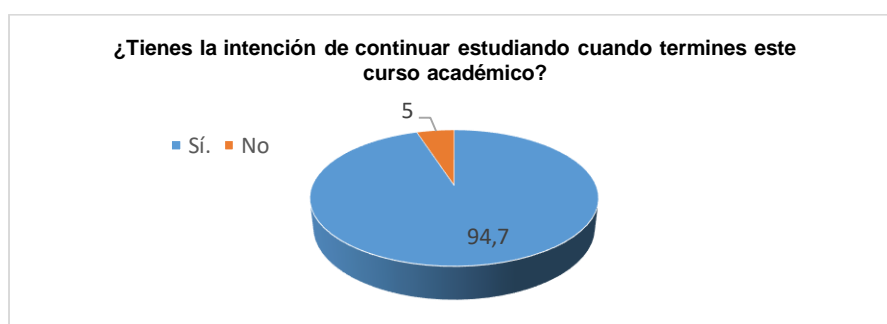
Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar, los resultados obtenidos son positivos (ver tabla 4), mostrando así que el alumnado presenta niveles altos de expectativas de autoeficacia. Esta variable presenta linealidad, si bien resalta uno de los ítems, por tener una puntuación más alta ( $\bar{x}=6,03$ ;  $sd=1,335$ ), lo que se traduce en que una mayoría se considera muy conforme con lo expresado en ese ítem en concreto. Por lo general, la

muestra se encuentra bastante de acuerdo con lo expresado en los diferentes ítems que engloba la variable *autoeficacia*.

Sobre las intenciones de continuar con la formación académica una vez finalizado el curso escolar presente, se empleó el ítem 8 para medirlo, dando como resultado que la mayor parte de la muestra (94,7%) tiene intenciones de continuar con los estudios cuando haya finalizado el curso académico actual. El restante 5,0% ha respondido que no se ha planteado continuar los estudios (ver figura 12).

**Figura 12**



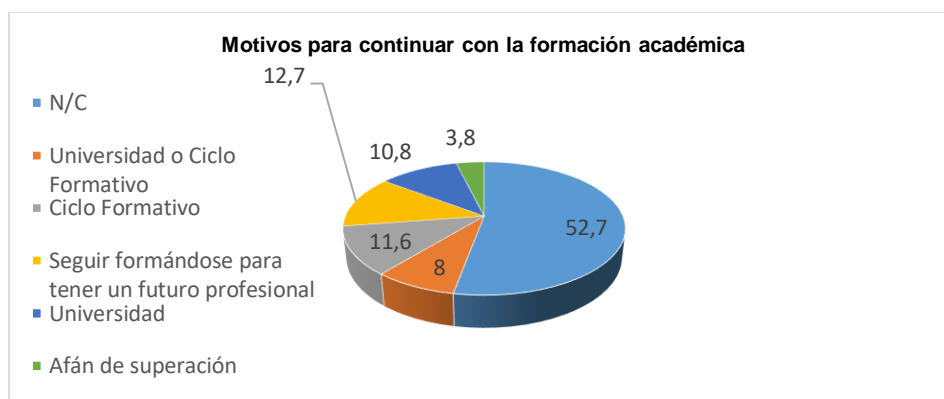
Nota: Figura de elaboración propia

Para este ítem, se analizaron las respuestas en cuanto a las causas de que los participantes quieran continuar con su formación académica tras este curso escolar. De los datos resultantes, un 11,6% señaló que deseaban continuar con su formación para poder estudiar un ciclo formativo, ya que en algunos casos consideran que “tienen más salidas laborales que otros estudios” (p. 278). Un 12,7% indicó querer seguir formándose para tener un futuro profesional. Un 10,8% comentan querer seguir con su formación para poder ir a la universidad, mencionando uno de los sujetos que “me encantaría seguir estudiando e ir a la universidad, pues deseo por encima de todo poder estudiar derecho” (p. 303). Un 8% señaló que sí deseaba continuar con su formación, pero que dudaban entre ir a la universidad o estudiar un ciclo formativo, tal y como comentó uno de los participantes, “me gustan tanto carreras universitarias como ciclos formativos, así que no sé qué decidiré al final, pero sí quiero seguir estudiando” (p. 323). Por último, un 3,8% señaló el afán de superación como motivo para continuar estudiando (ver figura 13).

**Figura 13**

Gráfica sobre los motivos para continuar estudiando



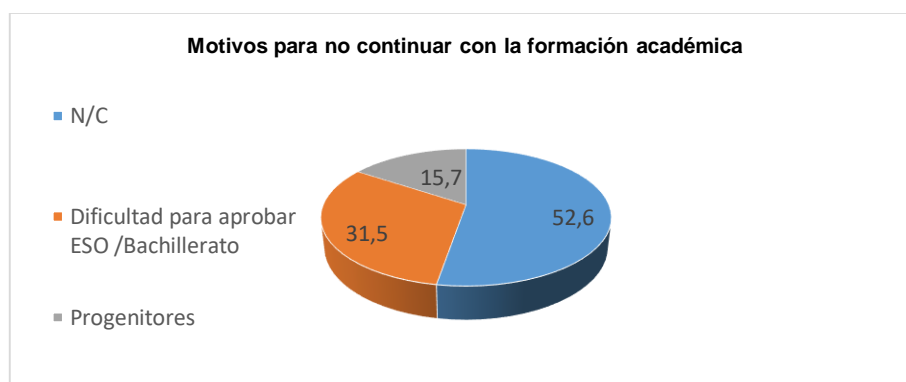


Nota: Gráfica de elaboración propia

A su vez, también se obtuvieron datos relativos a aquellos alumnos/as que no se planteaban continuar con su formación académica una vez finalizado este curso escolar. El porcentaje más alto corresponde a aquellos participantes que mencionaron tener dificultades a la hora de aprobar la ESO y el Bachillerato (31,5%) y un 15,7% indicó como causa para no continuar con su formación académica la presión ejercida por sus progenitores. Sobre esto, uno de los sujetos mencionó que “he llegado hasta este curso por la presión de mis padres y no porque realmente quisieran estudiar bachillerato (p. 48) (ver figura 14).

#### Figura 14

Gráfica sobre los motivos para no continuar estudiando



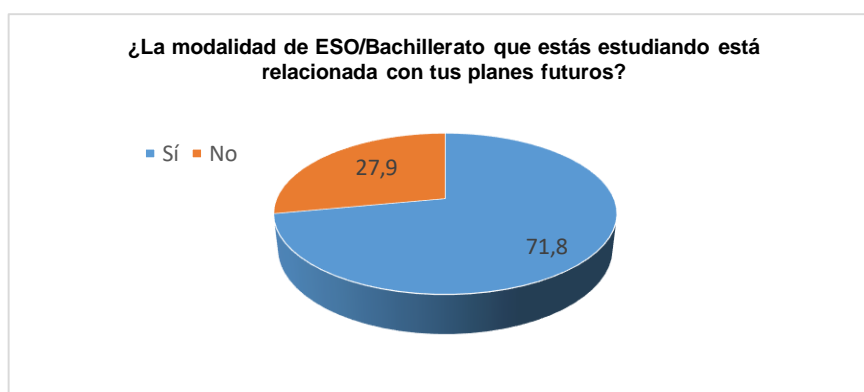
Nota: Gráfica de elaboración propia

Asimismo, se encontró una relación significativa entre la variable nota media del último curso y la variable intención de continuar estudiando una vez finalizado el curso académico. Tras realizar la Prueba de Chi-cuadrado, se obtuvo una correlación significativa ( $p < ,001$ ) entre la nota media del último curso y la intención de continuar estudiando y un coeficiente de correlación de ,393 que nos indicó que la correlación es

moderada, aunque significativa. En el caso del suficiente, se observó que, a mayor número de sujetos con dicha nota media, menor número de sujetos que se han planteado la opción de continuar estudiando (residuo tipificado = -6,9). En el caso del sobresaliente, se observó que, a mayor número de sujetos con dicha nota media, encontramos un mayor número de sujetos que sí muestran intenciones de continuar los estudios una vez finalizado el curso académico (residuo tipificado = 2,4) (ver anexo 5). Entonces, se entiende que aquel alumnado cuya nota media es mayor, se plantea en mayor grado continuar estudiando cuando haya acabado el curso académico actual, mientras que, en el caso del alumnado con una nota media de Suficiente, se observa que se plantean en mayor grado no continuar estudiando tras terminar el presente curso académico.

En relación al ítem 9, *¿La modalidad de ESO/Bachillerato que estás estudiando está relacionada con tus planes futuros?*, se observó que un porcentaje alto de la muestra (71,8%) consideró que la modalidad de estudios que está cursando actualmente está relacionada con sus planes futuros, siendo así un del total de la muestra la que ha respondido que sí a dicha pregunta. El 27,9% ha respondido que no se ha planteado continuar los estudios (ver figura 15).

**Figura 15**



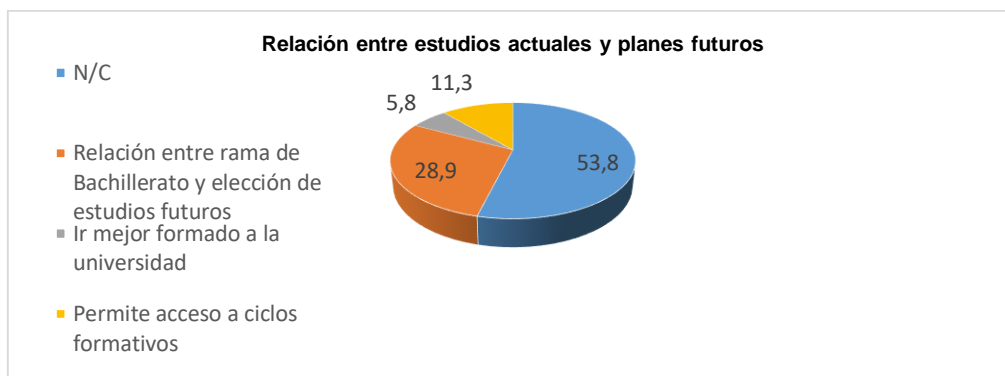
Nota: Figura de elaboración propia

Para este ítem, se analizaron las respuestas en cuanto a la relación existente entre la modalidad de estudios actual y los planes académicos futuros. De los resultados obtenidos, un 28,9% mencionó que sí están relacionados sus estudios actuales con los futuros. Un 11,3% señaló que los estudios actuales facilitan el acceso a ciclos formativos, y en el que muchos de los sujetos, indicaron incluso el ciclo formativo al

que desean acceder, sobresaliendo los tres siguientes: TAFAT, mecánica y peluquería. Uno de los sujetos, señaló que “no voy a ir a la universidad porque quiero ser mecánico y eso se consigue con un ciclo” (p. 97). El restante 5,8% mencionó que la relación que existía se basaba en el hecho de ir mejor formado a la universidad (ver figura 16).

### Figura 16

Gráfica sobre la relación existente entre los estudios actuales y los planes futuros



Nota: Gráfica de elaboración propia

Con respecto al ítem 11, *¿Tienes clara la profesión a la que te gustaría dedicarte el día de mañana?*, se observó que la mayor parte de la muestra (73,2%) tiene clara la profesión que quiere desempeñar en su futuro profesional. El 26,8% ha respondido que no (ver figura 17).

### Figura 17



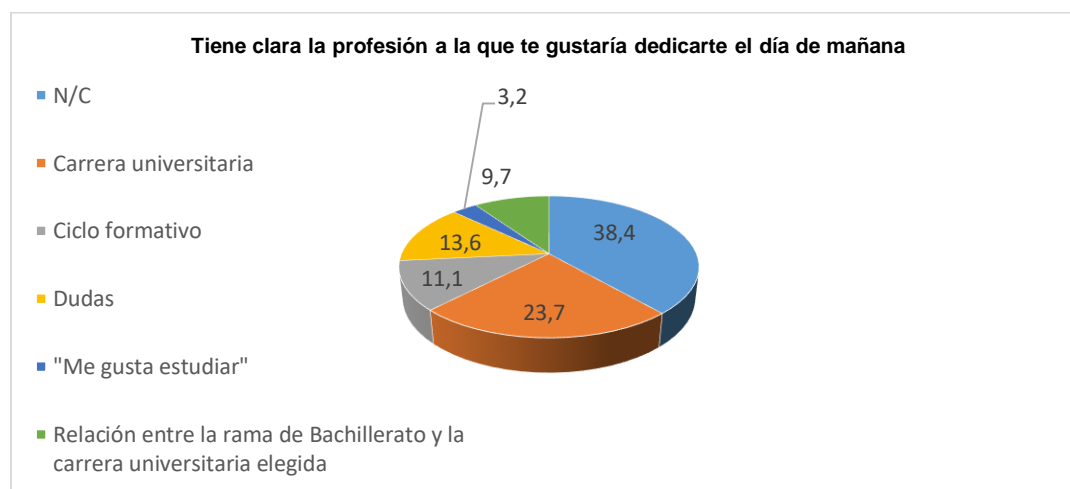
Nota: Figura de elaboración propia

Para este ítem, se analizaron las respuestas en cuanto a tener clara la profesión a la que les gustaría dedicarse en el futuro y se observó que un 23,7% mencionó los estudios universitarios como su opción clara de cara al desarrollo profesional futuro. Destacamos así que, en muchos casos de los especificaron qué carrera universitaria desean estudiar, destacando: Derecho, Psicología, Informática, Biología, Medicina,

Enfermería, Magisterio, Química e INEF. Algunos de los sujetos, señalaron que “quiero estudiar INEF, por eso me esfuerzo mucho para tener mejores notas” (p. 100) y también, que “quiero estudiar medicina o enfermería y para eso, estudio mucho todos los días, porque la nota para entrar en esas carreras es muy alta” (p. 102). Un 13,6% indicó que, si bien tienen claro que desean tener un desarrollo profesional futuro, muestran dudas en cuanto a la elección de esa profesión, en muchos casos, señalando que “sé que quiero estudiar para tener un buen trabajo, pero aún no sé qué hacer” (p. 65). Un 11,1% mencionó los ciclos formativos como opción de estudio enfocado a su profesión el día de mañana y también, un 9,7% señaló que tiene claro a qué quieren dedicarse pues existe una relación entre la rama de Bachillerato que están cursando y la carrera universitaria elegida para su desempeño laboral futuro. Finalmente, el restante 3,2% comentó que lo tienen claro debido a que les gusta estudiar (ver figura 18).

### Figura 18

Gráfica sobre tener clara la profesión a la que desean dedicarse en el futuro.



Nota: Gráfica de elaboración propia

A su vez, también se obtuvieron datos relativos a aquellos alumnos/as que no tenían clara la profesión a la que desean dedicarse el día de mañana. Un 22,5% indicó que aún no se ha decidido sobre si va a seguir estudiando o no. Un 3,9% señaló que no va a estudiar más, con un testimonio sobre esto que mencionó que “no se me da bien muy estudiar y como el bachillerato lo estoy sacando por mis padres, pues no creo que haga nada más” (p. 89). El restante 2,9% mostró dudas en relación a tener claro a qué profesión dedicarse (ver figura 19).

### Figura 19

Gráfica sobre no tener clara la profesión a la que desean dedicarse en el futuro.



Nota: Tabla de elaboración propia

A su vez, se realizó un análisis de contrastes mediante la prueba T de Student, que sugirió que aquel alumnado que mostraba índices alto en la dimensión *expectativas de autoeficacia* era también aquel que no tenía intenciones de abandonar su formación académica ( $\bar{x}=5,69$ ;  $sd=1,216$ ;  $P\leq,000$ ). En un análisis más detallado de cada uno de los ítems de escala 1 a 7 de esta dimensión en relación a la intención de abandono escolar, encontramos diferencias significativas entre el alumnado que había señalado de forma afirmativa a dicha intención de abandono frente a los que no, tal y como se puede observar en la tabla 5.

**Tabla 5**

Tabla de análisis de contraste entre expectativas de autoeficacia e intención de abandono escolar

Ítems expectativas	Intención de abandono	N	$\bar{x}$	sd	p
Mi experiencia personal en relación a mis estudios ha sido siempre satisfactoria.	Sí	28	3,04	1,347	,000
	No	348	5,43	1,386	,000
Me siento satisfecho/a con mi rendimiento académico actual.	Sí	29	3,48	1,573	,000
	No	349	5,53	1,483	,000
Las expectativas que tenía hacia mis estudios se han cumplido.	Sí	29	3,31	1,892	,000
	No	348	5,32	1,574	,000
Pienso que obtendré buenos resultados académicos cuando termine la ESO/el bachillerato.	Sí	29	4,00	1,732	,000
	No	349	5,76	1,430	,000
Los estudios que estoy cursando son importes para lograr en el futuro mis aspiraciones profesionales (trabajar en lo que me gusta).	Sí	28	3,82	2,127	,000
	No	349	5,83	1,497	,000
Me considero una persona persistente en el logro de mis metas.	Sí	29	4,28	1,980	,000
	No	349	5,81	1,310	,000
Creo que si me esfuerzo lo suficiente podré alcanzar mis metas académicas.	Sí	29	4,69	2,106	,000
	No	349	6,14	1,192	,001
Considero que estoy capacitado/a para tomar las decisiones correctas sobre mi futuro académico.	Sí	29	4,17	2,331	,000
	No	349	5,85	1,326	,001

Nota: Tabla de elaboración propia.

Hay que señalar, además, que se llevó a cabo un análisis de correlación entre esta dimensión y las otras dos dimensiones de esta investigación. Tras aplicar la prueba de Coeficiente de Pearson, se observó la existencia de una correlación significativa entre la dimensión *expectativas* y la dimensión de *autorregulación del aprendizaje*. La relación establecida entre ambas es, en general, moderada y alta, existiendo una relación baja entre los ítems de la dimensión *expectativas* (ítems del 12 al 19) y el ítem 24 de la dimensión *autorregulación - Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos -*, aunque es igualmente significativa, al igual que para la relación entre los ítems de dichas variables (ver anexo 6). Es decir, que a medida que aumentan las expectativas de autoeficacia, aumenta también la autorregulación del aprendizaje.

A su vez, también se observó la existencia de una correlación significativa entre la dimensión *expectativas* y la dimensión *compromiso académico*. La relación entre estas dimensiones es moderada y alta (ver anexo 7), siendo así la relación entre ambas significativa, es decir, que a medida que aumentan las expectativas de autoeficacia, aumenta también el compromiso académico en el alumnado.

### 4.3 El compromiso académico o *engagement*

Con respecto a los resultados obtenidos en este factor, destacamos que la mayoría de los sujetos mostraron niveles de conformidad altos de *engagement*, teniendo en cuenta la escala aplicada ( $\bar{x}=5,07$ ;  $sd=1,443$ ).

En cuanto a la variable *vigor*, se midió a través de las respuestas a diversos ítems de escala 1 a 7 que han dado los participantes en relación a la misma, dándonos así a conocer en qué medida el alumnado presenta la variable *vigor* en relación a su formación académica (ver tabla 6).

**Tabla 6**

*Descriptivos del vigor*

Ítems 31, 33, 36, 39 y 40	$\bar{x}$	sd
Me siento entusiasmado/a con los estudios que estoy cursando.	5,23	1,543
Cuando me levanto por la mañana, me siento con ganas de ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas/trabajos de clase.	4,34	1,801
Cuando realizo tareas/trabajos de clase, me siento feliz y con ganas y energía para abordarlas.	4,88	1,756

Puedo estar estudiando de manera continuada durante largos períodos de tiempo (sin que me resulte aburrido).	4,77	1,835
A pesar de las dificultades que surjan, me considero una persona perseverante a la hora de afrontar las tareas/trabajos de clase, así como pruebas/exámenes.	5,29	1,580

Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar, los resultados obtenidos son positivos (ver tabla 6), mostrando así que el alumnado presenta valores altos en la variable *vigor*. Esta variable presenta linealidad, aunque resaltan dos de los ítems, por tener una puntuación más alta, lo que se traduce en que una mayoría se considera bastante de acuerdo con lo expresado en los ítems correspondientes (31 y 40). Por lo general, y atendiendo a las medias, se observa que la respuesta más generalizada de la muestra se corresponde con una valoración normal para esta variable.

En relación a la variable *absorción*, hay que señalar que también se midió a través de las respuestas a diferentes ítems que han dado los participantes en relación a la misma. De este modo, se ha podido observar en qué medida el alumnado presenta la variable *absorción* en relación a su formación académica (ver tabla 7).

## Tabla 7

Descriptivos de la absorción

Ítems 32, 34 y 43	$\bar{x}$	sd
Considero que los estudios que estoy cursando tienen utilidad para mí.	5,60	1,569
Lo que estoy aprendiendo me motiva para hacer cosas nuevas que estén relacionadas con lo que estoy estudiando.	4,99	1,597
Cursar los estudios actuales supone un reto importante para mí.	5,71	1,509

Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar, los resultados obtenidos para esta variable son también positivos (ver tabla 7), presentando linealidad, resaltando uno de los ítems (34), por tener una puntuación un poco más baja ( $\bar{x}=4,99$ ;  $sd=1,597$ ) que las medias de los otros dos ítems, lo que se traduce en que, para ese ítem concreto, la mayoría de la muestra puntúa como normal su valoración en relación a lo expresado en dicho ítem. Por lo general, para esta variable, los sujetos se muestran de acuerdo con los ítems que engloban dicha variable.

Por último, la variable *dedicación* se midió a través de las respuestas a diversos ítems de escala 1 a 7 que han dado los participantes en relación a la misma. Así, se ha

podido conocer en qué medida el alumnado presenta niveles de la variable *dedicación* en relación a su formación académica (ver tabla 8).

**Tabla 8**

*Descriptivos de la dedicación*

Ítems 35, 37, 38, 41, 42 y 44	$\bar{x}$	sd
Me siento implicado/a e inmerso/a en mis estudios.	5,27	1,619
Se me pasa el tiempo volando cuando estoy haciendo tareas/trabajos de clase.	5,02	1,838
Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a haciendo tareas/trabajos de clase o estudiando para una prueba/examen.	5,21	1,645
Me resulta difícil dejar de hacer las tareas/trabajos de clase.	5,12	1,668
Aunque me encuentre mal, no dejo de hacer las tareas/trabajos de clase	5,07	1,742
Me siento feliz cuando estoy estudiando.	4,57	1,722

Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar, los resultados obtenidos para esta variable son también positivos (ver tabla 8), presentando linealidad y destacando uno de los ítems (44), por tener una puntuación un poco más baja ( $\bar{x}=4,57$ ;  $sd=1,722$ ) que las medias de los otros ítems, por lo que se entiende que la muestra se siente normal en relación a lo expresado en dicho ítem. Por lo general, los sujetos se muestran de acuerdo con los diferentes ítems de esta variable.

Para esta dimensión, también se realizó un análisis de contrastes mediante la prueba T de Student, que sugirió que aquel alumnado que mostraba índices alto en la dimensión *compromiso académico* era también aquel que no tenía intenciones de abandonar su formación académica ( $\bar{x}=5,24$ ;  $sd=1,333$ ;  $P \leq ,000$ ). En un análisis más detallado de cada uno de los ítems de escala 1 a 7 de esta dimensión en relación a la intención de abandono escolar, encontramos diferencias significativas entre el alumnado que había señalado de forma afirmativa a dicha intención de abandono frente a los que no (ver tabla 9).

**Tabla 9**

*Tabla de análisis de contraste entre compromiso académico e intención de abandono escolar*

Ítems compromiso académico	Intención de abandono	N	$\bar{x}$	sd	p
Me siento entusiasmado/a con los estudios que estoy cursando.	Sí	29	3,07	1,534	,000
	No	349	5,41	1,406	,000
Considero que los estudios que estoy cursando tienen utilidad para mí.	Sí	29	3,24	1,826	,000
	No	349	5,79	1,383	,000



Cuando me levanto por la mañana, me siento con ganas de ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas/trabajos de clase.	Sí	29	1,76	1,215	,000
	No	348	4,57	1,665	,000
Lo que estoy aprendiendo me motiva para hacer cosas nuevas que estén relacionadas con lo que estoy estudiando.	Sí	29	3,03	1,762	,000
	No	349	5,15	1,477	,000
Me siento implicado/a e inmerso/a en mis estudios.	Sí	29	3,69	1,755	,000
	No	349	5,41	1,537	,000
Cuando realizo tareas/trabajos de clase, me siento feliz y con ganas y energía para abordarlas.	Sí	29	2,55	1,526	,000
	No	349	5,08	1,628	,000
Se me pasa el tiempo volando cuando estoy haciendo tareas/trabajos de clase.	Sí	29	3,14	2,263	,000
	No	349	5,17	1,716	,000
Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a haciendo tareas/trabajos de clase o estudiando para una prueba/examen.	Sí	29	3,24	1,883	,000
	No	349	5,38	1,520	,000
Puedo estar estudiando de manera continuada durante largos períodos de tiempo (sin que me resulte aburrido).	Sí	29	2,48	1,724	,000
	No	349	4,96	1,712	,000
A pesar de las dificultades que surjan, me considero una persona perseverante a la hora de afrontar las tareas/trabajos de clase, así como pruebas/exámenes.	Sí	29	3,59	1,973	,000
	No	349	5,42	1,461	,000
Me resulta difícil dejar de hacer las tareas/trabajos de clase.	Sí	29	3,45	2,063	,000
	No	349	5,26	1,551	,000
Aunque me encuentre mal, no dejo de hacer las tareas/trabajos de clase.	Sí	29	3,90	2,381	,000
	No	349	5,18	1,641	,008
Cursar los estudios actuales supone un reto importante para mí.	Sí	29	4,45	1,938	,000
	No	349	5,81	1,426	,000
Me siento feliz cuando estoy estudiando.	Sí	29	2,17	1,537	,000
	No	349	4,77	1,574	,000

Nota: Tabla de elaboración propia.

Destacamos que, también se llevó a cabo un análisis de correlación entre esta dimensión y las otras dos dimensiones de esta investigación. Tras aplicar la prueba de Coeficiente de Pearson, se observó la existencia de una correlación significativa entre la dimensión *compromiso académico* y *expectativas*. Esta relación es moderada y alta, siendo así significativa entre ambas dimensiones (ver anexo 7), por lo que se entiende que, a medida que aumenta el compromiso académico del alumnado, aumentan también sus expectativas de autoeficacia.

Además de establecerse esa correlación, se estableció otra entre la dimensión *compromiso académico* y la dimensión *autorregulación del aprendizaje*. Dicha relación es moderada y alta, con lo cual, se trata de una relación significativa (ver anexo 8). Es cierto que existe una relación baja entre los ítems de la dimensión *compromiso académico* (ítems del 31 al 44) y el ítem 24 de la dimensión *autorregulación del aprendizaje* - *Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener*

*mejores resultados académicos* -, aunque es igualmente significativa, al igual que para la relación entre los ítems de dichas variables. Con lo cual, a medida que aumenta el compromiso académico, aumenta también la autorregulación del aprendizaje.

#### 4.4 La autorregulación del aprendizaje

En relación a los resultados obtenidos en este factor, destacar que se ha observado, al igual que para el caso de los otros dos factores, que la mayoría de los participantes mostraron niveles de conformidad altos de expectativas de autoeficacia, teniendo en cuenta la escala empleada ( $\bar{x}=5,39$ ;  $sd=1,402$ ).

Con respecto a la variable *planificación*, se midió a través de las respuestas a diferentes ítems que han dado los participantes en relación a la misma, dándonos así a conocer en qué medida el alumnado presenta niveles de la variable *planificación* en relación a su formación académica (ver tabla 10).

**Tabla 10**

*Descriptivos de la planificación*

Ítems 20, 21 y 28	$\bar{x}$	sd
A la hora de estudiar, me fijo siempre objetivos académicos (por ejemplo, obtener una mejor nota).	5,67	1,453
Me siento capacitado/a para realizar bien las tareas/trabajos de clase.	5,77	1,396
Antes de empezar a estudiar planifico todo lo que tengo que hacer.	5,78	1,604

Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 10, los resultados obtenidos para la variable *planificación* son positivos, presentando linealidad en todos los ítems de esta variable, por lo que se entiende que la muestra se siente de acuerdo en relación a lo expresado en esos ítems.

En lo concerniente a la variable *estrategias de aprendizaje*, hay que destacar que se midió a través de las respuestas a distintos ítems que han dado los participantes en relación a la misma, dándonos así a conocer en qué medida el alumnado presenta la variable de *estrategias de aprendizaje* en relación a su formación académica (ver tabla 11).

**Tabla 11**

*Descriptivos de las estrategias de aprendizaje*

Ítems 22 al 27	$\bar{x}$	sd
----------------	-----------	----

Empleo diferentes técnicas de estudio a la hora de estudiar (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.).	5,23	1,776
Considero que soy una persona organizada a la hora de estudiar/realizar tareas/trabajos de clase.	5,33	1,642
Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos.	5,57	2,981
Tras la jornada escolar, dedico un tiempo a repasar lo aprendido en clase.	4,69	1,811
Llevo al día todos los trabajos/tareas de clase.	5,55	1,649
Para obtener buenos resultados académicos estudio con anticipación para los exámenes.	5,28	1,732

Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 11, los resultados obtenidos para la variable *estrategias de aprendizaje* son positivos, presentando linealidad en todos los ítems de esta variable, a excepción de uno de los ítems (25), cuya puntuación es ligeramente más baja ( $\bar{x}=4,69$ ;  $sd=1,811$ ), por lo que se entiende que la muestra se siente normal en relación a lo expresado en ese ítem en concreto. De manera general, se observó que los sujetos se muestran de acuerdo con lo expresado en los ítems.

Por último, la variable *autoevaluación*, se midió a través de las respuestas a diversos ítems que han dado los participantes en relación a la misma, dándonos así a conocer en qué medida el alumnado presenta niveles en la variable *autoevaluación* en relación a su formación académica (ver tabla 12).

## Tabla 12

Descriptivos de la autoevaluación

Ítems 29 y 30	$\bar{x}$	sd
Reflexiono regularmente sobre qué puedo hacer para mejorar mis resultados/rendimiento académico.	5,36	1,563
Consulto con mis profesores/as los errores cometidos en pruebas/trabajos/tareas/exámenes con el fin de mejorar.	5,34	1,481

Nota: Tabla de elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 12, los resultados obtenidos para la variable *autoevaluación* son positivos, presentando linealidad en los dos ítems de dicha variable, por lo que se entiende que la muestra se siente de acuerdo con lo expresado en los ítems.

Al igual que en las dos dimensiones anteriores, en este caso, también se realizó un análisis de contrastes mediante la prueba T de Student, que sugirió que aquel alumnado que mostraba índices alto en la dimensión *autorregulación del aprendizaje* era también aquel que no tenía intenciones de abandonar su formación académica ( $\bar{x}=5,52$ ;  $sd=1,309$ ;  $P \leq 0,000$ ). En un análisis más detallado de cada uno de los ítems de

escala 1 a 7 de esta dimensión en relación a la intención de abandono escolar, encontramos diferencias significativas entre el alumnado que había señalado de forma afirmativa a dicha intención de abandono frente a los que no (ver tabla 13).

**Tabla 13**

*Tabla de análisis de contraste entre autorregulación del aprendizaje e intención de abandono escolar*

Ítems autorregulación	Intención de abandono	N	$\bar{x}$	sd	p
A la hora de estudiar, me fijo siempre objetivos académicos (por ejemplo, obtener una mejor nota).	Sí	29	4,00	2,087	,000
	No	349	5,81	1,302	,000
Me siento capacitado/a para realizar bien las tareas/trabajos de clase.	Sí	29	4,21	2,042	,000
	No	349	5,91	1,243	,000
Empleo diferentes técnicas de estudio a la hora de estudiar (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.).	Sí	29	3,62	2,274	,000
	No	349	5,37	1,669	,000
Considero que soy una persona organizada a la hora de estudiar/realizar tareas/trabajos de clase.	Sí	29	4,14	2,117	,000
	No	349	5,43	1,562	,003
Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos.	Sí	29	4,14	2,083	,007
	No	349	5,69	3,021	,001
Tras la jornada escolar, dedico un tiempo a repasar lo aprendido en clase.	Sí	29	2,76	1,550	,000
	No	349	4,86	1,738	,000
Llevo al día todos los trabajos/tareas de clase.	Sí	29	4,31	2,238	,000
	No	348	5,65	1,553	,004
Para obtener buenos resultados académicos estudio con anticipación para los exámenes.	Sí	29	3,69	1,795	,000
	No	349	5,42	1,667	,000
Antes de empezar a estudiar planifico todo lo que tengo que hacer.	Sí	29	4,24	2,459	,000
	No	348	5,69	1,466	,004
Reflexiono regularmente sobre qué puedo hacer para mejorar mis resultados/rendimiento académico.	Sí	29	3,90	2,059	,000
	No	349	5,47	1,455	,000
Consulto con mis profesores/as los errores cometidos en pruebas/trabajos/tareas/exámenes con el fin de mejorar.	Sí	29	4,14	1,767	,000
	No	349	5,44	1,414	,001

Nota: Tabla de elaboración propia.

Además de las pruebas anteriormente mencionadas, se ha llevado a cabo un análisis de correlación entre la dimensión *autorregulación del aprendizaje* y las otras dos dimensiones estudiadas. Tras aplicar la prueba de Coeficiente de Pearson, se ha observado la existencia de correlaciones significativas entre la dimensión *autorregulación del aprendizaje* y la dimensión *expectativas*. Dicha relación es, en general, moderada y alta. Existe una relación baja entre el ítem 24 de la dimensión *autorregulación del aprendizaje* - *Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos* – y los ítems de la dimensión *expectativas* (ítems del 12 al 19), aunque es igualmente significativa, al igual que para la

relación entre los ítems de dichas variables (ver anexo 6). Es decir, que a medida que aumenta la autorregulación del aprendizaje, aumentan también las expectativas de autoeficacia en el alumnado.

En lo que concierne a la relación existente entre la dimensión *autorregulación del aprendizaje* y la dimensión *compromiso académico*, se observa que la relación es también entre moderada y alta. Al igual que sucede con la relación establecida entre la dimensión *autorregulación del aprendizaje* y la dimensión *expectativas*. En este caso, existe una relación baja entre el ítem 24 de la dimensión *autorregulación del aprendizaje* - *Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos* – y los ítems de la dimensión *compromiso académico* (ítems del 31 al 44), aunque es igualmente significativa, al igual que para la relación entre los ítems de dichas variables (ver anexo 8). Es decir, que a medida que aumenta la autorregulación del aprendizaje, aumenta también el compromiso académico en el alumnado.

## 5. Discusión y conclusiones

La relación entre las expectativas de autoeficacia, el compromiso académico y la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico y la intención de abandono en estudiantes de secundaria y bachillerato han sido los ejes centrales sobre los que se ha desarrollado esta investigación. El haber centrado la atención en estos factores y en las diferentes variables que las componen debe a la relevancia que tienen en el perfil del alumnado que menor riesgo corre de abandonar su formación escolar. Se ha puesto especial énfasis en la incidencia y correlación de estas dimensiones y sus variables respecto a la intención de abandono escolar.

Del análisis de los resultados obtenidos se desprende una clara conexión entre las distintas dimensiones, existiendo una correlación entre las mismas, que nos señala que, ciertamente, la conjunción de esos tres factores es clave dentro de la prevención del AET. Esa correlación, permite dibujar un perfil de alumnado realmente comprometido con su formación académica, de manera que favorece el desarrollo de acciones encaminadas a potenciar un perfil de alumno/a comprometido/a con su formación,

evitando el poco deseado AET que tanto afecta tanto a los sistemas educativos y a la sociedad en general (Rizo Areas y Hernández (2019)

Por todo lo expuesto, los datos y la información obtenida en la presente investigación, ha permitido conocer el grado de incidencia y correlación de esas dimensiones en el alumnado de 4ºESO y 2º de Bachillerato en relación a su rendimiento académico y a las intenciones de AET. Del mismo modo, también se ha indagado en cuestiones como los apoyos externos en los estudios y las notas medias obtenidas durante el penúltimo y el último curso académico. En este sentido, de los resultados encontrados, se puede inferir que el alumnado de ESO y de Bachillerato presenta niveles altos de expectativas de autoeficacia, de autorregulación del aprendizaje y de compromiso académico, por lo que se podría afirmar que un porcentaje importante de los participantes no parecen estar entre los estudiantes en riesgo de AET.

En lo atinente a las *expectativas de autoeficacia*, los resultados han sido positivos, pues la muestra, en general, se ha mostrado de acuerdo con lo expresado en los diferentes ítems propuestos en esta investigación para abordar esta dimensión. Estos resultados coinciden con lo que Locke y Lathan (1990, en Bandura, 1999, p. 24) mencionaban acerca de que cuanto mayor es la presencia de la autoeficacia, más retadores son los objetivos que se proponen las personas y, por tanto, más firme es su compromiso para lograr dichos objetivos. Asimismo, el hecho de haber obtenido resultados positivos en esta dimensión, pone de manifiesto la importancia de esa variable dentro de las trayectorias académicas del alumnado, favoreciendo su motivación, su desarrollo intelectual y creativo y propiciando su continuidad en los estudios. La importancia que tiene la autoeficacia y las expectativas de resultados en las trayectorias formativas de los estudiantes ha quedado patente en muchas investigaciones realizadas (Bandura, 1999; Blanco Vega et al., 2012; Dodobara, 2005; Lacal, 2009; Moyeda et al., 2013; Olivari Medina y Urra Medina, 2007; Ortiz y del Barrio Gándara, 2002; Sanmartín et al., 2011). A ese respecto, los resultados alcanzados en relación a las *expectativas de autoeficacia* coinciden también con la teoría de Bandura, demostrando que aquel alumnado con altas expectativas de autoeficacia es también aquel que presenta un mayor índice de motivación en su formación académica. Esto, conlleva una mejora en los resultados académicos y un deseo de continuar con su formación escolar,

tal y como se deriva de los resultados obtenidos en relación al rendimiento académico y las intenciones de abandono de los estudios o de continuar con los mismos.

Tras analizar los datos extraídos sobre ello, se hallaron relaciones significativas, constatando así que, efectivamente, a mayores notas medias, mayores intenciones de continuar estudiando, y viceversa. Es decir, que, a tenor de los resultados obtenidos para esta dimensión, se entiende que la muestra presenta unas altas expectativas de autoeficacia, buena motivación y buen rendimiento en los estudios. Estudiantes con este perfil son los que, como señalan Ortiz y del Barrio Gándara (2002), son capaces de afrontar tareas y retos sin dificultad y sin el estrés que muchas veces genera el proceso de estudio. Dodobara (2005) señalaba sobre esto que las expectativas de autoeficacia, cuando están presentes en el alumnado, tienen una gran influencia en la motivación y la persistencia del alumnado, favoreciendo así el éxito académico del mismo y alejando la posibilidad de AET. Conviene señalar sobre esto último que, los resultados del análisis de contrastes entre esta dimensión y la intención de abandono escolar reflejaron que, efectivamente, aquel alumnado con mayor expectativa de autoeficacia es también aquel que no desea abandonar sus estudios, quedando patente la importancia que tiene el fomento y desarrollo de esta dimensión para prevenir el AET.

En cuanto al *compromiso académico*, se ha podido corroborar que realmente es un constructo importante en el contexto educativo. De los resultados analizados, se desprende que hay una relación positiva entre el compromiso académico o *engagement* y el rendimiento académico, en el sentido de que el alumnado ha mostrado niveles positivos y significativos en las variables de esta dimensión, coincidiendo esto con lo expuesto por Salanova et al. (2005) en investigaciones centradas en el análisis del *engagement*, donde se ha visto la influencia de este factor en el éxito académico presente y futuro del alumnado. Atendiendo a los resultados de esta investigación, se confirma lo expuesto por Salanova et al. (2005, p. 219) acerca de que “a mayor éxito pasado, mayor eficacia percibida, mayor engagement y mayor éxito académico futuro”. Es decir, que cuanto más comprometido se siente el alumnado con su proceso formativo, mayor rendimiento obtendrá y más implicado se mostrará en su formación escolar. Dicha implicación se puede ver reflejada en los resultados alcanzados en los ítems 31 (*vigor*), “Me siento entusiasmado/a con los estudios que estoy cursando” y 35 (*dedicación*), “Me siento implicado/a e inmerso/a en mis estudios”, donde las respuestas



obtenidas han arrojado medias que implican una relación positiva, traduciéndose así en que el alumnado se siente realmente implicado con su formación.

En relación a las variables del compromiso académico, los resultados han sido muy similares en las tres variables, lo cual muestra el buen grado en que se interrelacionan el *vigor*, la *dedicación* y la *absorción* en aquel alumnado que se siente más comprometido con su formación académica. Con lo cual, se constata así que el compromiso académico está relacionado significativamente con el rendimiento escolar, de manera que lleva implícita también una mejora en la satisfacción del estudiante en relación a su propia trayectoria académica y de las propias orientaciones motivacionales del alumnado, incidiendo esto en su continuidad en los estudios y siendo así un factor más duradero en el tiempo, tal y como también señalan Salanova et al. (2000, 2005) y Álvarez-Pérez et al. (2021). Con todo ello, se puede colegir entonces que el compromiso académico o *engagement*, es un factor fundamental relacionado con el buen rendimiento y, en definitiva, con el éxito académico. De este modo concluimos que uno de los hallazgos más relevantes dentro de esta investigación, es que las tres variables que conforman esta dimensión se han relacionado y dado en igual proporción y esto nos dice que ese alumnado se muestra implicado con su formación, lo que puede influir positivamente para que logre sus metas y objetivos académicos futuros, alejando, a su vez, la posibilidad de abandonar sus estudios. Es importante señalar en este punto que, tras realizarse el análisis de contrastes entre esta dimensión y la intención de abandono escolar, se obtuvieron datos que reflejan que aquel alumnado cuyo compromiso académico es mayor, es también aquel que menos intenciones presenta de abandonar su formación académica. Por tanto, se confirma así que el compromiso académico es realmente relevante como factor predictivo en la prevención del AET.

En lo referente a los resultados logrados con respecto a la dimensión de *autorregulación del aprendizaje*, podemos deducir que, al igual que sucede con la dimensión del *compromiso académico*, las variables que conforman la autorregulación se han dado en idéntica proporción, si observamos sus medias. En consecuencia, se hace evidente su importancia en las dos etapas educativas que atañen a esta investigación, pues implica una presencia en el alumnado del aprendizaje autónomo como vía necesaria para desarrollar competencias y habilidades académicas necesarias y que, conllevan, sin duda, el desarrollo de competencias profesionales.



El hecho de que los resultados demuestren una relación positiva de esta dimensión en el alumnado entronca con el modelo propuesto por Zimmerman (2002), en el que no solamente se mencionan las tres variables a las que nos hemos ceñido en el estudio de esta dimensión, sino también al modo en que se interrelacionan entre sí para lograr las metas y objetivos académicos futuros. De ahí que, de estos resultados inferimos que esa relación entre las tres variables de la dimensión autorregulación del aprendizaje – *planificación, estrategias de aprendizaje y autoevaluación* – conlleva situar al alumnado como centro y eje de su propio proceso de aprendizaje. Estos resultados coinciden con lo aportado por García Martín (2012) en relación a que una persona autorregulada es aquella que ejecuta sus propias acciones reguladoras en diferentes momentos de su proceso de aprendizaje, para así interiorizar y asimilar dicho aprendizaje y, de este modo, conseguir sus metas académicas y profesionales futuras. Asimismo, se percibe y se concluye de estos resultados que esa presencia de la dimensión de *autorregulación del aprendizaje* contribuirá a que el alumnado pueda desarrollar destrezas, habilidades y competencias que les faciliten el poder afrontar y enfrentarse a múltiples y diferentes tareas. Esto es, que el hecho de que exista una relación positiva con respecto a esta dimensión y sus variables hace que sea palpable lo esencial de dicha dimensión dentro de la mejora del proceso de aprendizaje y, con ello, una mejora en el rendimiento y trayectoria académica, siendo esto clave a la hora de que el alumnado no se plantee abandonar prematuramente su formación académica.

Cabe destacar que, tras el análisis de contrastes llevado a cabo entre esta dimensión y la intención de abandono escolar, se pudo comprobar que, efectivamente, aquel alumnado con mayor autorregulación del aprendizaje es también aquel que no desea abandonar sus estudios, quedando reflejada, así, la importancia de la presencia de esta dimensión como factor predictivo en la prevención del AET, al igual que las otras dos dimensiones analizadas en esta investigación.

Por lo que respecta a los resultados positivos obtenidos en la variable *planificación*, encontramos que dichos resultados conectan con lo descrito por Zimmerman (2002) para dicha variable. Es decir, que, tras analizar esos datos, podemos concluir que aquel alumnado que se fija objetivos a alcanzar, mejorará de manera considerable su rendimiento académico, mejorando, a su vez, su motivación a la hora de

abordar tareas propuestas y sentirá, así, mayor interés por querer mejorar académicamente.

En cuanto a la segunda variable, el uso de *estrategias de aprendizaje*, también encontramos conexión entre los resultados logrados y lo postulado por Zimmerman (2002) al respecto. Por un lado, los ítems 22 (*Empleo diferentes técnicas de estudio a la hora de estudiar (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.)*), 23 (*Considero que soy una persona organizada a la hora de estudiar/realizar tareas/trabajos de clase*) y 24 (*Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos*) nos dan como resultado la existencia de una relación significativa con uno de los elementos clave de esta variable que menciona Zimmerman (2002), el autocontrol. Ciertamente, comprobamos que el alumnado hace uso de diferentes estrategias de aprendizaje a la hora de lograr los objetivos marcados en la variable *planificación*. Por otro lado, los resultados de los ítems 25 (*Tras la jornada escolar, dedico un tiempo a repasar lo aprendido en clase*), 26 (*Llevo al día todos los trabajos/tareas de clase*) y 27 (*Para obtener buenos resultados académicos estudio con anticipación para los exámenes*) entroncan con el otro elemento clave de esta variable que menciona Zimmerman (2002), la autoobservación. Con lo cual, el alumnado ha mostrado indicios suficientes de cara a la hora de destinar tiempo para el estudio, etc. Es decir, que los resultados nos aclaran que el alumnado hace uso de estrategias con el fin de mejorar su aprendizaje autorregulado, tal y como también mencionan Fuente Arias y Justicia (2003). Concluimos entonces que se da un aprendizaje autorregulado a través del uso de estrategias y que esto favorece una mejora en la calidad del aprendizaje, así como del rendimiento académico de la muestra estudiada.

Con relación a la tercera variable de la autorregulación - la *autoevaluación* -, también se dan resultados positivos, confirmando que ese proceso de autorreflexión es esencial para mejorar el propio proceso de aprendizaje y posibilitar el querer seguir aprendiendo y formándose, tal y como también señala Zimmerman (2002) en su estudio.

Dado que los resultados de esta investigación demuestran la presencia de las tres variables de la autorregulación en el alumnado, podemos deducir que este hecho les confiere a los/as alumnos/as una mejor autogestión a la hora de abordar diferentes tareas, enfocando los recursos disponibles a su alcance hacia el logro de las metas

propuestas. En consecuencia, se mejorará el rendimiento académico y, con ello, la trayectoria académica, alejándose así de la posibilidad de abandonar sus estudios.

Se hace necesario resaltar que, tras realizar las pruebas pertinentes, se han podido establecer correlaciones significativas entre las diferentes dimensiones objeto de esta investigación. Si bien entre algunos ítems la relación es baja, sigue siendo significativa. En general, concluimos que esa relación entre las tres dimensiones es moderada y alta y esto significa que, a medida que aumenta la presencia de una de las dimensiones, aumenta consecuentemente la presencia de las otras dos, y viceversa. Por lo tanto, se desprende, efectivamente, que aquel alumnado que presenta un buen nivel de autorregulación del aprendizaje, presentará, sin duda, una mayor expectativa de autoeficacia, una mayor motivación en los estudios y un mayor compromiso académico o engagement, siendo esta convergencia clave en el aprendizaje a lo largo de la vida, repercutiendo en el rendimiento y compromiso académico y, de esta forma, favoreciendo el éxito escolar y la permanencia del alumnado en su formación futura, concordando esto con lo expuesto por Salanova et al. (2005) en sus investigaciones.

Con respecto al rendimiento académico, se ha podido constatar que aquel alumnado con mejor nota media en el penúltimo curso, es también el que tiene mejor nota media en el último curso. Por tanto, cabe destacar la importancia de los resultados académicos obtenidos en cursos o etapas previas, como predictor del rendimiento en etapas posteriores. El rendimiento académico y el nivel medio de calificaciones obtenido por el alumnado en ESO y Bachillerato puede ser un buen predictor de adaptación y éxito académico en aquellos estudiantes que cursen estudios superiores, tal y como señalan Esteban et al. (2016). De esos resultados, se ha establecido también una relación entre esas notas medias, la repetición de cursos anteriores y las dificultades para aprobar cursos previos. A raíz de los datos obtenidos y su pertinente análisis, se puede concluir que aquel alumnado cuyas notas medias son bajas, es también el que ha indicado que ha repetido curso y/o que ha tenido dificultades para aprobar cursos anteriores. Si bien es cierto que, en algunos casos, se han encontrado sujetos cuyas notas medias eran altas y que han indicado haber tenido dificultades con algunas asignaturas en concreto; en líneas generales, se puede relacionar las notas medias con los factores ya mencionados: dificultades a la hora de aprobar cursos y la repetición de cursos anteriores. Esto, entronca con lo observado por Choi y Calero, (2010), Martínez

González y Álvarez Blanco (2005) y Rizo Areas y Hernández García (2019) acerca de la repetición de curso escolar como punto destacable dentro de los factores que inciden en el AET. La repetición de curso conlleva, en muchos casos, un estado de apatía en el alumnado, haciendo que este no se sienta capaz de afrontar diversas situaciones en su formación académica. En el análisis de datos realizado en esta investigación, se observó que ese alumnado con notas medias bajas es, en muchas ocasiones, el mismo que ha repetido curso y que ha tenido dificultades a la hora de aprobar asignaturas concretas o algún curso académico.

Otro punto a destacar es el de los apoyos externos. Del análisis realizado en relación a dichos apoyos, destaca el hecho de que los profesionales del sistema educativo – orientador/a y docentes – son, en general, valoradas como poco importantes o menos importantes al valorar el apoyo recibido en el centro. En los estudios de Choi y Calero (2010) y González González (2005, en De los Santos y Rueda, 2012), se destacaba el papel del centro escolar como factor clave a la hora de abordar el AET, señalando la importancia de aspectos como las características del centro, las propias del alumnado, los recursos y procesos educativos, los planes de atención a la diversidad, la desresponsabilización del centro en relación a esos problemas que inciden, de forma decisiva, en las trayectorias académicas del alumnado y en su intención de abandono escolar. El hecho de que tanto la figura del orientador/a como la de los docentes hayan sido valoradas como las menos importantes es significativa y podría ser abordada desde una perspectiva formativa, dando pie incluso al desarrollo de programas de formación docente enfocados en ese plano. Sobre esto, retomamos lo mencionado por Martínez González y Álvarez Blanco (2005) en su artículo acerca de que el AET está también vinculado a la formación del profesorado y a su actuación, además de la colaboración que existe entre la comunidad educativa y las familias que, a su vez, son parte de esa comunidad. Esa colaboración no se da en muchos casos o no de la forma más favorable para el alumnado y eso, desemboca en la valoración que ese alumnado tiene de las figuras de apoyo internas del sistema educativo, tal y como se puede deducir de los resultados alcanzados.

Sin embargo, las figuras externas al sistema educativo – padres, hermanos/as y amistades – son valoradas de forma más positiva como apoyos externos en los estudios. La figura mejor valorada ha resultado ser la de los padres. Hay que mencionar lo

señalado por Choi y Calero (2010), Rizo Areas y Hernández García (2019) y Martínez González y Álvarez Blanco (2005), acerca del factor familiar dentro de los factores de riesgo de sufrir AET. La importancia del factor familiar es clave, pues se entiende que su influencia tiene un impacto positivo o negativo dentro de la relación que el alumnado mantiene con su formación y rendimiento académico. En este sentido, de los resultados obtenidos, se concluye que el apoyo familiar está muy presente, siendo señalado como el apoyo más importante para la gran mayoría de la muestra.

De los resultados logrados, también se ha observado que las amistades son una figura de apoyo bien valorada por el alumnado, coincidiendo así con lo mencionado por De los Santos y Rueda (2012), que en su estudio destacaban la influencia del grupo de iguales como otro punto clave a la hora de abordar la problemática que nos ocupa – el AET -, debido a la influencia que estos ejercen durante la etapa de la adolescencia, que es donde se concentra la tasa más alta de abandono escolar y que se corresponde con la muestra de esta investigación, es decir, la etapa de ESO y Bachillerato.

Por tanto, y en relación a lo anteriormente expuesto, las conclusiones a las que llegamos en esta investigación son las siguientes:

- Un alumno/a con altas expectativas de autoeficacia es también aquel que tiene claras sus metas de futuro académicas.
- La presencia de unas altas expectativas de autoeficacia es clave dentro de la intención de continuar con la formación académica futura del alumnado de ESO y de Bachillerato.
- Un alumno/a altamente comprometido con su formación académica es aquel cuyas expectativas de autoeficacia son mayores y cuya autorregulación del aprendizaje está presente en su manera de afrontar las tareas escolares para llevarlas a término con éxito.
- Un alto compromiso académico es significativo dentro de las trayectorias académicas y el éxito académico del alumnado de ESO y Bachillerato.
- El hecho de que un estudiante se sienta autorregulado influye positivamente en su rendimiento escolar y en su éxito académico y en su continuidad en la formación académica.

- Las dimensiones estudiadas se interrelacionan entre sí de tal manera que influyen positivamente en las trayectorias académicas del alumnado y sus intenciones de estudio futuro.
- Aquel alumnado cuyos resultados son más positivos en dichas dimensiones es también aquel que no se plantea abandonar los estudios, sino que tiene expectativas claras de continuar con su formación académica.
- La conjunción de las tres dimensiones analizadas en esta investigación es un punto esencial a la hora de plantear futuros programas encaminados a mejorar las trayectorias académicas del alumnado de ESO y de Bachillerato.

En definitiva, con esta investigación se ha podido valorar la relevancia e importancia de profundizar en cuestiones relacionadas con el alumnado en cuanto a su trayectoria académica y las intenciones de AET, especialmente en aquellos cursos de finalización de etapas, como son 4ºESO y 2º de Bachillerato. Profundizando en ello, se podría mejorar en esas dimensiones que confluyen en un aumento del éxito académico. Del mismo modo, se considera que los resultados alcanzados en este estudio podrían tener implicaciones educativas a nivel práctico, concretamente, en lo concerniente a reducir las cifras de AET en las etapas de ESO y Bachillerato, además de servir de orientación al alumnado y desarrollo de programas enfocados a fomentar habilidades importantes como la autorregulación del aprendizaje, pues es necesario el desarrollo y fomento de esa autorregulación de cara a que el alumnado sea capaz de planificar y establecer, de forma más clara y adecuada, sus metas y objetivos académicos futuros y orientar los recursos de que dispone para lograrlo y, especialmente, favorecer la autorreflexión, tan necesaria en educación de cara a mejorar en el propio proceso de aprendizaje. Por tanto, y en base a las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio, el alumnado tendría mayores posibilidades de alcanzar el éxito académico y de no abandonar sus estudios.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que esta investigación podría implicar, además, un carácter prospectivo, puesto que se podrían desarrollar diversos estudios en el futuro a partir del mismo. En caso de continuar profundizando en la temática, algunos aspectos a mejorar serían: acceder a una muestra más amplia con el fin de dar más validez y fiabilidad a la investigación; contrastar lo que piensan los estudiantes en función de variables como clase social o contexto geográfico; emplear

otros instrumentos de recogida de datos como la entrevista potenciando un enfoque de investigación mixto.

Finalmente, en relación a las conclusiones extraídas, se podría definir el perfil de estudiante sin riesgo de AET, como aquel que muestra un alto compromiso con los estudios, que presenta un alto grado de expectativas de autoeficacia y que posee estrategias y habilidades de autorregulación del aprendizaje. Hablamos de un alumnado que se preocupa por su futuro académico y profesional, que considera que su formación académica es fundamental para lograr sus planes de futuro y su trayectoria vital y profesional. Un estudiante que tiene expectativas de futuro claras y definidas y se muestra implicado en su formación académica, esforzándose para obtener mejores notas, planificando el trabajo y autoevaluándose en busca de mejorar su rendimiento académico.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., y Valladares-Hernández, R. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 40, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2001). La teoría cognitiva social: Una perspectiva agencial. *Traducción: Ps. Ricardo Bascuñán C. Revisión anual de Psicología*. [https://www.academia.edu/3797435/BANDURA\\_Social\\_Cognitive\\_Theory\\_Traduccion](https://www.academia.edu/3797435/BANDURA_Social_Cognitive_Theory_Traduccion)
- Blanco, L. Á., Díaz, V. G., y Tuero, E. (2020). Necesidades socioeducativas de las familias ante el abandono escolar prematuro. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 321-330. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1788>

- Bisquerra, R. A. (coord.), Dorio, I. A., Gómez, J. A., Latorre, A. B., Martínez, F. O., Massot, I. L., Mateo, J. A., Sabariego, M. P., Sans, T. M., Torrado, M. F. y Vilà, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). La Muralla.
- Calero, J., Escardíbul, J. O., y Choi, Á. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 69-104. <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7578>
- Carrasco, S., Narciso, L., y Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 76-92. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410006.pdf>
- Choi, Á., y Calero, J. (2010). El problema del fracaso escolar y del abandono escolar prematuro en España. *Studíes*, 3, 1-28. [https://ihs.korea.ac.kr/wp-content/uploads/2017/04/20170427\\_065859.pdf](https://ihs.korea.ac.kr/wp-content/uploads/2017/04/20170427_065859.pdf)
- Cleary, T. J. y Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 77-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- De la Fuente Arias, J., y Justicia, F. J. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, (82), 161-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>
- De los Santos, P. J., y Rueda, P. O. (2012). Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5831438>



DECRETO 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. [BOC - 2018/242. Viernes 14 de Diciembre de 2018 - Anuncio 5777 \(gobiernodecanarias.org\)](#)

Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>

Esteban, M., Bernardo, A. B. y Rodríguez-Muniz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad. La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>

García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221. <http://hdl.handle.net/10481/23005>

Ginovés, P. (8 de febrero de 2021). El abandono educativo temprano se reduce en Canarias hasta el 18,2%. Periódico El Día. <https://www.eldia.es/sociedad/2021/02/08/abandono-educativo-temprano-reduce-canarias-34226466.html>

González, M. L. G. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017165001.pdf>

Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-8. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/PEDRO%20LUIS\\_%20PASCUAL%20LACAL\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf)

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. [BOE.es - BOE-A-2014-9901 Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.](#)

- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66. <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.101>
- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martínez González, R. A., y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4373/01720073000057.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), pp. 67-85. <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Mateo, J. (2000). La investigación *ex post facto*. En J. Mateo y C. Vidal (eds.), *Mètodes d'investigació en educació* (pp. 196-230). Universitat Oberta de Catalunya.
- Millán, J. (27 de junio de 2021). España es el segundo país con mayor abandono escolar de la UE y supera en un 60% el objetivo fijado para 2020. 20minutos.es <https://www.20minutos.es/noticia/4743827/0/espana-es-el-segundo-pais-con-mayor-abandono-escolar-de-la-union-europea-y-supera-en-un-60-el-objetivo-de-2020/>
- Moyeda, I. X. G., Velasco, A. S., y Ojeda, F. R. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal (pp. 41-67).
- Olivari Medina, C., y Urra Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>

- Ortiz, M. Á. C., y del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <http://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7(1), 57-63. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/revbib71a.pdf>
- Redacción (1 de febrero de 2021). CCOO insiste en la necesidad de desarrollar la enseñanza de 0 a 3 años desde lo público. *Canarias24horas.com* [www.canarias24horas.com/sociedad/educacion/item/85008-ccoo-insiste-en-la-necesidad-de-desarrollar-la-ensenanza-de-0-a-3-anos-desde-lo-publico](http://www.canarias24horas.com/sociedad/educacion/item/85008-ccoo-insiste-en-la-necesidad-de-desarrollar-la-ensenanza-de-0-a-3-anos-desde-lo-publico)
- Rizo-Areas, L. J., y Hernández-García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 55-82. <https://doi.org/10.36576/summa.108387>
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04150-007>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens Gumbau, S., Peiró Silla, J. M. y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Journal of work and organizational psychology*, 16(2), 117-134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01>
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., y Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 13-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor

- analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.  
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Serrano, C., y Andreu Vaillo, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 2016, 21(2), 357-374.  
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Tarabini, A., y Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: hacia la definición de un modelo teóricometodológico. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(1), 91-94.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.6.1.8599>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza and Teaching*, 34(1), 119-135.  
<https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Ventura, M., Llorens, S., y Salanova, M. (2006). El rol de la autoeficacia en el estudio del engagement. *Fòrum de recerca*, 12, 1-12.  
<http://hdl.handle.net/10234/78566>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. y Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. Springer.

## 7. ANEXOS

### Anexo 1

#### CUESTIONARIO SOBRE TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO DE ESO Y BACHILLERATO

*La finalidad de este estudio es conocer cómo afronta el alumnado de ESO y Bachillerato su proceso formativo. Por este motivo, nos ponemos en contacto contigo, con la intención de que respondas de la manera más sincera a este breve cuestionario sobre algunos aspectos relacionados con tus estudios y los planes de futuro que tienes. Las respuestas son totalmente confidenciales y serán tratadas de forma anónima (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). Te pedimos que leas con atención las cuestiones antes de responder de forma sincera, precisa y clara. ¡Gracias por tu colaboración!*

#### Género

Masculino |  Femenino |  No binario

#### Indica el curso en el que estás matriculado/a actualmente:

4º ESO |  2º Bachillerato

#### Nombre del centro donde cursas tus estudios actualmente:

---

#### ¿Qué nota media has obtenido en los dos cursos anteriores? (marca la opción que corresponda o la que más se aproxime)

<b>Último curso</b>	Insuficiente (Inferior a 5)	Suficiente (5)	Bien (6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<b>Penúltimo curso</b>	Insuficiente (Inferior a 5)	Suficiente (5)	Bien (6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)

#### ¿Has repetido algún curso en secundaria y/o bachillerato?

Sí, ¿qué curso? ¿a qué crees que fue debido?

---



---

No

#### ¿Has tenido dificultades para aprobar los cursos anteriores?

Sí, ¿a qué crees que fue debido?

---



---

No

**¿Te has planteado en algún momento abandonar los estudios?**

Sí, ¿por qué?

---

---

---

No

**¿Tienes la intención de continuar estudiando cuando termines este curso académico?**

Sí, ¿por qué?

---

---

---

No, ¿por qué?

---

---

---

**¿La modalidad de ESO/Bachillerato que estás estudiando está relacionada con tus planes futuros?**

Sí, ¿por qué?

---

---

---

No

**¿Qué personas de tu entorno son las que más te apoyan en los estudios que estás cursando? (ordénalos según importancia de 1 al 5, siendo el 1 el más importante y el 5 el menos importante).**

	El orientador/a del centro
	Mis hermanos/as
	Mis padres
	Mis amigos/as
	Los profesores y profesoras del centro

**¿Tienes clara la profesión a la que te gustaría dedicarte el día de mañana?**

Sí, ¿por qué?

---

---

---

No, ¿por qué?

---

---

---

**En relación a las expectativas sobre los estudios, señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo):**

	1	2	3	4	5	6	7
Mi experiencia personal en relación a mis estudios ha sido siempre satisfactoria.							
Me siento satisfecho/a con mi rendimiento académico actual.							
Las expectativas que tenía hacia mis estudios se han cumplido.							
Pienso que obtendré buenos resultados académicos cuando termine la ESO/el bachillerato.							
Los estudios que estoy cursando son importes para lograr en el futuro mis aspiraciones profesionales (trabajar en lo que me gusta).							
Me considero una persona persistente en el logro de mis metas.							
Creo que si me esfuerzo lo suficiente podré alcanzar mis metas académicas.							
Considero que estoy capacitado/a para tomar las decisiones correctas sobre mi futuro académico.							

**En relación a la manera de enfrentarte al proceso de estudio, señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo):**

	1	2	3	4	5	6	7
A la hora de estudiar, me fijo siempre objetivos académicos (por ejemplo, obtener una mejor nota).							
Me siento capacitado/a para realizar bien las tareas/trabajos de clase.							
Empleo diferentes técnicas de estudio a la hora de estudiar (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.).							
Considero que soy una persona organizada a la hora de estudiar/realizar tareas/trabajos de clase.							
Considero que las técnicas de estudio que empleo me ayudan a obtener mejores resultados académicos.							
Tras la jornada escolar, dedico un tiempo a repasar lo aprendido en clase.							
Llevo al día todos los trabajos/tareas de clase.							
Para obtener buenos resultados académicos estudio con anticipación para los exámenes.							
Antes de empezar a estudiar planifico todo lo que tengo que hacer.							
Reflexiono regularmente sobre qué puedo hacer para mejorar mis resultados/rendimiento académico.							
Consulto con mis profesores/as los errores cometidos en pruebas/trabajos/tareas/exámenes con el fin de mejorar.							

**En relación a tu implicación en el trabajo académico, señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo):**

	1	2	3	4	5	6	7
Me siento entusiasmado/a con los estudios que estoy cursando.							
Considero que los estudios que estoy cursando tienen utilidad para mí.							
Cuando me levanto por la mañana, me siento con ganas de ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas/trabajos de clase.							
Lo que estoy aprendiendo me motiva para hacer cosas nuevas que estén relacionadas con lo que estoy estudiando.							
Me siento implicado/a e inmerso/a en mis estudios.							
Cuando realizo tareas/trabajos de clase, me siento feliz y con ganas y energía para abordarlas.							
Se me pasa el tiempo volando cuando estoy haciendo tareas/trabajos de clase.							
Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a haciendo tareas/trabajos de clase o estudiando para una prueba/examen.							
Puedo estar estudiando de manera continuada durante largos períodos de tiempo (sin que me resulte aburrido).							
A pesar de las dificultades que surjan, me considero una persona perseverante a la hora de afrontar las tareas/trabajos de clase, así como pruebas/exámenes.							
Me resulta difícil dejar de hacer las tareas/trabajos de clase.							
Aunque me encuentre mal, no dejo de hacer las tareas/trabajos de clase.							
Cursar los estudios actuales supone un reto importante para mí.							
Me siento feliz cuando estoy estudiando.							



## Anexo 2

Tabla cruzada Nota media último curso\*Nota media penúltimo curso

		Nota media penúltimo curso					Total	
		Insuficiente (inferior a 5)	Suficiente (5)	Bien (6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)		
Nota media último curso	Insuficiente (inferior a 5)	Recuento	0	1	3	0	0	4
		Recuento esperado	,0	,4	,9	1,9	,8	4,0
		Residuo corregido	-,2	,9	2,5	-1,9	-1,0	
	Suficiente (5)	Recuento	1	25	6	0	0	32
		Recuento esperado	,3	3,5	7,3	14,8	6,1	32,0
		Residuo corregido	1,2	12,8	-,6	-5,5	-2,9	
	Bien (6)	Recuento	1	14	45	15	0	75
		Recuento esperado	,8	8,1	17,2	34,7	14,2	75,0
		Residuo corregido	,3	2,5	8,5	-5,1	-4,7	
	Notable (7-8)	Recuento	2	1	33	144	7	187
		Recuento esperado	2,0	20,2	42,8	86,6	35,4	187,0
		Residuo corregido	,0	-6,3	-2,4	11,8	-7,4	
	Sobresaliente (9-10)	Recuento	0	0	0	17	65	82
		Recuento esperado	,9	8,8	18,8	38,0	15,5	82,0
		Residuo corregido	-1,1	-3,6	-5,6	-5,2	15,7	
Total	Recuento	4	41	87	176	72	380	
	Recuento esperado	4,0	41,0	87,0	176,0	72,0	380,0	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	518,806 <sup>a</sup>	16	<,001
Razón de verosimilitud	444,213	16	<,001
Asociación lineal por lineal	242,260	1	<,001
N de casos válidos	380		

a. 10 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5.  
El recuento mínimo esperado es ,04.

## Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,760	<,001
N de casos válidos		380	

Nota: Tablas obtenidas mediante el SPSS.

## Anexo 3

**Tabla cruzada Nota media último curso\* ¿Has repetido algún curso en secundaria y/o bachillerato?**

			¿Has repetido algún curso en secundaria y/o bachillerato?		Total
			Sí	No	
Nota media último curso	Insuficiente (inferior a 5)	Recuento	2	2	4
		Recuento esperado	,7	3,3	4,0
		Residuo corregido	1,8	-1,8	
	Suficiente (5)	Recuento	22	10	32
		Recuento esperado	5,4	26,6	32,0
		Residuo corregido	8,2	-8,2	
	Bien (6)	Recuento	25	50	75
		Recuento esperado	12,6	62,4	75,0
		Residuo corregido	4,3	-4,3	
	Notable (7-8)	Recuento	15	172	187
		Recuento esperado	31,5	155,5	187,0
		Residuo corregido	-4,5	4,5	
	Sobresaliente (9-10)	Recuento	0	82	82
		Recuento esperado	13,8	68,2	82,0
		Residuo corregido	-4,6	4,6	
	Total	Recuento	64	316	380
		Recuento esperado	64,0	316,0	380,0

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	106,262 <sup>a</sup>	4	<,001
Razón de verosimilitud	99,337	4	<,001
Asociación lineal por lineal	92,732	1	<,001
N de casos válidos	380		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5.  
El recuento mínimo esperado es ,67.

## Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,467	<,001
N de casos válidos		380	

Nota: Tablas obtenidas mediante el SPSS.

## Anexo 4

**Tabla cruzada Nota media último curso\* ¿Te has planteado en algún momento abandonar los estudios'**

		¿Te has planteado en algún momento abandonar los estudios'			Total	
		Sí	No	5		
Nota media último curso	Insuficiente (inferior a 5)	Recuento	0	4	0	4
		Recuento esperado	,3	3,7	,0	4,0
		Residuo corregido	-,6	,6	-,1	
	Suficiente (5)	Recuento	11	21	0	32
		Recuento esperado	2,4	29,5	,1	32,0
		Residuo corregido	5,9	-5,8	-,3	
	Bien (6)	Recuento	4	71	0	75
		Recuento esperado	5,7	69,1	,2	75,0
		Residuo corregido	-,8	,9	-,5	
	Notable (7-8)	Recuento	12	173	1	186
		Recuento esperado	14,2	171,3	,5	186,0
		Residuo corregido	-,9	,7	1,0	
	Sobresaliente (9-10)	Recuento	2	80	0	82
		Recuento esperado	6,3	75,5	,2	82,0
		Residuo corregido	-2,0	2,1	-,5	
Total	Recuento	29	349	1	379	
	Recuento esperado	29,0	349,0	1,0	379,0	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,797 <sup>a</sup>	8	<,001
Razón de verosimilitud	25,987	8	,001
Asociación lineal por lineal	12,561	1	<,001
N de casos válidos	379		

a. 8 casillas (53,3%) han esperado un recuento menor que 5.  
El recuento mínimo esperado es ,01.

### Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,301	<,001
N de casos válidos		379	

Nota: Tablas obtenidas mediante el SPSS.

## Anexo 5

Tabla cruzada Nota media último curso\* ¿Tienes la intención de continuar estudiando cuando termines este curso académico?

		¿Tienes la intención de continuar estudiando cuando termines este curso académico?			Total	
		Sí	No	6		
Nota media último curso	Insuficiente (inferior a 5)	Recuento	4	0	0	4
		Recuento esperado	3,8	,2	,0	4,0
		Residuo corregido	,5	-,5	-,1	
	Suficiente (5)	Recuento	22	10	0	32
		Recuento esperado	30,3	1,6	,1	32,0
		Residuo corregido	-6,9	7,1	-,3	
	Bien (6)	Recuento	66	9	0	75
		Recuento esperado	71,1	3,8	,2	75,0
		Residuo corregido	-2,9	3,1	-,5	
Notable (7-8)	Recuento	186	0	1	187	
	Recuento esperado	177,2	9,4	,5	187,0	
	Residuo corregido	4,1	-4,4	1,0		
Sobresaliente (9-10)	Recuento	82	0	0	82	
	Recuento esperado	77,7	4,1	,2	82,0	
	Residuo corregido	2,4	-2,3	-,5		
Total	Recuento	360	19	1	380	
	Recuento esperado	360,0	19,0	1,0	380,0	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69,465 <sup>a</sup>	8	<,001
Razón de verosimilitud	57,401	8	<,001
Asociación lineal por lineal	17,561	1	<,001
N de casos válidos	380		

a. 10 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

## Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,393	<,001
N de casos válidos		380	

Nota: Tablas obtenidas mediante el SPSS.

## Anexo 6

<b>Correlación Variables Autorregulación y Expectativas</b>											
	<b>Autorregulación ítem 20</b>	<b>Autorregulación ítem 21</b>	<b>Autorregulación ítem 22</b>	<b>Autorregulación ítem 23</b>	<b>Autorregulación ítem 24</b>	<b>Autorregulación ítem 25</b>	<b>Autorregulación ítem 26</b>	<b>Autorregulación ítem 27</b>	<b>Autorregulación ítem 28</b>	<b>Autorregulación ítem 29</b>	<b>Autorregulación ítem 30</b>
<b>Expectativas ítem 12</b>	,713	,734	,608	,711	,336	,712	,690	,697	,664	,649	,629
<b>Expectativas ítem 13</b>	,743	,722	,634	,785	,399	,750	,762	,796	,695	,668	,694
<b>Expectativas ítem 14</b>	,725	,721	,571	,724	,356	,715	,727	,741	,700	,614	,646
<b>Expectativas ítem 15</b>	,713	,814	,638	,775	,337	,695	,777	,741	,721	,689	,658
<b>Expectativas ítem 16</b>	,742	,702	,662	,705	,331	,655	,649	,737	,663	,684	,652
<b>Expectativas ítem 17</b>	,718	,777	,651	,753	,346	,653	,706	,692	,755	,718	,679
<b>Expectativas ítem 18</b>	,650	,788	,606	,680	,359	,558	,647	,605	,707	,688	,582
<b>Expectativas ítem 19</b>	,656	,769	,612	,618	,347	,552	,598	,613	,661	,702	,578

Nota: Elaboración propia a partir de la tabla de correlación obtenida en SPSS y de la que solamente se ha empleado aquí el dato de correlación.

## Anexo 7

<b>Correlación Variables Expectativas y Engagement</b>								
	<b>Expectativas ítem 12</b>	<b>Expectativas ítem 13</b>	<b>Expectativas ítem 14</b>	<b>Expectativas ítem 15</b>	<b>Expectativas ítem 16</b>	<b>Expectativas ítem 17</b>	<b>Expectativas ítem 18</b>	<b>Expectativas ítem 19</b>
<b>Engagement ítem 31</b>	,739	,748	,769	,729	,704	,661	,587	,584
<b>Engagement ítem 32</b>	,684	,699	,679	,664	,768	,626	,599	,590
<b>Engagement ítem 33</b>	,692	,689	,691	,663	,619	,620	,518	,514
<b>Engagement ítem 34</b>	,737	,745	,728	,743	,750	,696	,642	,637
<b>Engagement ítem 35</b>	,732	,814	,762	,797	,736	,741	,666	,627
<b>Engagement ítem 36</b>	,722	,705	,686	,740	,684	,665	,633	,614
<b>Engagement ítem 37</b>	,622	,641	,614	,682	,620	,648	,593	,549
<b>Engagement ítem 38</b>	,714	,696	,693	,721	,643	,734	,674	,651
<b>Engagement ítem 39</b>	,739	,732	,712	,712	,643	,646	,554	,569
<b>Engagement ítem 40</b>	,728	,733	,732	,745	,692	,754	,674	,618
<b>Engagement ítem 41</b>	,692	,639	,652	,691	,585	,717	,625	,618
<b>Engagement ítem 42</b>	,671	,682	,671	,718	,661	,704	,591	,576
<b>Engagement ítem 43</b>	,518	,559	,529	,562	,601	,634	,538	,544
<b>Engagement ítem 44</b>	,709	,709	,711	,690	,705	,638	,545	,552

Nota: Elaboración propia a partir de la tabla de correlación obtenida en SPSS y de la que solamente se ha empleado aquí el dato de correlación.

## Anexo 8

<b>Correlación Variables Autorregulación y Engagement</b>											
	<b>Autorregulación ítem 20</b>	<b>Autorregulación ítem 21</b>	<b>Autorregulación ítem 22</b>	<b>Autorregulación ítem 23</b>	<b>Autorregulación ítem 24</b>	<b>Autorregulación ítem 25</b>	<b>Autorregulación ítem 26</b>	<b>Autorregulación ítem 27</b>	<b>Autorregulación ítem 28</b>	<b>Autorregulación ítem 29</b>	<b>Autorregulación ítem 30</b>
<b>Engagement ítem 31</b>	,757	,687	,646	,679	,305	,764	,655	,780	,653	,669	,657
<b>Engagement ítem 32</b>	,700	,671	,629	,648	,317	,661	,582	,715	,616	,645	,639
<b>Engagement ítem 33</b>	,657	,617	,659	,644	,305	,748	,635	,713	,599	,601	,579
<b>Engagement ítem 34</b>	,729	,722	,667	,733	,355	,742	,682	,755	,673	,695	,692
<b>Engagement ítem 35</b>	,745	,749	,728	,805	,361	,740	,782	,798	,728	,745	,708
<b>Engagement ítem 36</b>	,687	,713	,675	,727	,340	,761	,674	,765	,691	,718	,656
<b>Engagement ítem 37</b>	,620	,658	,633	,689	,309	,675	,650	,691	,659	,702	,617
<b>Engagement ítem 38</b>	,704	,710	,635	,718	,362	,686	,662	,697	,727	,734	,644
<b>Engagement ítem 39</b>	,712	,659	,645	,720	,309	,743	,646	,754	,642	,658	,634
<b>Engagement ítem 40</b>	,707	,725	,582	,752	,372	,656	,723	,702	,731	,676	,672
<b>Engagement ítem 41</b>	,596	,701	,613	,691	,304	,633	,649	,648	,658	,652	,643
<b>Engagement ítem 42</b>	,653	,692	,666	,778	,320	,696	,753	,764	,711	,680	,691
<b>Engagement ítem 43</b>	,616	,617	,627	,629	,250	,658	,562	,637	,607	,620	,612
<b>Engagement ítem 44</b>	,691	,641	,659	,675	,318	,741	,626	,730	,608	,611	,636

Nota: Elaboración propia a partir de la tabla de correlación obtenida en SPSS y de la que solamente se ha empleado aquí el dato de correlación.