



Original

Trayectorias académicas: el papel del compromiso como mediador en la decisión de abandono o permanencia universitaria



Celia Galve-González, Ana B. Bernardo*, y José Carlos Núñez

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 13 de diciembre de 2023

Aceptado el 10 de abril de 2024

On-line el 25 de mayo de 2024

Palabras clave:

Educación superior

Abandono

Permanencia

Estrategias de aprendizaje

Compromiso

Modelo de senderos

R E S U M E N

El estudio del abandono universitario ha avanzado sustancialmente tras la propuesta teórica de los modelos interaccionistas. Sin embargo, se torna necesario actualizar dichos modelos en función del contexto y las nuevas variables que han ganado relevancia recientemente, tales como el uso de estrategias de autorregulación (SRL) o el compromiso académico. Por ello, el objetivo de la presente investigación es analizar en qué medida el compromiso con los estudios media la relación entre la integración social, la satisfacción académica, las expectativas y el uso de estrategias SRL. A partir de una muestra de 1.177 estudiantes universitarios ($M_{edad} = 19.26$, $DT = 2.97$, 79.7% mujeres) se observa que el compromiso académico actúa como mediador total en la relación entre las variables independientes y el uso de SRL en los modelos de intención de abandono de la titulación y de la universidad. Sin embargo, para los modelos de intención de permanencia se observa una mediación parcial en el efecto de la integración social y la satisfacción, siendo total solo para las expectativas a través del componente vigor del compromiso. Estos resultados permiten seguir profundizando en el conocimiento del fenómeno de la permanencia en la universidad.

© 2024 Los Autores. Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Universidad de País Vasco.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Academic trajectories: The role of engagement as a mediator in the decision of university dropout or persistence

A B S T R A C T

The study of university dropout has significantly advanced following the theoretical proposal of interactionist models. However, it becomes necessary to update these models based on the context and new variables that have gained relevance recently, such as the use of self-regulation strategies (SRL) or academic engagement. Therefore, the aim of this research is to analyze the extent to which academic engagement mediates the relationship between social integration, academic satisfaction, expectations, and the use of SRL. From a sample of 1177 university students ($M_{age} = 19.26$, $SD = 2.97$, 79.7% women), it was observed that academic engagement acts as a total mediator in the relationship between independent variables and the use of SRL in the models of the intention to drop the degree and university. However, for the models of intention to persist, partial mediation was observed in the effect of social integration and satisfaction, with total mediation only for expectations through the vigor component of engagement. These findings contribute to a deeper understanding of the phenomenon of university persistence.

© 2024 The Authors. Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Universidad de País Vasco. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords:

Higher education

Dropout

Permanence

Learning strategies

Engagement

Path model

Introducción

El estudio del abandono universitario ha ganado relevancia en los últimos años por considerarse un problema de corte internacional. Así, en el marco de la Organización para la Cooperación y el

* Autor para correspondencia. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Plaza Feijoo s/n, 33003, Oviedo, España.

Correo electrónico: bernardoana@uniovi.es (A.B. Bernardo).

Desarrollo Económicos ([Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019](#)), países como Canadá, Irlanda y Reino Unido se encuentran en el grupo de aquellos que cuentan con una tasa alta de abandono (superior al 15%), aunque hay países con tasas aún más elevadas como, por ejemplo, España con un 33.2% ([Ministerio de Universidades, 2023](#)). En Europa, la investigación en torno a este fenómeno ha crecido, además, después de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pues tras su entrada en vigor la finalización de los estudios universitarios ha sido considerada como uno de los indicadores de calidad dentro de las universidades ([Íñiguez et al., 2016](#)).

En la actualidad, existe una creciente necesidad de entender las principales razones que llevan a los estudiantes universitarios a abandonar sus estudios en los primeros años de carrera. Esta necesidad ha sido impulsada por dos factores importantes: En primer lugar, el abandono de los estudios universitarios puede tener consecuencias negativas significativas a nivel personal y familiar, incluyendo problemas de salud mental como ansiedad, depresión y baja autoestima, conflictos familiares y la pérdida de oportunidades tanto personales como profesionales ([Sosu y Pheunpha, 2019](#)). En segundo lugar, el abandono universitario conlleva un coste económico significativo para la sociedad, incluyendo la pérdida de oportunidades laborales para trabajadores cualificados ([Torrado y Figueroa, 2019](#)).

Una perspectiva reciente, y con especial relevancia en el estudio de este fenómeno, es la que aportan los modelos interaccionistas, los cuales rechazan la idea de que el abandono pueda entenderse desde una única dimensión y sostienen que es necesario considerar diferentes variables de origen multicausal, así como su confluencia, para explicar el fenómeno ([Bean y Eaton, 2001](#); [Tinto, 1975](#)). De hecho, una reciente revisión sistemática, en la que se analiza la producción científica del abandono de los estudios durante los últimos 5 años, ha informado que la mayoría de las investigaciones concluyen que el abandono es un proceso de toma de decisiones que consta de diferentes fases y que las causas que lo producen son diversas y de múltiple naturaleza ([Véliz-Palomino y Ortega, 2023](#)). Uno de estos modelos es el de [Bean y Eaton \(2001\)](#), el cual propone una perspectiva sobre la retención estudiantil basada en diferentes etapas. La primera etapa se centra en las características de entrada de los estudiantes, considerando que cada individuo ingresa a una institución con atributos psicológicos previos derivados de experiencias pasadas, habilidades y comportamientos. Una vez dentro de la institución, el estudiante interactúa en diversos contextos (burocrático, académico, social) y mantiene relaciones externas a la institución con padres, cónyuges, empleadores y amigos. Dentro de la institución, los estudiantes se involucran en autoevaluaciones influenciadas por procesos psicológicos. Según estos autores, las reacciones emocionales en el entorno universitario motivan a los estudiantes a emplear estrategias adaptativas para integrarse tanto académica como socialmente. Estos elementos son fundamentales para comprender cómo los estudiantes responden emocionalmente a su entorno y buscan adaptarse en términos académicos y sociales. Todos estos componentes que interactúan dentro del ambiente institucional, darán como resultado las actitudes, definidas como el ajuste y compromiso institucional de los estudiantes, que dará como resultado un proceso de toma de decisiones para, finalmente, decidir persistir en la institución.

Dentro de esta multicausalidad, una de las variables personales de mayor relevancia en estos modelos es el *compromiso* del estudiante (*student engagement*) con el proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Según [Schaufeli y Bakker \(2010\)](#), el compromiso se define como un estado positivo, satisfactorio y duradero de la implicación en las actividades académicas caracterizado por tres dimensiones: el vigor (energía y entusiasmo que un estudiante siente al realizar una tarea), la dedicación (implicación y compromiso de un estudiante con su tarea) y la absorción (concentración y

atención que un estudiante presta a su tarea, incluso cuando la tarea es difícil o demandante). En resumen, cuando hay un alto compromiso implica que los estudiantes están activamente involucrados en su aprendizaje, se sienten comprometidos con su tarea y tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje. Por ello, los estudiantes que se perciben como más comprometidos con sus estudios y con su institución son los que menos probabilidades tienen de abandonar sus estudios ([Abreu-Alves et al., 2022](#); [Marôco et al., 2020](#); [Tight, 2019](#); [Truta et al., 2018](#)).

Asimismo, el engagement puede abarcar diferentes áreas personales, con fuerte interacción entre ellas, como son la conductual, la cognitiva, la afectiva y la social ([Fredricks et al., 2004](#)). En todas ellas, un fuerte compromiso está seguido por actividades, pensamientos y actitudes facilitadoras de un aprendizaje significativo. En ese sentido, [Wang y Eccles \(2013\)](#) observan que el compromiso se puede entender como la inversión psicológica de un estudiante en actividades de aprendizaje, incluyendo la atención sostenida y el aprendizaje autorregulado (Self-Regulated Learning –SRL–). Por su parte, SRL sería un proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales ([Panadero y Alonso-Tapia, 2014](#); [Zimmerman, 2000](#)). Los estudiantes autorregulados son aquellos que reconocen sus necesidades para desarrollar experiencias de aprendizaje óptimas, poniendo en marcha estrategias para mejorar su rendimiento académico. Aquellos estudiantes que se muestran más autorregulados a la hora de aprender son también quienes tienen un mejor rendimiento académico ([Mega et al., 2014](#); [Sun et al., 2017](#)). A su vez, el rendimiento académico ha sido una de las variables que tradicionalmente se ha relacionado con la intención de permanencia, de tal manera que aquellos estudiantes que cuentan con un mejor rendimiento académico son los que deciden persistir en sus estudios ([Ortiz-Lozano et al., 2018](#)).

Por otra parte, los estudiantes con una alta confianza en sí mismos tienen más probabilidades de acabar con éxito sus estudios universitarios ([Ojeda et al., 2011](#)), incluso si estos enfrentan desafíos a lo largo de su trayectoria universitaria. Además, junto con la confianza en uno mismo, según [Truta et al. \(2018\)](#), la satisfacción académica al inicio de los estudios es un predictor significativo de la intención de abandono. Asimismo, los resultados encontrados por [Abreu-Alves et al. \(2022\)](#) y [Marôco et al. \(2020\)](#) han mostrado que el compromiso es una variable mediadora entre el apoyo social percibido y el abandono. Además, se ha observado que las variables de tipo social, tales como llevarse bien con los compañeros de clase o tener buenas relaciones con los docentes, tienen un gran peso a la hora de decidir continuar con los estudios universitarios ([Gilardi y Guglielmetti, 2011](#); [Tinto, 2005](#); [Willcoxson, 2010](#)). De este modo, la integración social se ha considerado como un factor protector contra el abandono de los estudios en la etapa universitaria ([Cervero et al., 2017](#); [Viale, 2014](#)).

Objetivo del estudio

El objetivo del presente estudio ha sido analizar en qué medida el compromiso con los estudios elegidos (en términos del vigor, absorción y dedicación) media la relación entre la integración social, la satisfacción con los estudios y las expectativas, de una parte, y el uso de estrategias SRL, por otra, en estudiantes con la intención de abandono de los estudios actuales (y sin dicha intención). En la [Figura 1](#) se esquematiza este objetivo.

En términos de hipótesis, según queda representado en la [Figura 1](#), el compromiso con los estudios (en términos de vigor, absorción y dedicación) media totalmente la relación de las variables integración social, satisfacción y expectativas con el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje (SRL). En concreto,

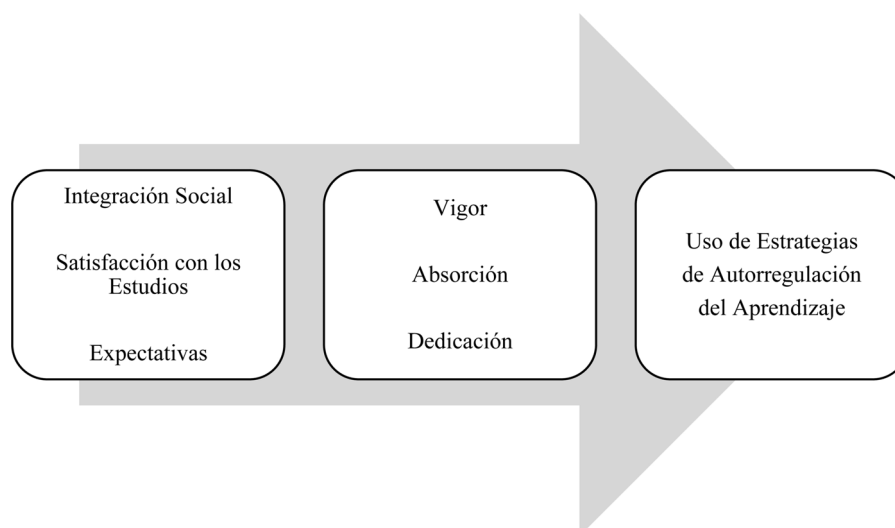


Figura 1. Representación esquemática del estudio (modelo de mediación del compromiso con los estudios).

se espera que cuanto mayor es la integración social, la satisfacción con los estudios y las expectativas de autoeficacia mayor es también el compromiso del estudiante (mayor vigor, absorción y dedicación); y cuanto mayor el compromiso mayor el uso de estrategias SRL.

Método

Participantes

En el presente estudio han participado 1.177 estudiantes universitarios (79.7% mujeres), con edades comprendidas principalmente entre los 17 y los 23 años –96.5%– ($M = 19.26$, $DT = 2.97$), y que asisten fundamentalmente a los dos primeros cursos del grado (64.7% de 1° y 28.3% de 2°). Los participantes estudian los grados en tres universidades españolas (dos del norte y una del sur), siendo estos: El Grado en Psicología, el Grado en Maestro en Educación Infantil, el Grado en Maestro en Educación Primaria, el Grado en Logopedia, el Grado en Trabajo Social, el Grado en Administración y Empresa, el Grado en Contabilidad y Finanzas, el Grado en Economía, el Grado en Pedagogía, el Grado en Estudios Ingleses, el Grado en Estudios Franceses, el Grado en Filología Hispánica, el Grado en Estudios de Asia Oriental, el Grado en Filología Clásica, el Grado en Estudios Italianos, el Grado en Estudios Alemanes y el Grado en Filología Inglesa. Además, en el momento en el que se realiza la recogida de la muestra, el 28.4% se había planteado abandonar la universidad, mientras que un 29.3% se había planteado abandonar la titulación que estaba cursando en ese momento.

Instrumentos

Integración social. La *integración social* ha sido medida mediante el *Cuestionario de Intenciones de Abandono Universitario Temprano* (EUDIQ-R; Bernardo et al., 2022), mediante tres ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). Ejemplos de estos ítems son: “Tengo buena relación con mis compañeros/as del aula” o “Me siento integrado/a con mis compañeros y compañeras de clase”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad aceptable ($\alpha = .78$, $\omega = .80$, fiabilidad compuesta = .84), una varianza media extractada también aceptable = .65, así como una aceptable validez de constructo ($CFI = .99$, $SRMS = .001$).

Satisfacción con la titulación. Para medir la *satisfacción con la titulación* se ha utilizado el factor de satisfacción del *Cuestiona-*

rio de Intenciones de Abandono Universitario Temprano (EUDIQ-R; Bernardo et al., 2022), compuesto por dos ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es: “Estoy satisfecho con el título”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad aceptable ($\alpha = .75$, $\omega = .75$, fiabilidad compuesta = .77), una varianza media extractada también aceptable = .59, así como una aceptable validez de constructo ($CFI = .99$, $SRMS = .03$).

Expectativas del estudiante. Para medir las *expectativas* del estudiante se ha utilizado el factor de expectativas del *Cuestionario de Intenciones de Abandono Universitario Temprano* (EUDIQ-R; Bernardo et al., 2022), compuesto por dos ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es: “El título cumple con las expectativas que tenía al respecto”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad modesta ($\alpha = .62$, $\omega = .78$, fiabilidad compuesta = .78), una varianza media extractada aceptable = .68, así como una aceptable validez de constructo ($CFI = .98$, $SRMS = .03$).

Compromiso (vigor). Para medir la dimensión de *vigor* se han utilizado seis ítems de la *Escala de Compromiso Laboral de Utrecht* (UWES-S; Schaufeli y Bakker, 2003), adaptada a estudiantes universitarios españoles (Parra y Pérez-Villalobos, 2010), con una escala medida de seis puntos (1 = nunca a 6 = siempre). Algunos ejemplos de ítems son: “En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien”, “Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo” o “Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad aceptable ($\alpha = .77$, $\omega = .79$, fiabilidad compuesta = .82), una varianza media extractada también aceptable = .51, así como una aceptable validez de constructo ($CFI = .94$, $SRMS = .06$).

Compromiso (absorción). Se ha utilizado el factor *absorción* de la *Escala de Compromiso Laboral de Utrecht* (UWES-S; Schaufeli y Bakker, 2003), adaptada a estudiantes universitarios españoles (Parra y Pérez-Villalobos, 2010), compuesto por seis ítems de respuesta tipo Likert de seis puntos (1 = nunca a 6 = siempre). Algunos ejemplos de ítems son: “Me ‘dejo llevar’ cuando realizo mis tareas como estudiante”, “Es difícil para mí separarme de mis estudios” o “Estoy inmerso en mis estudios”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad aceptable ($\alpha = .72$, $\omega = .76$, fiabilidad compuesta = .81), una varianza media extractada también aceptable = .49, así como una aceptable validez de constructo ($CFI = .94$, $SRMS = .05$).

Compromiso (dedicación). Se ha utilizado el factor *dedicación* de la *Escala de Compromiso Laboral de Utrecht* (UWES-S; Schaufeli

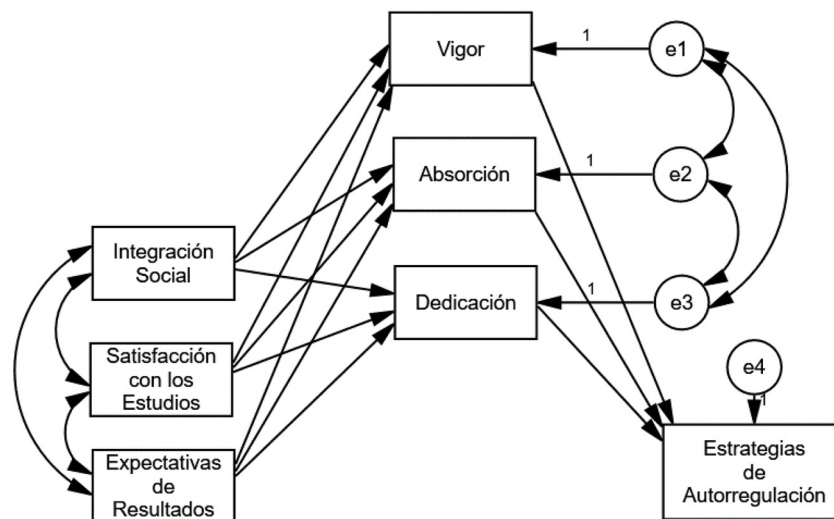


Figura 2. Modelo de mediación total del compromiso del estudiante. [e1 a e4 (errores de estimación)].

y Bakker, 2003), adaptada a estudiantes universitarios españoles (Parra y Pérez-Villalobos, 2010), compuesto por cinco ítems de respuesta tipo Likert de seis puntos (1 = nunca a 6 = siempre). Algunos ejemplos de ítems son: “Mis estudios me inspiran cosas nuevas”, “Creo que mi carrera tiene significado” o “Mi carrera es retadora para mí”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad aceptable ($\alpha = .81$, $\omega = .84$, fiabilidad compuesta = .86), una varianza media extractada también aceptable = .57, así como una aceptable validez de constructo (CFI = .99, SRMS = .02).

Estrategias de autorregulación del aprendizaje (SRL). El uso de estrategias de aprendizaje autorregulado se ha evaluado mediante el factor SRL del Cuestionario de Intenciones de Abandono Universitario Temprano (EUDIQ-R; Bernardo et al., 2022), compuesto por seis ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). Son ejemplos de ítems: “Antes de empezar a estudiar me fijo metas” u “Organizo mi sesión de estudio de acuerdo a la dificultad”. Los distintos estadísticos indican una fiabilidad aceptable ($\alpha = .74$, $\omega = .76$, fiabilidad compuesta = .82), una varianza media extractada también aceptable = .48, así como una aceptable validez de constructo (CFI = .96, SRMS = .04).

Intención de abandono. Finalmente, para medir la intención de abandono se ha preguntado a los participantes si alguna vez se habían planteado abandonar la universidad o abandonar la titulación con dos ítems de respuesta de tipo dicotómica (1 = no, 2 = sí).

Procedimiento

En primer lugar, el Subcomité de Investigación e Innovación Responsable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Oviedo a la que pertenece el equipo de investigación, ha aprobado la solicitud de los permisos necesarios para llevar a cabo el estudio. La selección de los participantes ha sido por un procedimiento de conveniencia, participando aquellos estudiantes que han dado su permiso. Se ha invitado a los estudiantes a completar un cuestionario telemático durante el primer semestre del curso académico. Antes de comenzar con la implementación del instrumento, se ha informado a los estudiantes del propósito del estudio y de las garantías de confidencialidad de sus datos durante su proceso de recogida y se les ha solicitado que aceptaran un consentimiento para formar parte de la investigación, todo ello con el fin de cumplir con la normativa de protección de datos y los estándares éticos requeridos.

Análisis de datos

Los datos de este estudio se han analizado en dos etapas. En una primera etapa, se analizan las propiedades estadísticas de las variables incluidas en el modelo (medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis), así como la matriz de correlación y los valores perdidos. Según los criterios establecidos por Gravetter y Wallnau (2014), la distribución de las puntuaciones de las variables puede considerarse normal (tanto la asimetría como la curtosis están entre ± 1). Por otra parte, como el porcentaje de valores perdidos ha sido bajo (3.47%), éstos han sido tratados mediante el procedimiento de imputación múltiple. En una segunda etapa, se han ajustado los modelos de senderos propuestos para las diferentes condiciones (mediación total: ver Figura 2; no mediación: ver Figura 3), tanto para la intención de abandono de la Titulación como de la Universidad. Para el ajuste de los modelos se ha utilizado el programa AMOS 22 de SPSS (Arbuckle, 2013). Los resultados del ajuste se han evaluado de acuerdo con los criterios típicamente utilizados: Chi-cuadrado, RMR, GFI, AGFI, TLI, CFI, RMSEA. Hay evidencia de un buen ajuste cuando χ^2 tiene $p > .05$, RMR < .05, GFI, AGFI y TLI $\geq .90$, CFI $\geq .95$ y RMSEA $\leq .06$. Cuando el modelo propuesto ha necesitado re-especificaciones, la selección del modelo que mejor se realiza en función de los estadísticos AIC y BIC (el mejor modelo es aquel que presenta valores menores en AIC y BIC). Los tamaños de los efectos de los coeficientes de regresión correspondientes al estudio del segundo objetivo se han evaluado utilizando el criterio de f^2 ($f^2 \geq 0.02$ efecto pequeño; $f^2 \geq 0.15$ efecto medio; $f^2 \geq 0.35$ efecto grande).

Resultados

Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se aporta la matriz de correlaciones de Pearson, así como los estadísticos descriptivos correspondientes a las variables incluidas en el modelo de senderos. Como se puede apreciar, todas las variables presentan una distribución normal univariada (según los datos de la asimetría y la curtosis). En cuanto a la relación entre las variables, un mayor nivel de *compromiso* del estudiante (*vigor*, *absorción*, *dedicación*) suele ir acompañado de una menor *intención de abandono* (tanto de los estudios universitarios como de la titulación concreta). Esta misma tendencia se observa con la relación entre la *intención de abandono* y otras variables del estudiante como sus *expectativas*, su *satisfacción con los estudios* o su *integración*

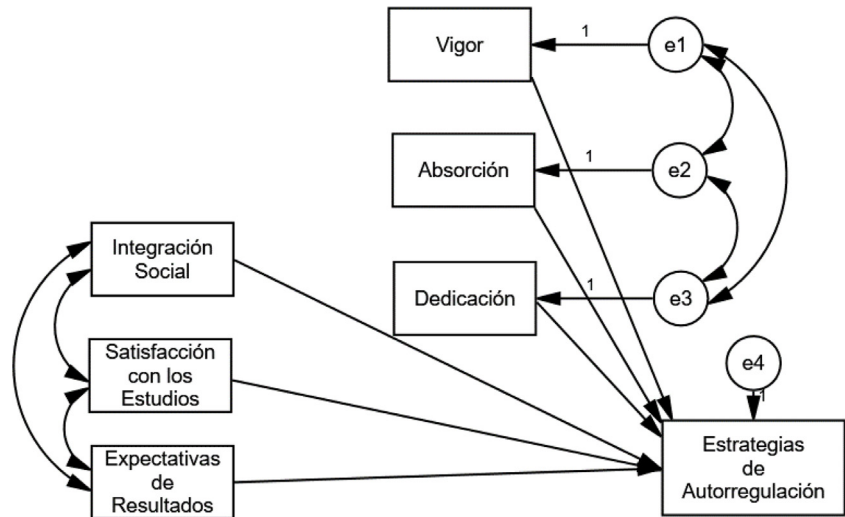


Figura 3. Modelo de no mediación del compromiso del estudiante. [e1 a e4 (errores de estimación)].

Tabla 1
Matriz de correlaciones de Pearson y estadísticos descriptivos

	IAB.UN	IAB.TI	EXP	SAT	ISO	SRL	VIG	ABS	DED
IAB.UN	—								
IAB.TI	.75**	—							
EXP	-.40**	-.46**	—						
SAT	-.38**	-.49**	.70**	—					
ISO	-.15**	-.15**	.20**	.21**	—				
SRL	-.19**	-.18**	.34**	.38**	.19**	—			
VIG	-.31**	-.30**	.45**	.46**	.24**	.53**	—		
ABS	-.26**	-.29**	.46**	.50**	.17**	.49**	.76**	—	
DED	-.38**	-.44**	.68**	.73**	.20**	.43**	.58**	.63**	—
M			3.83	3.98	3.86	3.79	3.41	3.57	4.56
DT			0.77	0.70	0.76	0.57	0.83	0.80	0.87
SKW			-0.83	-0.79	-0.65	-0.58	0.02	-0.05	-0.77
KUR			0.92	0.86	0.45	0.60	-0.17	0.01	0.55

Nota. IAB.UN=Intención de Abandono de la Universidad: 1=no, 2=sí; IAB.TI=Intención de Abandono de la Titulación: 1=no, 2=sí; EXP=Expectativas; SAT=Satisfacción; ISO=Integración Social; SRL=Estrategias de Autorregulación; VIG=Vigor; ABS=Absorción; DED=Dedicación; M=Media; DT=Desviación Típica; SKW=Asimetría; KUR=Curtois.

social. Por último, cuando el alumnado tiene *expectativas* positivas y *satisfacción con los estudios* también se observa un buen nivel de *compromiso* con su trabajo académico.

Análisis del modelo de senderos: estudio del rol mediador del compromiso del estudiante

Tal como se ha comentado en el apartado de procedimiento estadístico, se ha procedido a ajustar dos tipos de modelos: (a) uno en el que se suponía una mediación total del *compromiso* del estudiante respecto de la asociación entre las variables independientes del modelo (*integración social*, *satisfacción con los estudios*, *expectativas*) y la variable dependiente final (*uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje*) y (b) otro en el que se ha postulado la falta de mediación del *compromiso*. Los datos del ajuste se presentan en la [Tabla 2](#).

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis inicialmente sostenida de la mediación total del *compromiso* de los estudiantes. Como se puede observar en la [Tabla 2](#), mientras que el ajuste de los modelos de mediación total es excelente, tanto para la *intención de abandono* de la Titulación como de la Universidad, el ajuste de los modelos de no mediación es muy inadecuado. Del mismo modo, cuando se trata del ajuste de los modelos en la muestra de estudiantes que indican que no tienen intención de abandonar, el ajuste del modelo de mediación del *compromiso* sigue siendo mejor que el del modelo de no mediación. Dicho lo anterior, en la [Tabla](#)

3 se aportan los coeficientes de regresión estandarizados, la significación estadística de los mismos y los tamaños de los efectos del modelo de mediación para las cuatro condiciones (por razones de parsimonia, se eliminan las asociaciones que no resultaron estadísticamente significativas).

En general, en relación con los modelos de *intención de abandono*, los datos obtenidos indican que las variables independientes (*integración social*, *satisfacción* y *expectativas*) se relacionan significativamente con las tres variables intermedias (*compromiso: vigor*, *absorción*, *dedicación*) y éstas, a su vez, con la variable dependiente final (SRL). Todas las relaciones son de naturaleza positiva. En cuanto a los modelos de *intención de permanencia*, los datos obtenidos muestran la misma tendencia que los anteriormente descritos. Los tamaños del efecto, en general, son grandes de las variables *satisfacción* y *expectativas* sobre las variables del *compromiso* del estudiante y son medios de las variables del *compromiso* sobre el SRL. Una diferencia importante entre los modelos de *intención de abandono* y los de *intención de permanencia* es que en los últimos, las tres variables independientes están relacionadas positiva y significativamente ($p<.001$), mientras que en los primeros modelos únicamente es significativa la relación entre *satisfacción* y *expectativas*.

En la [Tabla 4](#) se aportan los efectos indirectos, los cuales indican la magnitud de la mediación del *compromiso académico*. Como se puede observar, todos los efectos indirectos son estadísticamente significativos (excepto la asociación entre *integración social* y SRL en

Tabla 2
Datos del ajuste de los modelos de mediación y no mediación del compromiso para la intención de abandono de la Titulación o de la Universidad

	Modelo IAT		Modelo IAU		Modelo NIAT		Modelo NIAU	
	MC	NMC	MC	NMC	MC	NMC	MC	NMC
χ^2	1.09	337.12	2.34	332.02	22.578	484.76	15.115	567.32
gl	3	9	3	9	3	9	3	9
p	.778	.000	.506	.000	.000	.000	.002	.000
AGFI	.992	.513	.981	.516	.929	.645	.953	.609
CFI	1.000	.674	1.000	.693	.992	.794	.995	.771
RMR	.004	.171	.005	.184	.008	.100	.008	.113

Nota. IAT = Intención Abandono de la Titulación; IAU = Intención de Abandono de la Universidad; NIAT = No Intención Abandono de la Titulación; NIAU = No Intención de Abandono de la Universidad; MC = Mediación del Compromiso; NMC = No Mediación del Compromiso.

Tabla 3
Efectos directos estandarizados

	CRE	EE	$P_{(CRE)}$	f^2
Intención de abandono (Titulación)				
Integración Social → Compromiso (vigor)	.116	.045	.014	0.168
Satisfacción → Compromiso (vigor)	.175	.068	.004	0.231
Satisfacción → Compromiso (absorción)	.311	.067	<.001	0.386
Satisfacción → Compromiso (dedicación)	.470	.058	<.001	0.609
Expectativas → Compromiso (vigor)	.326	.058	<.001	0.408
Expectativas → Compromiso (absorción)	.243	.057	<.001	0.309
Expectativas → Compromiso (dedicación)	.392	.049	<.001	0.493
Compromiso (vigor) → SRL	.266	.050	<.001	0.333
Compromiso (absorción) → SRL	.242	.054	<.001	0.296
Compromiso (dedicación) → SRL	.118	.036	.034	0.170
Intención de abandono (Universidad)				
Integración Social → Compromiso (vigor)	.091	.045	.050	0.132
Satisfacción → Compromiso (vigor)	.274	.074	<.001	0.343
Satisfacción → Compromiso (absorción)	.374	.073	<.001	0.467
Satisfacción → Compromiso (dedicación)	.459	.063	<.001	0.590
Expectativas → Compromiso (vigor)	.245	.061	<.001	0.310
Expectativas → Compromiso (absorción)	.198	.061	.002	0.257
Expectativas → Compromiso (dedicación)	.394	.052	<.001	0.498
Compromiso (vigor) → SRL	.257	.051	<.001	0.323
Compromiso (absorción) → SRL	.257	.054	<.001	0.323
Intención de permanencia (Titulación)				
Integración Social → Compromiso (vigor)	.152	.036	<.001	0.206
Integración Social → Compromiso (dedicación)	.075	.027	.006	0.126
Integración Social → Compromiso (absorción)	.073	.034	.023	0.124
Satisfacción → Compromiso (vigor)	.254	.056	<.001	0.319
Satisfacción → Compromiso (absorción)	.289	.053	<.001	0.360
Satisfacción → Compromiso (dedicación)	.442	.043	<.001	0.565
Expectativas → Compromiso (vigor)	.133	.052	<.001	0.186
Expectativas → Compromiso (absorción)	.168	.049	<.001	0.231
Expectativas → Compromiso (dedicación)	.251	.039	<.001	0.316
Compromiso (vigor) → SRL	.341	.032	<.001	0.424
Compromiso (absorción) → SRL	.096	.034	.041	0.148
Compromiso (dedicación) → SRL	.159	.029	<.001	0.215
Intención de permanencia (Universidad)				
Integración Social → Compromiso (vigor)	.164	.036	<.001	0.219
Integración Social → Compromiso (absorción)	.083	.049	.009	0.134
Satisfacción → Compromiso (vigor)	.219	.051	<.001	0.279
Satisfacción → Compromiso (absorción)	.280	.049	<.001	0.350
Satisfacción → Compromiso (dedicación)	.489	.039	<.001	0.640
Expectativas → Compromiso (vigor)	.162	.050	<.001	0.217
Expectativas → Compromiso (absorción)	.186	.047	<.001	0.243
Expectativas → Compromiso (dedicación)	.248	.038	<.001	0.312
Compromiso (vigor) → SRL	.344	.032	<.001	0.429
Compromiso (absorción) → SRL	.093	.034	.049	0.145
Compromiso (dedicación) → SRL	.164	.032	<.001	0.219

Nota. CRE = Coeficiente de Regresión Estandarizado; EE = Error de Estimación; $p_{(CRE)}$ = probabilidad de CRE; f^2 = Tamaño del efecto: $f^2 \geq 0.02$ pequeño; $f^2 \geq 0.15$ medio; $f^2 \geq 0.35$ grande.

la condición de *intención de abandono*), lo cual indica que, generalmente, el *compromiso académico* del estudiante se comporta como una variable mediadora, tanto en los modelos explicativos de la *intención de abandono* como en los de *intención de permanencia*. Los tamaños de los efectos indirectos son medios para los efectos de las variables *satisfacción* y *expectativas* sobre *SRL* y pequeño el efecto de *integración social* sobre *SRL* en el caso de los modelos de *inten-*

ción de permanencia y no significativos en el caso de la *intención de abandono*.

Finalmente, la cantidad de varianza explicada de las variables intermedias y final en los modelos de *intención de abandono* y los de *intención de permanencia* es parecida en cuanto a la variable dependiente final (*SRL*), aunque más limitada respecto de la variable mediadora (*compromiso*): *intención de abandono* (Titu-

Tabla 4
Efectos indirectos estandarizados

	CRE	LO - UP	f ²
Intención de abandono (Titulación)			
Integración Social → SRL	.038	-.004 / .079	-----
Expectativas → SRL	.192***	.131 / .249	0.251
Satisfacción → SRL	.177***	.109 / .245	0.233
Intención de abandono (Universidad)			
Integración Social → SRL	.030	-.010 / .069	-----
Expectativas → SRL	.153***	.089 / .214	0.140
Satisfacción → SRL	.212***	.148 / .275	0.272
Intención de permanencia (Titulación)			
Integración Social → SRL	.071***	.042 / .098	0.122
Expectativas → SRL	.101***	.065 / .137	0.153
Satisfacción → SRL	.185***	.142 / .228	0.242
Intención de permanencia (Universidad)			
Integración Social → SRL	.072***	.043 / .102	0.123
Expectativas → SRL	.114***	.076 / .150	0.166
Satisfacción → SRL	.181***	.134 / .228	0.237

Nota. CRE=Coficiente de Regresión Estandarizado; EE=Error de Estimación; f²=Tamaño del efecto: f² ≥ 0.02 pequeño; f² ≥ 0.15 medio; f² ≥ 0.35 grande; LO-UP= Inferior-Superior. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

lación: vigor=22.4%; absorción=25%; dedicación=60%; SRL=30% / Universidad: vigor=23.7%; absorción=28%; dedicación=61.5%; SRL=29.5%, intención de permanencia (Titulación: vigor=17.5%; absorción=19.3%; dedicación=42.7%; SRL=27.9% / Universidad: vigor=17.6%; absorción=20.5%; dedicación=47.3%; SRL=28.1%).

Discusión

Las teorías acerca del abandono de los estudios superiores han considerado la interacción entre múltiples variables de diversa naturaleza para poder explicar por qué se produce dicho fenómeno (Tinto, 1975; Viale, 2014). Sin embargo, todavía se torna necesario seguir profundizando en qué variables son importantes para predecir tanto el abandono como la permanencia en dichos estudios, así como entender cómo se produce esa interacción. Así, el objetivo principal del presente estudio ha sido analizar en qué medida el compromiso con los estudios elegidos (en términos del vigor, absorción y dedicación) media la relación entre la integración social, la satisfacción con los estudios y las expectativas y el aprendizaje autónomo (en términos de SRL).

Los datos obtenidos sugieren que existe una mediación total en el caso de la intención de abandono y parcial en el caso de permanencia. Por una parte, se ha confirmado que el compromiso académico (a través de sus tres componentes: vigor, absorción, dedicación) media totalmente el efecto de las tres variables independientes (integración social, satisfacción y expectativas) sobre el SRL en el modelo de intención de abandono de la titulación y en el modelo de intención de abandono de la universidad. Por otra parte, no se ha confirmado tal hipótesis para los modelos de intención de permanencia. En concreto se ha obtenido que, aunque la mediación del compromiso fue total para el efecto de las expectativas sobre SRL (a través de las tres dimensiones del compromiso), únicamente ha sido una mediación parcial para la integración social y la satisfacción (aunque en el caso de la integración social únicamente a través del vigor). Por tanto, nuestros resultados parecen indicar que en el caso de los estudiantes que sí desean continuar con sus estudios existen otro tipo de variables que no han sido tomadas en consideración en este estudio, que pueden estar mediando la relación entre dichas variables independientes y el uso de SRL.

Con respecto a esto, los datos de estudios como el realizado por Peña-Vázquez et al. (2023) parecen ir en una dirección parecida a la encontrada en este trabajo. En esta reciente investigación se observa que aquellos estudiantes con mayor compromiso y mayor satisfacción en relación con los estudios que estaban cursando eran aquellos con menor intención de abandonar sus estudios universi-

tarios. Adicionalmente, también se ha observado que la relación existente entre estas dos variables es causa en sí misma del éxito académico, puesto que el alumnado que suele estar más satisfecho con los estudios que está realizando también es el que se encuentra más motivado para comprometerse con su formación, contando con un mejor rendimiento académico y, por lo tanto, con una mayor disposición para finalizar los estudios y graduarse. Este tipo de investigaciones sugieren que, en cierto modo, los estudiantes que persisten lo hacen porque entran en juego otras relaciones de variables que no han sido tenidas en cuenta en este trabajo como, por ejemplo, la motivación, el rendimiento académico o la resiliencia (Ayala y Manzano, 2018).

Finalmente, la cantidad de varianza explicada intermedia y final es parecida tanto en los modelos de intención de abandono como en los de permanencia con respecto a la variable final (SRL), si bien es cierto que es más limitada frente a la variable mediadora (engagement). Cabe destacar que la varianza explicada del componente “dedicación” es mucho mayor en los estudiantes que se plantean abandonar, frente a aquellos que no (60% y 61.5% para el primer grupo, en cambio de titulación y abandono de la universidad, respectivamente frente a 42.7% y 47.3% en el segundo grupo, en cambio de titulación y permanencia en la universidad, respectivamente).

Los resultados de la presente investigación tienen implicaciones tanto de tipo teórico como de tipo práctico. Con respecto a las implicaciones teóricas, se profundiza en la conceptualización de un modelo interaccionista del abandono y permanencia (titulación y universidad), retomando las bases teóricas de los autores estadounidenses Spady (1971) y Tinto (1975), los cuales proponían la retención como una nueva perspectiva de análisis para comprender el abandono. Adicionalmente, cabe destacar la actualización de los modelos de estos autores de los años 70, ya que el presente estudio trata de analizar, junto con las variables de importancia en dichos modelos (como la satisfacción académica y la integración social), la interacción con otras variables que se han observado como relevantes a la hora de comprender el abandono de los estudios universitarios en el contexto actual. Estas son el compromiso de los estudios y el uso de estrategias SRL. En cuanto al compromiso, dicha variable ha ganado relevancia en los inicios del siglo XXI por su relación con las variables propuestas en los modelos clásicos antes mencionados. Así, cuanto mayor es la integración social, mayor es la satisfacción académica, reafirmando el compromiso institucional de los estudiantes (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002) y, por tanto, aumentando la probabilidad de permanencia. En esa misma época también dan un salto cualitativo los estudios sobre estrategias SRL (Zimmerman, 2000), ganando aún mayor relevancia en los últimos años como consecuencia del cambio de paradigma propuesto por el EEES, en el que el papel activo de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje es considerado la base para el aprendizaje significativo y de calidad. Por tanto, dicha variable, relacionada como se puede observar en esta investigación con el abandono de los estudios, ha sido una de las tomadas en consideración en las propuestas actuales. De este modo, las variables propuestas en este trabajo podrían tomarse en consideración para futuras investigaciones en las que se profundice en la relación entre estas y otras variables de interés, con el fin de ahondar en el análisis de dicho fenómeno.

En cuanto a las implicaciones prácticas, este modelo propone una aproximación a la comprensión de cuáles podrían ser las variables más relevantes en función de aquellos estudiantes no solo que deseen abandonar, sino de aquellos que desean persistir, tomando en consideración que los resultados son diversos en función del grupo de permanencia. Este modelo podría proporcionar nuevos indicios a las instituciones de educación superior con el fin de profundizar en diferentes variables dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de poner en marcha acciones para reducir el abandono de los estudios. Por ejemplo, al

identificar patrones específicos entre los estudiantes que muestran una mayor probabilidad de persistir, las instituciones educativas podrían personalizar sus estrategias de apoyo y recursos para optimizar el rendimiento académico y fortalecer la retención estudiantil. Este modelo también podría ser utilizado para desarrollar intervenciones tempranas, tales como programas de tutoría, orientación académica individualizada o iniciativas de desarrollo de habilidades de estudio, dirigidas a aquellos estudiantes que presentan señales de riesgo de abandono. Además, la información proporcionada por el modelo podría orientar la asignación de recursos institucionales de manera más eficiente, focalizando en áreas críticas que influyen significativamente en el compromiso académico. En última instancia, este trabajo podría contribuir a la promoción de un entorno educativo más personalizado y adaptado en pro de la retención y el éxito académico de los estudiantes en el largo plazo.

Limitaciones

La presente investigación cuenta con algunas limitaciones importantes que convendría tener en cuenta a la hora de observar los resultados obtenidos así como sus implicaciones. Por un lado, se ha encontrado que parte de los resultados obtenidos pueden tener que ver con el momento en el que se realiza la investigación, de tal manera que es necesario que futuras investigaciones tengan en cuenta la posibilidad de poner a prueba estudios longitudinales con el fin de observar si, finalmente, la influencia de dichas variables varía en función, por ejemplo, de la realización de exámenes o del número de créditos aprobados al finalizar el primer curso académico. Además, futuras investigaciones deberían tomar en consideración las variables aquí consideradas, u otro tipo de variables, con el fin de observar qué otras condiciones pueden estar mediando los efectos encontrados en el grupo de permanencia.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Programa Severo Ochoa del Gobierno del Principado de Asturias [BP20-116. Dña. Celia Galve González]; y el proyecto PID2022-141290NB-I00 (Proyectos de Generación del Conocimiento. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023).

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Agradecimientos

Los autores quieren expresar su agradecimiento a los estudiantes que voluntariamente ha participado en este estudio.

Referencias

- Abreu-Alves, S., Sinval, J., Lucas-Neto, L., Marôco, J., Gonçalves-Ferreira, A., y Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(83), 1–11. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Arbuckle, J. L. (2013). *Amos 22 user's guide*. SPSS.
- Ayala, J. C., y Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321–1335. <http://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Bean, J., y Eaton, S. B. (2001). The Psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 73–89. <http://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bernardo, A. B., Esteban, M., Cervero, A., Tuero, E., y Herrero, F. J. (2022). Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10), 17–29. <http://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5384>
- Cervero, A., Bernardo, A. B., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., y Núñez, J. C. (2017). Influence on university dropout of relational and social variables. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr, 12, 46–49. <http://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2531>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gilardi, S., y Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <http://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gravetter, F. J., y Wallnau, L. B. (2014). *Statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 17, 91–108. <http://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Íñiguez, T., Elboj, C., y Valero, D. (2016). La universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285–313.
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Maloa, B., Ilıc, I. S., Smith, T. J., y Campos, J. A. D. B. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLoS ONE*, 15(10), 1–26. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Mega, C., Ronconi, L., y De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131. <http://doi.org/10.1037/a0033546>
- Ministerio de Universidades. (2023). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61–71. <http://doi.org/10.1037/a0021687>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Ortiz-Lozano, J. M., Rua-Vieites, A., Bilbao-Calabuig, P., y Casadesús-Fa, M. (2018). University student retention: Best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 74–85. <http://doi.org/10.1080/14703297.2018.1502090>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <http://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Parra, P., y Pérez-Villalobos, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación y Ciencias de la Salud*, 7(2), 128–133.
- Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291–315. <http://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03>
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 15–34). Psychology Press.
- Sosu, E. M., y Pheunpha, P. (2019). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. *Frontiers in Education*, 4(6), 1–10. <http://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006>
- Spady, W. (1971). *Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis*. *Interchange*, 1, 64–85.
- Sun, J. C. Y., Oh, Y. J., Seli, H., y Jung, M. (2017). Learning behavior and motivation of at-risk college students: the case of a self-regulatory learning class. *Journal of At-Risk Issues*, 20(2), 12–24.
- Tight, M. (2019). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689–704. <http://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125. <http://doi.org/10.3102/003465430450010>
- Tinto, V. (2005). *Student retention: what next?* National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention. Noel-Levitz, Inc. <http://bit.ly/2XWPQ7P>
- Torrado, M., y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de ciencias sociales. El caso de administración y dirección de empresas. *Educar*, 55(2), 401–417.
- Truta, C., Parv, L., y Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10(4637), 1–11. <http://doi.org/10.3390/su10124637>

- Véliz-Palomino, J. C., y Ortega, A. M. (2023). Dropout intentions in higher education: Systematic literature review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 149–158. <http://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>
- Viale, H. (2014). A theoretical approach to the college student drop out. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59–74. <http://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 623–639. <http://doi.org/10.1080/07294360.2010.501071>
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.