

¿Estudio lo que quiero o lo que debo? Efectos de la motivación en la preferencia de estudio sobre la eficacia percibida, el engagement académico y la ideación de abandonar los estudios universitarios

Do I Study What I Want or What I Must? The Effects of Motivation on Study Preference, Perceived Efficacy, Academic Engagement, and Dropout Ideation in University Studies

Richard Merhi^{*1}, Ángeles Sánchez-Elvira-Paniagua^{**}, Francisco J. Palací^{***}, Marisa Salanova^{*}

^{*}Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I de Castelló (España)

^{**}Departamento de Psicología de la Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

^{***}Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Resumen

El presente estudio analiza, mediante un modelo cross-lagged el impacto de las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) en la elección de una titulación universitaria. Se investiga cómo estas motivaciones afectan la eficacia percibida, el engagement académico, los resultados académicos y la tendencia al cambio o abandono de estudios. Una muestra de 198 estudiantes de universidades españolas respondió a una batería de cuestionarios antes y después del primer periodo de evaluación académica del curso. Los resultados muestran el claro impacto positivo de los motivos intrínsecos (frente a los extrínsecos) sobre la eficacia percibida y el engagement académico. Por otra parte, se observa que el engagement ejerce un papel mediador en la relación de la motivación y la eficacia percibida con la ideación de cambio y el abandono de estudios universitarios. Este último indicador es predicho tanto por un menor engagement como por peores resultados académicos. Los datos destacan la importancia de una adecuada orientación

1 **Correspondencia:** Richard Merhi Auar, merhi@uji.es

preuniversitaria hacia titulaciones para las que el estudiante experimente una mayor motivación intrínseca, por su impacto posterior en variables que previenen el abandono y el cambio de estudios. Estas acciones deberían complementarse con otras que incrementen los niveles de recursos personales y el bienestar del estudiantado, una vez iniciados los estudios.

Palabras clave: motivación académica; engagement académico; abandono estudiantil; eficacia percibida; bienestar psicológico.

Abstract

The present study uses a cross-lagged model in order to analyse the impact of (intrinsic and extrinsic) motivations on the choice of a university degree. It examines how these motivations affect perceived efficacy, academic engagement, academic results and the tendency to change or drop out. A sample of 198 students from Spanish universities answered a battery of questionnaires before and after the first academic evaluation period of the course. The results show the significant and positive impact of intrinsic (as opposed to extrinsic) motivations on perceived efficacy and academic engagement. On the other hand, it is noted that engagement plays a mediational role in the relationship of motivation and perceived efficacy with the ideation of change and university dropout. The latter indicator is predicted by both lower engagement and poorer academic performance. The data highlight the relevance of an adequate pre-university orientation towards degrees for which the student experiences greater intrinsic motivation, due to its subsequent impact on variables that prevent dropout and change of studies. These actions should be complemented with others that increase the levels of personal resources and well-being of students once they have started their studies.

Keywords: academic motivation; academic engagement; student dropout; self-perceived efficacy; psychological well-being.

Introducción

Datos recientes sobre el abandono de los universitarios en España arrojan cifras del 13.5% en estudiantes de grado de universidades presenciales (UU.PP.) y del 12.5% que cambió a otros estudios universitarios (Ministerio de Universidades, 2023). Estos valores son similares a los de otros países europeos (Comisión Europea, 2015). La tasa de abandono en universidades a distancia es sensiblemente más alta, 53.4%, aunque similar en cambio de titulación, 12%.

Diversos estudios (Casanova et al., 2018; Comisión Europea, 2015) señalan, entre las causas, una insuficiente orientación preuniversitaria y, por ende, factores relativos a una elección inadecuada de estudios; insuficientes recursos académicos (como técnicas de estudio o acciones de acompañamiento e integración) y personales (como una baja percepción de capacidad o de motivación, un choque negativo con las expectativas iniciales; Merhi, 2011) o bajos niveles de compromiso académico (Tinto, 2017). La literatura respalda, además, la relación entre mejores resultados académicos y menor tendencia al abandono de estudios (también en Bask y Salmela-Aro, 2013; Carloto y Gonçalves, 2008, citados en Merhi, 2021).

Cada vez más, las universidades abordan este problema mediante acciones como orientación a nuevos alumnos, programas de mentoría y cursos de nivelación. Desde una perspectiva psicológica, las universidades están aumentando, progresivamente, la importancia al bienestar psicosocial de sus estudiantes mediante acciones que lo fomenten, por los efectos positivos *per se* y por su impacto en el rendimiento académico (Casanova et al., 2018; Hodge et al., 2019). Esto se alinea con la educación positiva, una rama de la psicología positiva que se centra en el estudio y promoción de factores relacionados con el desarrollo personal y el funcionamiento óptimo en entornos académicos (Seligman y Adler, 2018).

El éxito académico como fenómeno multicausal

Aunando el abordaje institucional y psicológico, cabe hablar del impacto de la orientación preuniversitaria. A este respecto, Figuera Gazo et al. (2018) destacan la importancia de una adecuada elección de los estudios, alineada con los deseos y motivaciones de la persona, por su impacto en la satisfacción académica, el compromiso y el éxito académico estudiantil. El alumnado que cursa estudios de primera elección tiene una percepción más positiva de su capacidad para enfrentar desafíos (Tapasco et al., 2019) frente a quienes no, adoleciendo estos últimos de un proyecto vocacional definido y del necesario compromiso con sus actividades académicas.

Numerosas investigaciones han examinado el papel distintivo de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas (Ryan y Deci, 2020) en la toma de decisiones. La motivación intrínseca impulsa a las personas a actuar por el simple placer de hacerlo, basándose en intereses personales y disfrute intrínseco. En contraste, la motivación extrínseca se deriva de recompensas externas, como reconocimiento social, dinero o evitar sanciones. En el contexto académico y la elección de estudios, esto se traduce en que el estudiantado puede optar por una titulación que les apasione (motivos intrínsecos) o por una que perciben como con mayores salidas profesionales o influenciada por presiones externas (motivos extrínsecos). Según la evidencia actual, una elección de estudios alineada con motivaciones más internas o vocacionales tendrá un impacto significativo mayor en el mantenimiento de la motivación intrínseca durante la etapa universitaria, en la satisfacción hacia la titulación, el bienestar psicológico y el rendimiento académico (Casanova et al., 2018; Figuera Gazo et al., 2018). Algunos obstáculos para la elección de estudios con alta motivación son la insuficiente nota de acceso o limitaciones económicas, especialmente si se requiere mudarse del hogar familiar (Ministerio de Universidades, 2023).

Sin embargo, el rendimiento (y abandono) académico es un fenómeno multicausal, por lo que hay que tener en cuenta otros factores intervinientes, además de la motivación (Llanes et al., 2021). La Teoría de Demandas y Recursos Laborales (Demerouti et al., 2001, citado en Demerouti y Bakker, 2023) puede explicar de una forma amplia el rendimiento, además del bienestar. Aplicada al ámbito académico (Hodge et al., 2019, citado en Merhi et al., 2018) establece que las características del entorno pueden desagregarse en demandas (aspectos que requieren un esfuerzo cognitivo, emocional y/o físico para su resolución) y recursos (capacidades de cada individuo para afrontar las tareas de un determinado contexto). Según el modelo, el/la estudiante experimen-

tará mayores niveles de estrés y malestar psicosocial y un menor rendimiento si las demandas superan a los recursos de que dispone (Demerouti y Bakker, 2023). Por su parte, los recursos, como una mayor motivación hacia los estudios, producirán por sí mismos efectos positivos en la salud y satisfacción de la persona. Incluso, ante demandas académicas elevadas, estas podrían tornarse en retos si presenta un nivel similar a los recursos disponibles, así como incrementar el bienestar y mejora del rendimiento académico (Salanova, Martínez et al. 2005).

En el contexto académico, la teoría de demandas y recursos (TDR) constituiría una perspectiva centrada en la necesidad de desarrollar fortalezas como medio para potenciar el bienestar (Hodge et al., 2019).

A este respecto, la motivación intrínseca elevada se ha asociado con indicadores de bienestar emocional, al tiempo que niveles altos de motivación extrínseca se han asociado con estrés, peor rendimiento académico y mayor tendencia a abandonar los estudios (Díaz-Mujica et al., 2019; Merhi, 2021). No obstante, existen evidencias dispares en cuanto al impacto del tipo de motivación para la elección de estudios. El informe sobre abandono académico del Ministerio de Universidades (Fernández-Mellizo, 2022), recoge que es el alumnado de la rama de Artes y Humanidades quien más abandona, frente a aquellos de Ciencias de la Salud, hecho que los autores atribuyen, principalmente, a la falta de perspectivas laborales de sus estudios. Por tanto, parecen haber variables que influyen en la relación entre las motivaciones previas y el rendimiento académico (p. ej., Casanova et al., 2018; Ryan y Deci, 2020; Tapasco et al., 2019).

Motivación y eficacia académica percibida

Según la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2020) al experimentar mayor motivación intrínseca hacia una actividad, es más probable desarrollar una mayor eficacia percibida, referida al grado de preparación que la persona considera que tiene para lograr con éxito una tarea o conjunto de estas (Salanova, Bresó et al., 2005). Esto se debe a que dicha motivación fomenta otros recursos como la perseverancia, el compromiso y la dedicación, aumentado a su vez la confianza en la propia capacidad para tener éxito (Casanova et al., 2018; Díaz-Mujica et al., 2019). En contraste, factores extrínsecos, como el reconocimiento y recompensas externas, pueden aumentar la autoeficacia, pero sus efectos son más limitados y temporales, al no surgir del individuo.

La eficacia académica percibida ha sido uno de los recursos personales más analizados dentro de la TDR dadas sus consecuencias psicológicas y académicas: bienestar psicosocial del alumnado, su rendimiento o el abandono universitario (Talsma et al., 2018). Según la teoría cognitiva social de Bandura (2001), esta variable impacta en los aspectos cognitivos, comportamentales y emocionales. Aquellos con mayor eficacia académica percibida tienden a establecer metas más desafiantes, invertir más esfuerzo y recursos, y obtener mejores resultados.

No obstante, una revisión sistemática de Honicke y Broadbent (2016), si bien mostró relaciones moderadas entre autoeficacia y rendimiento académico universitario, destacó un bajo número de evidencias de variables psicológicas mediadoras, especialmente mediante estudios longitudinales que analizaran el impacto de variables motivacionales y cognitivas intervinientes en dicho proceso. Un estudio posterior (Díaz-Mujica et al.,

2019) indica que la autoeficacia impacta en la permanencia académica, no directamente, sino mediante la satisfacción con la titulación y el aprendizaje autorregulado.

Bienestar psicológico y éxito académico

La educación positiva (Seligman y Adler, 2018) afirma que el bienestar psicológico se asocia con un mayor éxito académico. Uno de los indicadores más empleados para evaluar el bienestar psicosocial es el *engagement*, surgido en el ámbito laboral (Salanova et al., 2000), y trasladado al ámbito estudiantil (Merhi et al., 2018; Salanova, Martínez et al., 2005; Talsma et al., 2018; Williams et al., 2018). El *engagement* académico es un estado mental positivo y persistente caracterizado por altos niveles de vigor o energía mental, persistencia en la realización de tareas académicas; de entusiasmo y dedicación hacia la tarea o conjunto de estas; y por la experiencia de absorción o capacidad para concentrarse realizando las tareas con la sensación de que el tiempo “pasa volando” (Schaufeli et al., 2002; Mazzetti et al., 2023).

La literatura ha vinculado el *engagement*, además de con el rendimiento académico (p. ej. Hodge et al., 2019; Tinto, 2017) con mayores niveles previos de recursos personales (motivacional, cognitivo y emocional) dentro de la TDR (Demerouti y Bakker, 2023). Entendiendo el *engagement* como un constructo motivacional positivo (Mazzetti et al., 2023; Schaufeli et al., 2002), el alumnado con mayor nivel de *engagement* muestra, asimismo, mayor motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2020), relacionándose con una mayor autoeficacia, una elevada persistencia a la hora de afrontar las dificultades en el estudio, una mayor permanencia en los estudios (Tinto, 2017) y un mejor rendimiento académico (Casanova et al., 2018; Figuera Gazo et al., 2018). No obstante, es el universitario un campo con menor investigación, especialmente a través de estudios longitudinales que permitan analizar tanto los procesos causales de las variables implicadas como su evolución (Barr et al., 2015; citado en Merhi, 2021).

El modelo de investigación

En base a la evidencia disponible, el objetivo del presente estudio es evaluar un modelo de predicción de la ideación de abandono o cambio de estudios (Behr et al., 2020; Respondek et al., 2020), basado en variables motivacionales relevantes (motivos de elección de estudio) y la percepción de eficacia académica, entendidos como recursos personales, así como el *engagement* académico y el rendimiento obtenido (Honicke y Broadbent, 2016), en una muestra de estudiantes universitarios/as en España en dos momentos temporales. Adicionalmente, se pretende poner a prueba el papel diferenciado de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en el modelo. Para ello se plantean las siguientes hipótesis (Figura 1):

- Hipótesis 1. Exploratoriamente, el alumnado que pudo optar a su titulación preferida presentará mayores niveles de motivación intrínseca, eficacia percibida y *engagement* (T1), mejores resultados académicos obtenidos y menor tendencia al abandono o cambio de los estudios (T2) frente a quienes no.

- Hipótesis 2. Los motivos intrínsecos para la elección de estudios predecirán niveles más altos de eficacia percibida y *engagement* (T1) y se relacionarán indirectamente con una menor tendencia al abandono o cambio de estudios (T2). En contraste, los motivos extrínsecos no predecirán indirectamente una menor tendencia al abandono o cambio de estudios (T2).
- Hipótesis 3. La eficacia percibida (T1) tendrá un efecto significativo indirecto en la menor tendencia de abandono o cambio de los estudios (T2).
- Hipótesis 4. El *engagement* académico (T1) predecirá mejores resultados académicos y una menor tendencia al abandono y al cambio de los estudios (T2)
- Hipótesis 5. El *engagement* mediará la relación entre los motivos y eficacia percibida (T1), entendidos como recursos personales, y la tendencia al abandono o cambio de los estudios (T2).
- Hipótesis 6. Unos mayores resultados académicos obtenidos (T2) se relacionarán con una menor tendencia al abandono o cambio de estudios en (T2).

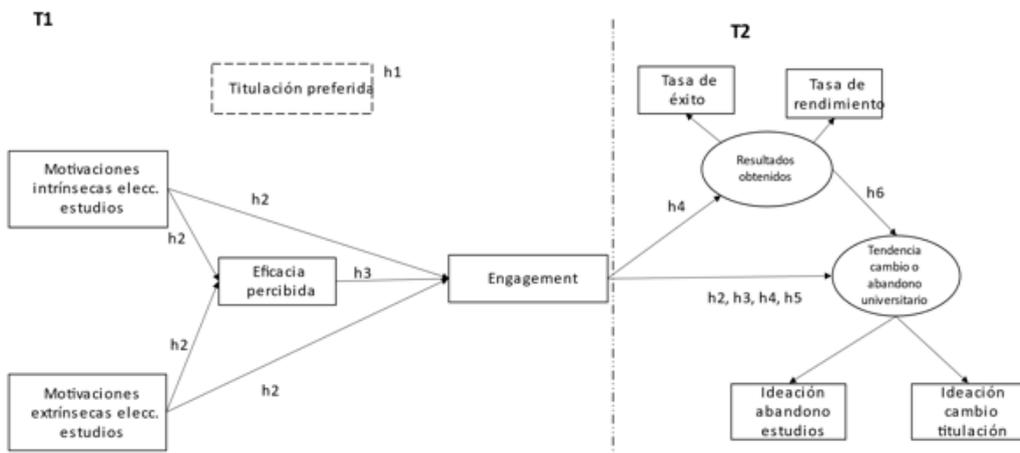


Figura 1. Modelo del estudio M1

Método

Participantes

La muestra incluyó 198 estudiantes de grado de diferentes universidades españolas, mediante muestreo intencional: UNED (44.2%), Universitat Jaume I (40.9%), y otras UU.PP. Se administraron dos baterías de cuestionarios, antes y después de los exámenes del primer cuatrimestre. La edad media fue de 29.9 años (UNED: 37.8; UU.PP. 23.6), con un 65.7% de mujeres. La distribución por áreas académicas fue: 64.6% en CC. Sociales y Jurídicas, 15.5% en Artes y Humanidades, y 16.6% en Ingeniería y Ciencias. La distribución por cursos fue: primer curso, 32.6%, segundo 23.2%, tercero, 18.2% y cuarto o superior 26%.

Dados los diferentes perfiles socioacadémicos entre UU.PP. y UNED (Fernández-Mellizo, 2022), se analizaron divergencias en las variables recogidas, encontrando diferencias estadísticamente significativas en motivaciones intrínsecas ($p < .001$, d de Cohen = .60), *engagement* ($p < .001$, d de Cohen = .5) y tendencia al abandono ($p < .05$, d de Cohen = .34), con valores más altos de motivación y *engagement* en la UNED y mayor tendencia al abandono en las presenciales.

Instrumentos

Instrumentos previos al periodo de evaluación académica

Motivación para la elección de estudios. Se diseñó una escala *ad hoc*, empleada en estudios previos (Merhi et al., 2018), para medir los motivos por los que eligió sus estudios universitarios. Se seleccionaron los 11 ítems de la escala a partir de una revisión exhaustiva de la literatura y la experiencia de personas expertas en el tema. A priori la escala mediría dos factores principales, los motivos intrínsecos y extrínsecos. Para evaluar su validez de constructo, utilizamos el análisis factorial confirmatorio (AFC), que mostró un ajuste adecuado del modelo de dos factores (Tabla 1). Conforme al AFC, se agruparon diez de los ítems en dos subescalas: cuatro en Motivaciones intrínsecas (ej. “Me interesan sus contenidos”) y seis en Extrínsecas (ej. “Por sus salidas laborales”). La escala de respuesta es de tipo Likert, de 1 (*nada*) a 4 (*mucho*). La consistencia interna fue de .71 para las Motivaciones intrínsecas, y de .80, para las Extrínsecas. Adicionalmente, se incluyó el ítem “no pude optar a mi opción preferida”, no adscrito a ninguna subescala.

Eficacia percibida. Mide el grado de capacidad de afrontar con éxito una tarea o conjunto de tareas. Se evaluó utilizando la subescala de *Maslach Burnout Inventory-Student Survey*, MBI-SS (Schaufeli et al., 2002), en su adaptación al castellano (Salanova, Martínez et al., 2005). Consta de 5 ítems (ej. “En mi opinión soy un/a buen/a estudiante”) y una escala de respuesta tipo Likert de 0 (*nunca*) a 6 (*siempre*). La consistencia interna fue de .78.

Engagement académico. Fue medido con la adaptación al español de la Escala de Bienestar en el Contexto Académico - *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* de Salanova et al. (2000), específicamente empleando las dimensiones vigor y dedicación. La literatura las ha relacionado con consecuencias positivas, frente a la absorción, vinculada inversamente con el estrés laboral o académico. Por ello, específicamente se emplearon los cinco ítems de Vigor (ej. “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.”) y cinco de Dedicación (ej. “Mi carrera es retadora para mí”), por presentar una mayor validez en un mayor número de muestras (Demerouti y Bakker, 2023). La consistencia interna del *engagement* y las subescalas de dedicación y vigor fue de .89, .86 y .84, respectivamente.

Instrumentos tras el periodo de evaluación académica

Resultados obtenidos. Se usaron tres ítems *ad hoc* para recoger datos objetivos auto-informados: número de asignaturas (a) matriculadas, (b) evaluadas y (c) superadas.

Derivado de la división entre (c) y (b) se obtuvo la variable “tasa de éxito”; y de la división entre (c) y (a) la variable “tasa de rendimiento”.

Tendencia al cambio o al abandono de estudios universitarios. Se emplearon dos ítems (aplicados en estudios previos; p.ej., Merhi, 2021) en los que se preguntaba, respectivamente, por la experiencia en las últimas semanas de la ideación, tanto de abandonar los estudios universitarios como de cambiar de carrera. Se acompañaba de una escala de respuesta tipo Likert de 1 (*nunca*) a 7 (*siempre*).

Procedimiento

Se contactó al profesorado de las universidades participantes para recoger un rango amplio de perfiles socioacadémicos. Se proporcionó información sobre el estudio y se programó la administración online de cuestionarios mediante Qualtrics®, con consentimiento informado y confidencialidad garantizada.

La recopilación de datos se realizó en dos momentos: (T1) antes del primer periodo oficial de evaluación, entre noviembre y diciembre; y (T2) tras el cierre de las actas académicas, entre febrero y marzo. Se minimizó el riesgo de respuestas falsas gracias a la longitud de la encuesta (alrededor de 20 minutos), el registro del dispositivo de respuesta por Qualtrics y la obligación de responder a los ítems.

Análisis de datos

Primeramente, se realizó un análisis factorial confirmatorio del instrumento de motivos para la elección de estudios, considerando dos factores a priori, motivos intrínsecos y extrínsecos, y se realizaron las pruebas de KMO y test de esfericidad de Barlett para justificar los resultados (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

Posteriormente, para el análisis exploratorio de la elección preferida de titulación (Hipótesis 1), se llevó a cabo un contraste de medias mediante la prueba t de Student para muestras independientes (según si se pudo o no optar a la opción deseada, *poco o nada, y bastante o mucho*), hallando adicionalmente el tamaño del efecto (Cohen, 1992).

Finalmente, se efectuaron análisis descriptivos de las variables del estudio, se evaluaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza; y se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables del estudio (Hipótesis 2, 3, 4, 5 y 6). Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadístico SPSS, en su versión 24.

Análisis de regresión jerárquica

Para poner a prueba el modelo de investigación (Hipótesis 2, 3, 4, 5 y 6) y estimar los efectos directos e indirectos (Preacher y Hayes, 2008) entre las variables recogidas, se realizaron análisis de vías mediante el programa IBM SPSS AMOS®, en su versión 24. Se utilizaron coeficientes estandarizados de regresión para medir el tamaño de los efectos directos e indirectos y se utilizó el método de máxima verosimilitud (ML) para la estimación de parámetros, al ser el más empleado, eficiente e invariante por el tipo de escalas usadas (Hooper et al., 2008).

Para evaluar el ajuste de los modelos planteados se analizaron varios índices frecuentemente empleados (Garrido et al., 2020; Hooper et al., 2008): el índice crítico N de Hoelter (N>200) para analizar la adecuación del tamaño muestral; el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA <.07); el índice de ajuste comparativo (CFI>.95); el índice de ajuste incremental (IFI>.95); y el Criterio de Información de Akaike (AIC), para la comparación de los modelos, cuyos valores próximos a cero indican un buen ajuste (Cavanaugh y Neath, 2019). Los análisis de vías también incluyeron el método de bootstrapping, considerado como uno de los más potentes para analizar la significación del efecto de las variables intermedias (MacKinnon, 2008).

El modelo principal M1 (Figura 1) pone a prueba un conjunto de variables antecedentes de la tendencia al abandono o cambio universitario, incluyendo la motivación en la elección de estudios (intrínseca y extrínseca), la eficacia percibida, el *engagement*, los resultados obtenidos.

Resultados

Ajuste factorial de la Escala de motivos para la elección de estudios

El análisis factorial confirmatorio con rotación varimax, de máxima verosimilitud obtuvo un coeficiente de adecuación muestral KMO de .755 y un coeficiente de esfericidad de Bartlett de $\chi^2(45) = 1769.11$, $p < .001$. Fueron considerados factores con valor propio superior a 1 los ítems con pesos factoriales superiores a .45. La solución factorial agrupó los ítems en dos factores que explicaron el 50.98% de la varianza. El primer factor incluyó seis de los ítems, y los cuatro restantes se adscribieron al segundo (Tabla 1). Las pruebas de KMO (KMO=.755) y Barlett ($\chi^2=1769,112$, $p < .000$) apuntan a la idoneidad del análisis factorial confirmatorio realizado. Además, se confrontó este modelo de dos factores con un modelo de un único factor, que mostró un ajuste estadísticamente peor ($\chi^2 = 848,246$, g.l. =35; $p < .000$; RMSEA = .182, CFI = .531, IFI = .534), lo que respalda la validez del modelo de dos factores.

Tabla 1

Análisis factorial de la escala de motivos para la elección de estudios.

Ítem	Factor 1	Factor 2
Es un medio para aumentar los ingresos	.758	
Es una forma de tener más posibilidades de promoción laboral	.749	
Es una manera de poder cambiar de profesión	.410	
Confiere prestigio social	.588	
Me interesan sus contenidos		.581
Es un valor cultural		.679

Por sus salidas laborales	.539	
Por obtener un título universitario	.429	
Aumentará mi nivel cultural		.680
Por satisfacción personal		.574
Varianza explicada	28.4%	22.6%
Valor propio	2.84	2.26

Análisis exploratorio acerca de la elección de titulación preferida

Para analizar posibles diferencias significativas en las variables del estudio entre quienes pudieron optar por su opción de estudios deseada y quienes no, se calcularon las diferencias de las medias para cada variable y se compararon mediante la prueba T de muestras independientes.

Tabla 2

Diferencias de medias según el ítem "No pude optar a mi opción preferida"

	M (DT)		t	Sig. bilateral	d Cohen
	(Nada o algo)	(Bastante o mucho)			
Motivaciones intrínsecas	3.50 (.51)	3.13 (.72)	2.742	.007	.593
Motivaciones extrínsecas	2.27 (.73)	2.44 (.91)	-.894	.372	.206
Eficacia percibida	5.01 (.96)	4.02 (.95)	4.042	.000	1.036
<i>Engagement</i>	5.15 (.99)	4.40 (1.27)	2.886	.004	.650
Tasa éxito	73.2 (36.5)	58.3 (41.2)	1.579	.116	.382
Tasa rendimiento	62.7 (36.4)	50.0 (37.2)	1.362	.175	.345
T. Abandono estudios	1.91 (1.37)	2.59 (1.5)	-1.910	.058	.473
T. cambio titulación	1.78 (1.44)	2.65 (1.84)	-1.888	.075	.526

Nota: Grados de libertad=179

Quienes pudieron optar a su titulación preferida presentaron niveles significativamente mayores de motivaciones intrínsecas previas, eficacia percibida y *engagement* que quienes no (Tabla 2). Con una significación $p > .01$ se observan diferencias significativas en la tendencia al abandono y al cambio de estudios. No se observan diferencias en los resultados obtenidos.

Análisis descriptivo y correlacional de las variables del estudio

Con el objetivo de establecer la relación entre las variables del estudio se realizó un análisis descriptivo y correlacional.

Tabla 3

Análisis descriptivo y matriz de correlaciones entre las variables del estudio (en diagonal, media y desviación típica)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) No pude optar a mi opción preferida	1.34 (.72)								
(2) Motivaciones intrínsecas	-.260**	3.47 (.54)							
(3) Motivaciones extrínsecas	.104	.264**	2.29 (.74)						
(4) Eficacia percibida	-.346**	.328**	-.003	4.92 (1)					
(5) Engagement	-.265**	.488**	.021	.658**	5.08 (1.04)				
(6) Tasa éxito	-.167*	.134	-.049	.265**	.123	71.79 (37.07)			
(7) Tasa rendimiento	-.132	.096	-.004	.302**	.161*	.872**	61.47 (36.55)		
(8) T. abandono	.194**	-.161*	-.013	-.368**	-.364**	-.349**	-.358**	1.98 (1.39)	
(9) T. cambio titulación	.212**	-.234**	.063	-.266**	-.355**	-.287**	-.267**	.587**	1.86 (1.5)

Nota: ***p<.001; ** p<.01; *p<.05

La Tabla 3 recoge las correlaciones entre las variables del estudio, la mayoría de las cuales son significativas.

Las motivaciones intrínsecas y extrínsecas correlacionaron positivamente entre sí, pero mostraron patrones distintos con otras variables. La intrínseca correlacionó positivamente con el *engagement* principalmente, seguida de la eficacia percibida, y con la menor tendencia al cambio de titulación o abandono de estudios, sin asociación significativa con las tasas de éxito y rendimiento. La motivación extrínseca únicamente correlacionó de forma significativa (positivamente) con la intrínseca. El ítem “no pude optar a mi opción preferida” correlacionó de forma significativa y directamente con la motivación intrínseca, eficacia y *engagement*, e inversamente con la ideación de abandono y cambio de titulación.

La eficacia percibida correlacionó significativamente con un mayor *engagement*, y en menor medida con mejores resultados y menor tendencia al abandono o cambio de estudios. Por su parte, el *engagement* correlacionó significativamente con una mayor tasa de rendimiento, pero no de éxito y una menor ideación de abandonar o cambiar de estudios. Las tasas de éxito y de rendimiento correlacionaron entre sí e inversamente con los indicadores de tendencia al abandono o cambio de estudios universitarios. Finalmente, ambos indicadores de ideación al abandono o cambio de titulación correlacionan significativa y elevadamente entre sí, reflejando una necesidad general de cambio académico.

Análisis de los antecedentes del abandono universitario

Planteamos un modelo cross-lagged M1 (Figura 2) con el que identificar los antecedentes de la tendencia al abandono a través de las motivaciones de elección de estudios, la eficacia percibida, el *engagement* y los resultados obtenidos.

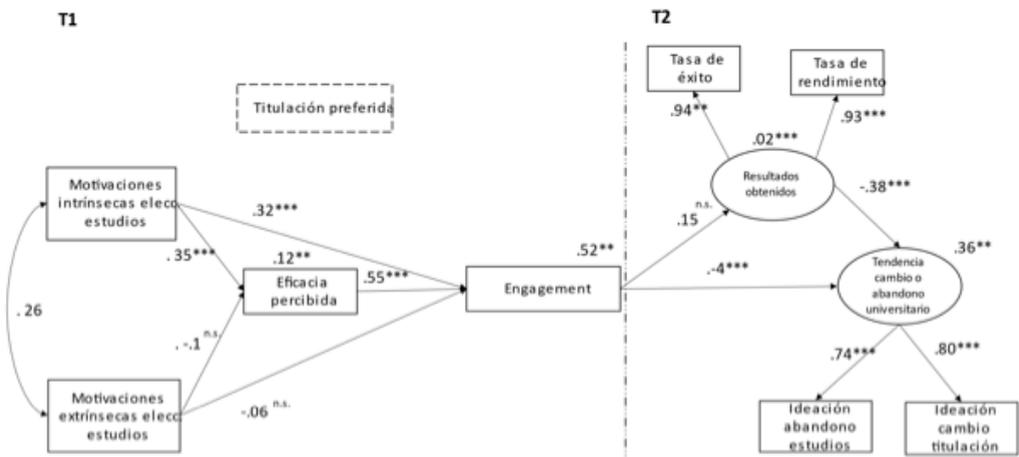


Figura 2. Resultados del Modelo M1.

El modelo presentó un ajuste aceptable en varios de los indicadores evaluados ($\chi^2=30.547$; g.l.=16; p=.15; CFI=.974 IFI=.975; AIC= 86.547; N de Hoelter=189). No obstante, el valor arrojado en RMSEA fue de .71. Ante estos resultados, y según la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 2001) y la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci,

2020), se planteó otro modelo $M_{revisado}$ vinculando la eficacia percibida con los resultados obtenidos.

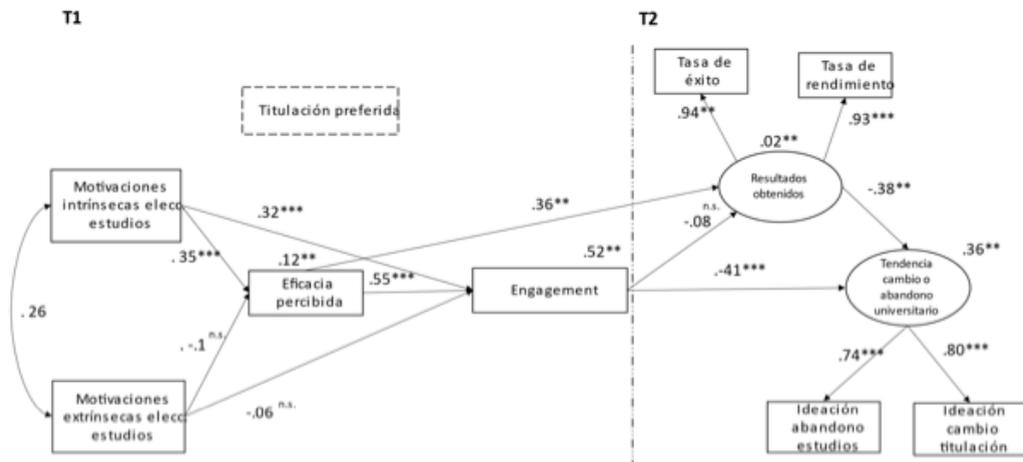


Figura 3. Resultados del Modelo del estudio $M_{revisado}$

En este caso, el ajuste fue óptimo en todos los indicadores analizados ($\chi^2=17.464$; g.l.=15; $p=.292$; CFI=.996; IFI=.996; AIC= 75.464; RMSEA= .30; N de Hoelter=316).

Tabla 4

Efectos directos e indirectos estandarizados del modelo $M_{revisado}$

Efectos	Motivaciones intrínsecas	Motivaciones extrínsecas	Eficacia percibida	Engagement	Resultados obtenidos
<i>Directos estandarizados</i>					
Eficacia percibida	.353***	-.096			
Engagement	.323***	-.063	.552***		
Resultados obtenidos			.361**	-.083	
Tendencia al abandono o cambio				-.407***	-.384**
<i>Indirectos estandarizados</i>					
Eficacia percibida					
Engagement	.195***	-.053			
Resultados obtenidos	.085	-.025	-.046		
Tendencia al abandono o al cambio	-.243***	.057	-.345***	.032	

Nota: *** $p<.001$; ** $p<.01$;

Tabla 5

Modelos predictivos (M_{revisado})

Predictor M1	β	E.E.	p	R2
Eficacia percibida				.116**
Motivaciones intrínsecas	.651	.134	***	
Motivaciones extrínsecas	-.129	.097	.186	
Engagement				.519**
Motivaciones intrínsecas	.619	.109	***	
Motivaciones extrínsecas	-.087	.075	.245	
Eficacia percibida	.574	.057	***	
Resultados obtenidos				.098**
Engagement	-2.738	3.234	.397	
Eficacia percibida	12.410	3.416	***	
Tendencia al abandono o al cambio				.361**
Engagement	-.435	.080	***	
Resultados obtenidos	-.012	.003	***	

Nota: E.E.= error estándar. *** $p < .001$; ** $p < .01$.

La Tabla 5 muestra la varianza explicada de las variables del modelo, siendo todas significativas. Las motivaciones previas explicaron el 17% de la varianza de la eficacia percibida, constituyendo únicamente aquellas intrínseca un predictor significativo. Las motivaciones intrínsecas y la eficacia percibida explicaron el 52% de la varianza del *engagement*, mientras que las motivaciones extrínsecas no constituyeron un predictor de esta. Únicamente la eficacia percibida resultó un predictor estadísticamente significativo de los resultados obtenidos, no siendo significativo el efecto del *engagement*. El *engagement* y los resultados obtenidos explicaron el 36% de la varianza de la tendencia al abandono o cambio de titulación.

En cuanto a los efectos indirectos (Tabla 4), las motivaciones intrínsecas previas mostraron un efecto significativo positivo sobre el *engagement* mediante la eficacia percibida, y sobre la tasa de éxito y negativo hacia una menor tendencia al abandono de los estudios. Las motivaciones extrínsecas previas, que no constituían uno de los predictores de la eficacia percibida, tampoco ejercieron un efecto indirecto significativo en las demás variables. Finalmente, la eficacia percibida tuvo un efecto indirecto negativo significativo sobre la tendencia al abandono, mediante el *engagement* y los resultados obtenidos.

Discusión

El presente estudio surge de la necesidad de identificar factores protectores del abandono universitario en España (Ministerio de Universidades, 2023). Específicamente, evaluamos la validez de un modelo *cross-lagged* para predecir la tendencia al abandono o cambio de estudios. En primer lugar, nos basamos en la teoría de demandas y recursos (Demerouti y Bakker, 2023) que destaca la importancia de los recursos personales por sus efectos positivos *per se* en el *engagement* (como un indicador de bienestar) y el rendimiento estudiantil. En segundo lugar, en los planteamientos de la educación positiva (Seligman y Adler, 2018), subrayando la relevancia del bienestar estudiantil, tanto por sus consecuencias psicológicas positivas (Williams et al., 2018) como por su impacto objetivo en el éxito académico (Comisión Europea, 2015); y, finalmente, partiendo de los motivos (extrínsecos o intrínsecos) para elegir la titulación (Casanova et al., 2018; Díaz-Mujica et al., 2019; Figuera Gazo et al., 2018).

Efectos de la motivación intrínseca versus extrínseca

Primeramente, exploramos el impacto de poder elegir la opción preferida del alumno/a. Los resultados obtenidos apoyan parcialmente la hipótesis 1, observándose niveles significativamente más elevados de eficacia percibida y *engagement* académico (y, en menor medida, en tasa de abandono y cambio de titulación) en quienes cursaron su opción preferida, no encontrándose diferencias en la tasa de rendimiento

En cuanto a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas para elegir estudios, los datos confirman la hipótesis 2. Únicamente la motivación intrínseca predice la eficacia percibida y el *engagement*, con un efecto positivo directo y significativo. También se observa un efecto indirecto negativo (a través del *engagement*) de la motivación intrínseca sobre la ideación de cambio o de abandono, pero no sobre los resultados académicos. Es decir, aunque la motivación previa es clave para la permanencia académica (Díaz-Mujica et al., 2019), no constituiría *per se* un factor definitorio, sino que actuaría a través de otras variables como la eficacia percibida o el *engagement* (Casanova et al., 2018). Asimismo, las motivaciones de elección de titulación irían aparejadas a expectativas positivas hacia dichos estudios que pueden chocar con la realidad, resultando en una experiencia diferente a la esperada (Merhi, 2011). En esta línea, el modelo de Tinto (2017) sobre la necesaria integración en el entorno universitario para obtener éxito académico, apunta a la motivación académica como un factor crucial para la satisfacción y permanencia. Según Llanes et al. (2021), quienes estudian la carrera deseada tienden a disfrutar más del proceso de aprendizaje y a sentirse más motivados para desarrollar sus habilidades y adquirir nuevos conocimientos. En la misma dirección, el estudio de Díaz-Mújica et al. (2019) realizado con 2741 universitarios chilenos, mostró que una mayor motivación intrínseca, además de una mayor percepción de eficacia, constituían factores preventivos de la ideación de abandono. Además, algunos estudios resaltan cómo los y las estudiantes revisan sus motivaciones como una forma de motivarse ante adversidades (Merhi, 2021).

El papel de la eficacia percibida

Los resultados confirman la Hipótesis 3, mostrando que la eficacia percibida influye positivamente en el *engagement* y en mejores resultados académicos, reduciendo a su vez la ideación de abandono.

Varios investigadores han destacado la percepción de recursos personales insuficientes como una de las causas principales del abandono (Demerouti y Bakker, 2023) o, al menos, un desajuste entre las capacidades del estudiantado y las exigencias de la titulación (Casanova et al., 2018), indicando una eficacia percibida baja (Talsma et al., 2018).

Tanto el proceso motivacional de la TDR (Demerouti y Baker, 2023) como la Teoría Social Cognitiva de Bandura (2001) explican estos resultados. Desde ambos planteamientos, la eficacia percibida va más allá de la autoevaluación de habilidades y se extiende a metas planteadas, esfuerzos movilizados y resultados obtenidos. Desde el proceso motivacional se establece que los recursos personales (como la eficacia percibida), promovería otros como la motivación durante los estudios permitiendo, en conjunto, abordar con éxito las demandas, dando lugar a resultados positivos. Bresó (2008, citado en Merhi, 2021) demostró, en 1500 universitarios, el rol predictivo de la eficacia percibida en el bienestar y éxito académico universitario y en una mayor motivación intrínseca con los estudios. Similares resultados encontraron Merhi et al. (2018), en cuyos estudios se puso de relieve el papel explicativo de la eficacia percibida en un mayor bienestar psicosocial en universitarios y universitarias.

El *engagement* académico y el rendimiento

El modelo valida la hipótesis 4 parcialmente al demostrar que el *engagement* predice una menor ideación de abandono o cambio de carrera en universitarios tras el primer periodo de evaluación académica ordinaria, aunque no unos mejores resultados académicos.

Además, confirma que los recursos personales influyen en el abandono o la intención de cambio de estudios únicamente de forma indirecta (hipótesis 2) a través del *engagement*, como variable mediadora (hipótesis 5). Promovido por mayores niveles de motivación intrínseca previa y otros recursos personales, el *engagement* reduciría, consecuentemente, la ideación de abandono académico (Martínez et al., 2016). Así, el *engagement*, sin resultar en este estudio un predictor significativo del rendimiento académico, sí parece constituir un factor protector de la retención estudiantil, que es, en último término, un problema central de las universidades (Upsher et al., 2022).

Los resultados están en sintonía con otros estudios previos que analizaron antecedentes psicosociales y consecuentes académicos del *engagement* (p.ej., Hodge et al., 2019; Tinto, 2017; Williams et al., 2018).

Cabe tener presente el papel del *engagement* como constructo motivacional positivo vinculado con otros recursos, habida cuenta de que la experiencia del estudiantado (en concreto) presentaría un proceso de reciprocidad entre las variables analizadas.

Este proceso ha sido delimitado por autores como Fredrickson y Joiner (2018), como espirales positivas (virtuosas o ascendentes) y negativas (viciosas o descendentes). Sala-

nova, Bresó et al. (2005) evidenciaron en una investigación longitudinal la existencia de una espiral positiva a través de la cual la eficacia percibida y el *engagement* reproducían una influencia positiva, continua y recíproca, con impacto en el rendimiento académico universitario. Por tanto, un/a alumno/a motivado/a intrínsecamente puede experimentar una espiral positiva de eficacia y rendimiento académico, dedicando más tiempo y esfuerzo al estudio, lo que a su vez genera una mayor confianza en su capacidad de aprender y tener éxito, traduciéndose finalmente en un mejor rendimiento académico (Fredrickson y Joiner, 2018; Meng y Zhang, 2023; Merhi, 2021; Salanova, Bresó et al., 2005).

Finalmente, se confirma la hipótesis 6: un mayor éxito académico se relaciona con una menor ideación de cambio o abandono de estudios (Respondek et al., 2020). El éxito reforzaría la percepción de competencia y eficacia percibida del estudiantado, reduciendo la probabilidad de abandono o cambio de carrera (Behr et al., 2020).

Limitaciones

Una limitación del estudio es el uso exclusivo de las medidas de autoinforme, potencialmente sesgadas por la aquiescencia. Para solventarlo se emplearon instrumentos con diferentes escalas de respuesta (Podsakoff et al., 2012). Además, las variables tasa de “éxito” y “rendimiento” se construyeron mediante ítems objetivos, asignaturas superadas, evaluadas y matriculadas.

La muestra, de tamaño reducido y seleccionada incidentalmente, podría limitar la generalización de los resultados. No obstante, los índices y valores obtenidos fueron estadísticamente significativos y, el índice de Hoelter (1983) adecuado.

La inclusión de estudiantes tanto de universidades presenciales como a distancia podría introducir sesgos, especialmente por las diferencias en tasas de abandono (Fernández-Mellizo, 2022). No obstante, según informes específicos de la UNED (Luque et al., 2014), el 61% de estudiantes que abandona no llega a acceder siquiera al aula virtual (33% sobre el total), diferenciación no recogida en los informes de abandono estatales. Previsiblemente la muestra de la UNED participante en nuestro estudio y similares excluiría a ese 33%, con lo que no habría tanta diferencia en abandono con las UU.PP. Ello se suma al que solo tres variables analizadas mostraron diferencias significativas por tipo de universidad.

Nuestros hallazgos indican que la motivación para cursar estudios no se ve directamente afectada por el rendimiento académico en secundaria, ni predice directamente la ideación de abandono o cambio de estudios o los resultados académicos, contrariamente a investigaciones previas (Figuera Gazo et al., 2018).

Implicaciones prácticas

El estudio aporta evidencias, primeramente, del impacto, de una elección de estudios universitarios basada en aspectos intrínsecos sobre un incremento en la eficacia percibida y el *engagement* académico y, principalmente, sobre una reducción de la tendencia al abandono o al cambio de estudios (Comisión Europea, 2015). Los resultados también

refuerzan la importancia de la eficacia percibida como recurso personal clave, asociado a un mejor rendimiento académico y mayores niveles de *engagement*.

El estudio constata la importancia de promover el *engagement* mediante la motivación hacia los estudios y la eficacia percibida por sus efectos positivos en sí y, específicamente, por reducir la tentativa de abandono o al cambio de estudios.

Para futuras investigaciones, sería valioso incorporar la variable de madurez vocacional, que considera la capacidad del estudiantado para tomar decisiones informadas sobre su elección de carrera (López-Fernández y Sánchez-Herrera, 2018), incluso si no se cumplen las aspiraciones iniciales (por choque de expectativas, insuficiente nota de acceso, etc.); así como explorar diferencias según perfiles socioacadémicos (p. ej., tipo de universidad) y analizar el impacto del rendimiento académico en el *engagement*.

Para concluir, creemos necesarias las siguientes recomendaciones:

- Promover una orientación preuniversitaria adecuada que fomente la elección de titulaciones alineadas con sus motivaciones, especialmente intrínsecas (Casanova et al, 2018)
- Desplegar acciones institucionales para incrementar el *engagement* del estudiantado promoviendo motivaciones más intrínsecas y proporcionando vías para incrementar su percepción de eficacia para los estudios que realizan (Seligman y Adler, 2018), como cursos cero, programas de mentoría y counselling (Behr et al., 2020).

Referencias

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Behr, A., Giese, M., Teguim, H., y Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of education*, 8(2), 614-652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cavanaugh, J., y Neath, A. (2019). The Akaike Information Criterion: Background, Derivation, Properties, Application, Interpretation, and Refinements. Wiley interdisciplinary reviews. *Computational statistics*, 11(3), e1460 <https://doi.org/10.1002/wics.1460>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Comisión Europea (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main Report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962>
- Demerouti, E., y Bakker, A. B. (2023). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review*, 13(3), 209-236. <https://doi.org/10.1177/20413866221135022>

- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., Bernardo-Gutiérrez, A. B., Cervero-Fernández-Castañón, A., y González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429–436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Fernández-Mellizo, M. (Coord.) (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/EAU_Informe_abandono.pdf
- Figuera Gazo, P., Buxarrais Estrada, M. R., Llanes Ordóñez, J., y Venceslao Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219–237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Fredrickson, B., y Joiner, T. (2018). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194–199. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617692106>
- Garrido, L. E., Barrada, J. R., Aguasvivas, J. A., Martínez-Molina, A., Arias, V. B., Golino, H. F., Legaz, E., Ferrís, G., y Rojo-Moreno, L. (2020). Is small still beautiful for the strengths and difficulties questionnaire? Novel findings using exploratory structural equation modeling. *Assessment*, 27(6), 1349–1367. <https://doi.org/10.1177/1073191118780461>
- Hodge, B., Wright, B., y Bennett, P. (2019). Increasing student engagement and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 406–417. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363385>
- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11(3), 325–344. <https://doi.org/10.1177/0049124183011003003>
- Honick, T., y Broadbent, J. (2016). The Relation of Academic Self-Efficacy to University Student Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines of determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Llanes, J., Méndez-Ulrich, J. L., y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45–68. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Com dur a terme i interpretar una anàlisi factorial exploratòria utilitzant SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López-Fernández, M. V., y Sánchez-Herrera, S. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 21–30. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1150>

- Luque, E., García, F. y de Santiago, C. (2014). El abandono y el egreso en la UNED. En Á. Sánchez-Elvira Paniagua & M. Santamaría Lancho (coord.), *Libro de Actas. VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED* (pp. 1211-1218). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <https://hdl.handle.net/20.500.14468/21907>
- MacKinnon, D. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809556>
- Martínez, I. M., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1), 100–117. <https://doi.org/10.4995/muse.2016.3751>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., y Schaufeli, W. B. (2023). Work Engagement: A meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107. <https://doi.org/10.1177/003329412111051988>
- Meng, Q., y Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3353>
- Merhi, R. (2021). *Factores psicológicos predictores del bienestar y el éxito académico en estudiantes universitarios. Un abordaje desde la teoría de demandas y recursos* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/20933>
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, A., y Palací, F. J. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–67. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Ministerio de Universidades (2023). *Sistema Integrado de Información Universitaria*. <https://www.universidades.gob.es/catalogo-de-datos/>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., y Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology*, 63(1), 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Preacher, K. J., y Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Respondek, L., Seufert, T., Hamm, J. M., y Nett, U. E. (2020). Linking changes in perceived academic control to university dropout and university grades: A longitudinal approach. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 987–1002. <https://doi.org/10.1037/edu0000388>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- 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.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seligman, M., y Adler, A. (2018). Positive Education. En J. F. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., y Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tapasco, O., A., Ruiz, F. J., Osorio, D., y Ramírez D. (2019). Deserción estudiantil: incidencia de factores institucionales relacionados con los procesos de admisión. *Educación y Educadores*, 22(1), 81-100. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.5>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., y Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review*, 37, 100464. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D., y Brady, M. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William y Mary Educational Review*, 5(1), art. 12. <https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol5/iss1/12>

Fecha de recepción: 26 noviembre, 2023.

Fecha de revisión: 29 noviembre, 2023.

Fecha de aceptación: 4 abril, 2024.