



El nivel educativo materno y otros factores predictores del riesgo del abandono temprano escolar

Maternal educational attainment and other predictors of early school dropout risk

Roberto SANZ-PONCE. Profesor Titular de la Universidad Católica de Valencia (*roberto.sanz@ucv.es*).

Laura GIAQUINTO. Doctoranda. Escuela de Doctorado de la Universidad Católica de Valencia (*laura.giaquinto@mail.ucv.es*).

Pau GARCÍA-GRAU. Profesor Titular de la Universidad Católica de Valencia (*pau.garcia@ucv.es*).

Resumen

El abandono escolar es un problema complejo y multicausal que afecta fundamentalmente al alumnado en situación de vulnerabilidad. Por ello, esta investigación establece como objetivo presentar un modelo de trayectorias acerca del impacto del nivel educativo materno, mediado por las metas académicas, la satisfacción vital, las actitudes hacia la autoridad y el sentido de pertenencia, sobre el riesgo de abandono escolar. La muestra se compone por 510 estudiantes de 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria de los institutos de los Poblados Marítimos (Valencia). Estos Poblados, situados alrededor del puerto, presentan una gran cantidad de población vulnerable, inmigrante y gitana. Se utilizaron cuatro instrumentos de medida y se calcularon estadísticos descriptivos y análisis de varianza (ANOVA). Finalmente, se utilizó un análisis de trayectorias para evaluar el ajuste del modelo teórico a los datos. Entre los resultados, destaca la influencia del nivel educativo materno sobre el riesgo de abandono escolar temprano. Este está mediado por las metas, el sentido de pertenencia, la satisfacción vital y las actitudes hacia la autoridad. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones similares. Además, pueden respaldar la implementación de políticas y acciones educativas para reducir el riesgo de abandono escolar en poblaciones estudiantiles vulnerables.

Palabras clave: éxito escolar; satisfacción con la vida; actitud hacia la escuela; sentido de pertenencia a la escuela; nivel de enseñanza materno; abandono escolar.

Abstract

Early school leaving is a complex and multicausal problem, which mainly affects vulnerable students. Therefore, the objective of this research is to present a path model of the impact

Fecha de recepción del original: 21/07/2025

Fecha de aprobación: 10/11/2025

Cómo citar este artículo: Sanz-Ponce, R., Giaquinto, L., & García-Grau, P. (2026). El nivel educativo materno y otros factores predictores del riesgo del abandono temprano escolar. [Maternal educational attainment and other predictors of early school dropout risk]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(294), 313-331. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.656>

of maternal educational attainment, mediated by academic goals, life satisfaction, attitudes towards authority and sense of belonging, on early-school-leaving risk. The sample comprised 510 students in third and fourth year of Compulsory Secondary Education from secondary schools located in the Poblados Marítimos district of Valencia. The neighbourhoods forming this district, located around the port, have a large vulnerable, immigrant and Roma (*Gitano*) population. Four measurement instruments were used, and descriptive statistics and analyses of variance (ANOVA) were calculated. Finally, a path analysis was conducted to assess the fit of the theoretical model to the data. The results highlight the notable influence of maternal educational attainment on the risk of early school leaving. This is mediated by goals, sense of belonging, life satisfaction and attitudes towards authority. These results coincide with those obtained in other similar studies. Moreover, they could support the implementation of educational policies and actions to reduce school-leaving risk in vulnerable student populations.

Keywords: academic success; life satisfaction; attitude towards school; sense of school belonging; maternal educational attainment; early school leaving.

1. Introducción

El sistema educativo, en su formación básica, tiene como objetivo desarrollar las competencias clave en todo el alumnado con independencia de sus características personales o sociales. Por ello, el abandono temprano constituye una debilidad del sistema (Eurydice, 2021) que precisa de análisis e intervención (Gbolle & Keamu, 2017).

El abandono temprano es una problemática compleja que responde a factores múltiples. González-Rodríguez *et al.* (2019) distribuyen estos factores entre no académicos (relacionados con el individuo, amistades y familia) y académicos (relacionados con el alumnado, profesorado y escuela). Esta realidad, normalmente, constituye el final de un proceso de desvinculación escolar y no una problemática concreta. Por ello, urge detectar los indicadores de riesgo y establecer medidas de prevención.

El abandono temprano se define como la no consecución, por parte del alumnado de entre 18 y 24 años, del título de Enseñanza Secundaria Obligatoria, no siguiendo, posteriormente, en otro tipo de estudios. Esto delimita el acceso a una vida laboral cualificada. Tomando como referencia esta definición, se analiza en esta investigación el riesgo de abandono escolar en estudiantes de 3.º y 4.º de la ESO (15-17 años) de una zona con un alto porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad. Los indicadores de la tasa de abandono escolar son presentados, de manera homogénea, tanto por el Ministerio de Educación como por la Unión Europea a través de diferentes informes. A nivel de la Comunidad Valenciana, la tasa de abandono escolar, para el curso 2022-2023, se situaba en el 15 %, mientras que a nivel nacional se encontraba en torno al 14 %, en términos generales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), afectando a un 64.4 % de la población gitana (Aguilar *et al.*, 2020) y a un 29.5 % de la inmigrante. A nivel europeo se observa una misma tendencia, aunque con porcentajes sensiblemente más bajos. En términos generales, el abandono escolar se sitúa en el 9.5 % y de la población inmigrante en torno al 22 % (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Estos datos coinciden con otras investigaciones (Escarbajal *et al.*, 2019; Vera *et al.*, 2021), que evidencian como el alumnado vulnerable posee mayor probabilidad de fracasar y abandonar los estudios.

El objetivo de esta investigación es evaluar el impacto del nivel de estudios materno en el riesgo de abandono escolar de los hijos mediado por las variables: metas académicas, satisfacción vital, sentido de pertenencia a la escuela y actitud hacia la autoridad, mediante un modelo de trayectoria. Para ello, analiza a un grupo de estudiantes de la ciudad de Valen-

cia, que viven en los Poblados Marítimos, zona donde residen familias en riesgo de exclusión social población inmigrante y gitana.

Este estudio presenta, como diferencia respecto a otras investigaciones similares, la posibilidad de analizar y medir la variable riesgo de abandono escolar, así como observar la mediación de diferentes factores que afectan al propio abandono, tomando como referencia el nivel de estudios materno y su influencia en el abandono escolar.

1.1. Algunos factores asociados al abandono temprano

1.1.1. Influencia de la familia

La familia tiene una influencia radical en el desarrollo moral, social, personal y educativo de los hijos. A nivel escolar, se concreta en la capacidad de ayuda en los estudios y tareas escolares, creando contextos óptimos para el desarrollo intelectual y académico. Del mismo modo, las creencias y expectativas en torno a la importancia de la educación (Häfner *et al.*, 2018; Tan, 2017; Tazouti & Jarlégan, 2019) y la participación escolar (Day & Dotterer, 2018) ejercen esta influencia. Por ello, el nivel educativo de los progenitores influye en el éxito académico de los hijos (Fajardo *et al.*, 2017) y es un factor de protección frente al abandono escolar. Es significativo el porcentaje de hijos que abandonan el sistema educativo si sus padres lo abandonaron previamente (Peña *et al.*, 2016). Esto tiene relación con las expectativas —metas académicas y experiencias en la escuela (sentido de pertenencia y actitud hacia la autoridad)— y el ejemplo (Mitchall & Jaeger, 2017). Por otra parte, esta influencia también se refleja en el nivel de ingresos familiares (Xie & Ma, 2019), es decir, en el acceso a recursos educativos, a apoyo escolar y a actividades formativas (Rodríguez-Rodríguez, 2022). Estas realidades siembran en el estudiante un sentimiento hacia la cultura, la educación y la escuela.

En definitiva, el apoyo educativo y emocional familiar se convierte en factor de protección frente al abandono escolar (Longás *et al.*, 2019), así como ante posibles problemas de ansiedad (Ferraces *et al.*, 2021). También influye en una actitud más positiva hacia la escuela y, por tanto, menores problemas conductuales (Ansari & Pianta, 2019).

1.1.2. Metas académicas del estudiante

Las expectativas —metas académicas— que el alumnado tiene acerca de su rendimiento escolar afectan a su compromiso con el proceso educativo, su motivación y esfuerzo (Barca *et al.*, 2012) y, por tanto, sus resultados (Valle *et al.*, 2006). Por ello, las metas académicas son un factor asociado al abandono temprano, ya que determinan el modo de afrontar la vida escolar. Estas agrupan las creencias y sentimientos que dirigen las intenciones conductuales del alumnado, por lo que condicionan sus reacciones afectivas, cognitivas y conductuales (Durán & Arias, 2015). Además, se relacionan con la visión que uno tiene de sí mismo, la valoración social y las recompensas externas.

1.1.3. Satisfacción vital

Otro factor asociado al abandono escolar es la satisfacción que tiene el alumnado con su propia vida. Esta se relaciona con indicadores físicos, cognitivos, escolares, emocionales y sociales que ayudan a establecer una estabilidad psicológica (Carranza *et al.*, 2022; Garnique & Huanca, 2022), permitiéndole un desarrollo psicoemocional adecuado que actúa como factor protector frente al abandono escolar. En el ámbito educativo, se traduce en el modo en el que el alumno se relaciona con la escuela, con los compañeros y con los docentes (Merino-Soto *et al.*, 2017). Además, también influye en el rendimiento escolar (Salmela & Tuominen, 2010), en las metas académicas (González-Peiteado *et al.*, 2017) y en el sentido de pertenencia a la escuela (Jiao *et al.*, 2017). Por tanto, un alumnado satisfecho a nivel vital con la escuela percibe un buen clima, desarrolla competencias socioemocionales (Ruvalcaba *et al.*, 2017), crea relaciones positivas entre los profesores y alumnos, mejora sus expectativas académicas (Huayta *et al.*, 2022) y reduce las posibilidades de abandono escolar (Merino-Soto *et al.*, 2017; Ventura-León *et al.*, 2021).

1.1.4. Actitud hacia la autoridad institucional

Una actitud desafiante y transgresora, por parte del alumnado, frente a la autoridad (Cava *et al.*, 2013) genera conductas disruptivas, el incumplimiento de las normas (Steffgen *et al.*, 2013) y posibles problemas de adicciones. Todas estas actitudes conllevan, normalmente, bajas expectativas de rendimiento académico, bajos índices de satisfacción vital (Gálvez-Nieto *et al.*, 2015) y poco sentido de pertenencia al centro. Además, provocan relaciones conflictivas con el profesorado, el distanciamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y mayores posibilidades de abandono escolar.

1.1.5. Sentido de pertenencia a la escuela

Otro factor asociado con el riesgo de abandono escolar es el sentido de pertenencia a la escuela. Este sentimiento otorga un cierto grado de implicación y de seguridad que redundan en un impacto positivo en la trayectoria escolar (Guzmán *et al.*, 2019; Rodríguez-Garcés *et al.*, 2019), así como en la relación con los compañeros (Won *et al.*, 2018), en la propia satisfacción vital y genera una predisposición positiva hacia el aprendizaje (Knektá *et al.*, 2020). Por ello, reduce las posibilidades de abandono escolar (Carrasco & Luzón, 2019; John *et al.*, 2018), convirtiéndose en factor de apoyo social. Por el contrario, la ausencia de sentido de pertenencia a la escuela conlleva actitudes de evitación o de rechazo hacia el estudio (Corrales *et al.*, 2016), rebajando las metas académicas y la satisfacción vital del alumnado (Moreta *et al.*, 2017).

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 510 alumnos de 3.º ($n = 274$) y 4.º ($n = 246$) curso de Educación Secundaria Obligatoria de seis institutos de la ciudad de Valencia: Serpis (37.06 %), Distrito Marítimo (31.37 %), Cabanyal (3.73 %), Isabel de Villena (9.22 %), El Grau (8.24 %) y Baleares (10.39 %). El 53.14 % eran hombres y el 46.86 % mujeres ($\chi^2 = 2.28$ $df=1$; $p > 0.05$). Esta muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional. En cuanto al nivel educativo de los progenitores, la categoría más frecuente es la de estudios universitarios (35.49 %, padres y 42 %, madres 42 %), seguido de estudios secundarios (34.90 %, padres y 35.88 % madres). La categoría menos frecuente es estudios primarios (8.23 % padres y 8.63 % madres). Destaca como el nivel educativo materno presenta menos datos ausentes (13.53 %) en comparación con el nivel educativo paterno (21.37 %). En cuanto a estos datos ausentes, con el fin de realizar los análisis con casos completos para cada modelo, se descartaron mediante una eliminación por lista (*listwise deletion*). La mayoría de los estudiantes no ha repetido ningún curso (77.8 %), no se ha planteado abandonar los estudios (94.9 %), y no tiene una nota media de suspenso (95.1 %). Un 22.2 % de los participantes había repetido algún curso y un 4.9 % tenía una nota media de suspenso en ese momento. Para calcular el índice de riesgo de abandono tomamos estos tres indicadores: haber repetido un curso, tener actualmente una media de suspenso y haber considerado la posibilidad de abandonar los estudios. Los alumnos se agruparon en categorías de riesgo de abandono bajo ($n = 377$; 73.92 %), moderado ($n = 105$; 20.59 %) o alto ($n = 28$; 5.49 %).

2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son:

- Cuestionario de datos sociodemográficos. En esta investigación se solicitaron una serie de datos sociodemográficos a los participantes que ayudaban —permitían— atender cuestiones esenciales para la propia investigación. Al mismo tiempo, estos datos sociodemográficos nos permitían establecer perfiles y tendencias, así como establecer comparativas en función de dichas variables. Por ello, los cuestionarios incluían los siguientes datos sociodemográficos: sexo, edad, nacionalidad, nacionalidad padre, nacionalidad madre, resultados académicos esperados, nivel de estudios padre, nivel de estudios madre, nivel de estudios que te gustaría alcanzar, si has repetido alguna vez y si has pensado en abandonar los estudios.

- Cuestionario de tendencias a metas de logro (AGT) (Hayamizu & Weiner, 1991). Es una escala de 20 ítems tipo Likert (1 = nunca; 5 = siempre), que mide tres tipos de metas: de aprendizaje (LG) (8 ítems), de rendimiento (RG) (6 ítems) y de refuerzo (PG) (6 ítems). Posee una adecuada fiabilidad y validez de constructo (González *et al.*, 2000; Veas *et al.*, 2017). La distribución original de ítems propuestos por estudios previos fue confirmada a través de un análisis factorial confirmatorio en la presente muestra, obteniendo índices de ajuste satisfactorios del modelo teórico a los datos [$\chi^2(\text{gl}) = 767.566(167)$; $\chi^2/\text{gl} = 4.60$; $p < .001$; CFI = .985; TLI = .983; IFI = .985; RMSEA = .04]. La consistencia interna de las puntuaciones analizadas en el presente estudio fue de $\alpha = .89$ y ω de McDonald de .89 para la dimensión de metas de aprendizaje/LG; $\alpha = .79$, $\omega = .82$ para la dimensión social/RG; y $\alpha = .90$ y $\omega = .91$ para metas de logro/PG. El total de la escala mostró también valores altos de consistencia interna de las puntuaciones ($\alpha = .92$ y $\omega = .90$).

- Escala multidimensional de satisfacción vital (MSLSS) (Huebner, 1994). Es una escala de 13 ítems tipo Likert (1 = nunca; 5 = siempre). Para este estudio se eliminaron los factores relacionados con la satisfacción con los amigos, las familias y con el vecindario, por no ser objeto de esta investigación. El ajuste de la estructura factorial original en la presente muestra tuvo un buen ajuste [$\chi^2(\text{gl}) = 264.295(63)$; $\chi^2/\text{gl} = 4.20$; $p < .001$; CFI = .990; TLI = .988; IFI = .990; RMSEA = .04]. La consistencia interna de las puntuaciones para el total de la escala analizado fue de $\alpha = .883$ y $\omega = .893$.

- Escala de actitud hacia la autoridad institucional (AIA) (Reicher & Emler, 1985). Es una escala de 20 ítems tipo Likert (1 = nada de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo). Consta de 4 dimensiones: actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela (4 ítems), actitud positiva hacia la transgresión (3 ítems), actitud/percepción de injusticia (7 ítems) y actitud/minusvaloración de los estudios (6 ítems). No obstante, para el presente estudio se usó la puntuación global como medida de actitudes generales hacia la autoridad. Concretamente, de los 20 ítems que conforman la escala, solamente seis están formulados en positivo, midiendo actitudes positivas. Estos ítems fueron revertidos para facilitar los análisis de consistencia interna y fiabilidad de la escala, mostrando niveles de consistencia interna adecuados para el puntaje total ($\alpha = .803$ y $\omega = 0.821$). Con estas puntuaciones invertidas se obtuvo la puntuación global de actitudes negativas hacia la autoridad, similar a otros estudios (Cava *et al.*, 2013), con la salvedad de que este estudio consideró toda la escala. Considerar la puntuación global en este estudio busca: a) simplificar la medición de actitudes negativas; b) reducir la complejidad y aumentar la parsimonia del modelo estadístico; y c) reflejar de forma más eficiente las tendencias generales en las actitudes hacia la autoridad. Esta puntuación global, lejos de etiquetar a los alumnos como inherentemente negativos, pretende comprender cómo la falta de voz, las experiencias de injusticia estructural, y la interacción de sus dimensiones se traducen en actitudes de desconfianza hacia las instituciones. La estructura original propuesta por los autores presentaba un ajuste moderado a los datos del presente estudio. Sin embargo, el ítem 7 contribuía a empeorar los índices de consistencia interna y fiabilidad de la escala. Tras eliminarlo, el ajuste de la estructura factorial original fue satisfactorio [$\chi^2(\text{gl}) = 577.365(146)$; $\chi^2/\text{gl} = 3.955$, $p < .001$; CFI = .959; TLI = .952; IFI = .959; RMSEA = .049]. Para responder a las preguntas de este estudio, se consideró utilizar el total de la escala, el cual obtuvo unas puntuaciones de consistencia interna de $\alpha = .803$ y $\omega = 0.821$.

- Escala de sentimiento psicológico de pertenencia a la escuela (PSSM) (Goodenow, 1993). Es una escala de 18 ítems tipo Likert (1 = nunca; 5 = siempre). El modelo teórico original por dimensiones mostró tener un buen ajuste en los datos de este estudio [$\chi^2(\text{gl}) = 515.413(131)$; $p < .001$; $\chi^2/\text{gl} = 3.934$; CFI = .963; TLI = .957; IFI = .963; RMSEA = .047]. Esta Escala consta de 3 dimensiones y 18 ítems: pertenencia (3 ítems), rechazo (5 ítems) y aceptación (11 ítems). Además, la consistencia interna de las puntuaciones del total de la escala analizada en el presente estudio fue de $\alpha = .848$ y $\omega = .863$.

2.3. Procedimiento

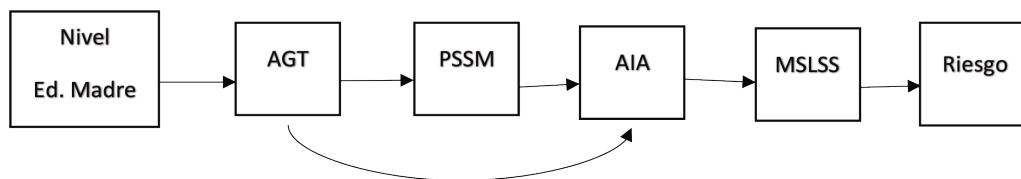
Los cuestionarios fueron contestados en los propios centros escolares, de forma voluntaria y anónima, gracias a la colaboración de los orientadores. Se solicitó autorización a la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana, a los

equipos directivos y a las familias de los alumnos, ya que todos ellos son menores de edad. Se explicó a los participantes el sentido y la finalidad de la investigación, así como el procedimiento a seguir para contestar al cuestionario.

2.4. Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas utilizando SPSS v.25 (IBM, 2019) para analizar las características de los participantes. Para evaluar el nivel de ajuste del modelo teórico original de las escalas utilizadas (distribución factorial) se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios. El método utilizado para estos análisis, dada la naturaleza ordinal de los datos, fue DWLS (*Diagonally Weighted Least Squares*) con un método de estimación robusto. La bondad de ajuste fue evaluado a través de valores de CFI, TLI y IFI con valores cercanos a 1 y de RMSEA menores a .08 (Kline, 2023). También se utilizó este *software* para calcular las pruebas de fiabilidad iniciales, así como el análisis de la varianza (ANOVA) para evaluar las diferencias entre las puntuaciones en los distintos constructos del estudio según el nivel educativo de los padres. Los tamaños del efecto se calcularon mediante eta cuadrado parcial y se calculó la *d* de Cohen para estimar el tamaño del efecto de las comparaciones *post-hoc*. Los valores de eta cuadrado parcial de 0.01, 0.06 y 0.14 y los valores de *d* de Cohen de 0.20, 0.50 y 0.80 indican efectos pequeños, medianos y grandes (Goss-Sampson, 2022). Se aplicó la corrección de Bonferroni para las pruebas múltiples a fin de minimizar el error de tipo I. Para analizar la relación lineal entre las variables cuantitativas con las puntuaciones en los constructos analizados se llevaron a cabo correlaciones de Pearson. Además, para examinar las diferencias entre grupos según la nacionalidad (nacional o inmigrante) se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) utilizando como variables dependientes los indicadores psicosociales y motivacionales (CMA, MSLSS, ACAI y PSSM). Para todos los análisis diferenciales se comprobaron los supuestos de homogeneidad de varianzas (Levene, $p > .05$) y de las matrices de covarianza (M de Box, $p = .181$) y la normalidad multivariante (Shapiro-Wilk, $p < .001$) en el caso del análisis multivariado. El nivel de significación se estableció en $p < .05$ (95 % del intervalo de confianza). Por último, se empleó un análisis de trayectorias para evaluar el ajuste del modelo teórico a los datos, en el que el nivel de educación materna se estableció como predictor de una mayor tendencia a las metas de logro (AGT), que posteriormente predeciría una mayor sentido de pertenencia a la escuela (PSSM) y una reducción de las actitudes negativas (AIA). Se prevé que estas actitudes favorables influyan, a su vez, en un mayor sentido de satisfacción vital (MSLSS), que en última instancia predeciría una disminución del riesgo de abandono. Nuestro modelo teórico se ilustra en la figura 1.

FIGURA 1. Modelo teórico de influencia entre variables.



Nota: AGT = tendencia a la meta de logro; MSLSS = satisfacción vital; PSSM = sentido de pertenencia a la escuela; AIA = actitudes negativas hacia la autoridad institucional; Risk = alto riesgo de deserción escolar.

Este modelo se fundamenta en el impacto del nivel de estudios en el riesgo de abandono escolar a través del estudio del rol mediador y moderador de las metas académicas, el sentido de pertenencia a la escuela, la actitud hacia la autoridad y la satisfacción vital. Todas estas variables y sus relaciones han sido estudiadas anteriormente en otras investigaciones (Guaquinto *et al.*, 2025) sin tener en cuenta el nivel de estudio materno y su influencia lineal como predictora del riesgo de abandono escolar.

Los análisis de trayectorias permiten evaluar los efectos directos e indirectos de un conjunto de variables sobre una variable objetivo específica, en este caso, el riesgo de abandono escolar. En este tipo de análisis, los coeficientes de trayectoria —coeficientes de regresión parcial normalizados— indican la fuerza de los efectos (oscilan entre -1 y +1). El ajuste de los datos al modelo especificado se investigó mediante la prueba χ^2 (Kline, 2023).

Además, el ajuste del modelo a los datos se evaluó mediante el cálculo del índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (IFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Un buen ajuste del modelo se indica mediante valores de SRMR y RMSEA cercanos a cero o inferiores a 0.80 (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999) y valores de CFI, IFI y TLI cercanos a 1 o superiores a 0.90 (MacCallum & Austin, 2000; Kline, 2023).

Además, la cantidad de varianza en todas las variables endógenas se calculó mediante análisis de regresión. Los tamaños del efecto, tanto para los efectos directos como para los indirectos, se calcularon mediante coeficientes estandarizados, debido al diferente escalado de algunas de las variables. Se utilizaron RStudio v.2024.09.1+394 (R Core Team, 2024) y Jamovi v2.318 (Jamovi Project, 2024) para la estimación de los efectos tanto directos como indirectos de las variables predictoras sobre el riesgo de abandono escolar de los estudiantes y el papel de las variables intermedias en los efectos indirectos como mediadores.

3. Resultados

En primer lugar, se realizaron estadísticos descriptivos para analizar el perfil de puntuaciones en las escalas administradas a los participantes. La puntuación media de la escala AGT fue en su índice global de 3.214 (DT = 0.680), lo que indica unas metas académicas generales medias-altas. En cuanto al PSSM, sentido de pertenencia a la escuela, fue el cuestionario con una puntuación media más alta (M = 3.59, DT = 0.59), seguido del MSLSS, satisfacción vital, con una media de 3.13 (DT = 0.73). La actitud hacia la autoridad (AIA) obtuvo las puntuaciones medias más bajas (M = 2.55, DT = 0.53).

TABLA 1. Medias, desviaciones estándar, puntuaciones mínimas y máximas.

| | M | DT | Mín | Máx |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
| PSSM | 3.586 | 0.589 | 1.889 | 5.000 |
| AIA | 2.548 | 0.530 | 1.158 | 4.368 |
| AGT | 3.214 | 0.680 | 1.000 | 4.800 |
| MSLSS | 3.134 | 0.731 | 1.083 | 4.917 |

Posteriormente, se procedió a analizar el efecto de la nacionalidad sobre el conjunto de variables (AGT, PSSM, MSLSS, AIA). Para ello, se llevó a cabo un análisis multivariado (MANOVA). Los resultados mostraron un efecto multivariante estadísticamente significativo de la nacionalidad sobre el conjunto de variables dependientes, $\Lambda = 0.977$, $F(4, 505) = 2.98$, $p = .019$, $\eta^2_p = .023$, lo que sugiere diferencias generales (efectos globales en el conjunto de variables dependientes) entre los grupos. Sin embargo, los ANOVA univariantes posteriores no evidenciaron diferencias relevantes en ninguna de las variables individuales ($p > .10$). En conjunto, los resultados indicaron un efecto global (leve) pero no específico de la nacionalidad en las dimensiones analizadas. Por ello, se descartó seguir profundizando en esta línea de investigación.

A continuación, se procedió a examinar las diferencias en las puntuaciones en función de los niveles de estudio paterno y materno en los diferentes constructos analizados. Estas revelaron que no existía diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$ en todas las escalas, en ambos casos). Sin embargo, en la escala AGT sí hubo diferencias estadísticamente signifi-

cativas, tanto en el nivel de estudios de la madre [$F(2, 438) = 5.516; p < .01; \eta^2 = 0.025$] como del padre [$F(2, 398) = 5.765; p < .01; \eta^2 = 0.028$]. Estas diferencias se dieron, en el caso de la madre, entre estudios secundarios y universitarios, siendo los estudios universitarios los que más alto puntuaban [$t(438) = -3.238; p_{\text{Bonf.}} = .004; d = -0.54$]. Por lo que respecta al nivel de estudios del padre, las comparaciones por grupos indicaron que, tras la corrección de Bonferroni, existían diferencias entre los grupos de nivel de estudios primarios y secundarios [$t(398) = -2.576; p_{\text{Bonf.}} = .031; d = -0.442$] y entre los grupos secundarios y universitarios [$t(398) = -3.384; p_{\text{Bonf.}} = .002; d = -0.580$], siempre a favor del nivel de estudios más alto.

Posteriormente, se procedió al análisis de las relaciones lineales para, después, realizar un *path* análisis. El análisis correlacional se ejecutó entre las variables cuantitativas de riesgo de abandono, con los constructos de satisfacción vital, sentido de pertenencia, actitudes negativas y metas académicas. Para realizar el análisis paramétrico se normalizaron las puntuaciones de riesgo mediante una transformación de la variable ordinal.

El análisis de las correlaciones de Pearson reveló que existían relaciones estadísticamente significativas entre el riesgo de abandono y todas las variables de estudio analizadas. Tal y como muestra la tabla 2, existieron relaciones negativas y estadísticamente significativas, aunque con tamaño del efecto bajo, entre el riesgo y el nivel de estudios materno ($r = -0.194; p < .001$) y paterno ($r = -0.175; p < .001$), indicando que, a mayor nivel de estudios, en ambos casos, menor riesgo de abandono. Del mismo modo, existieron relaciones inversas entre el AGT ($r = -0.272; p < .001$), MSLSS ($r = -0.208; p < .001$) y PSSM ($r = -0.187; p < .001$) con el riesgo de abandono, siendo estas relaciones negativas en todos los casos, excepto con la AIA ($r = 0.257; p < .001$). Estos resultados indicaron que a mayor puntuación en las escalas mencionadas menor riesgo de abandono, excepto en las actitudes negativas frente a la autoridad (AIA), que mostró mayores puntuaciones con mayor riesgo de abandono.

Como cabía esperar, el AGT se relacionó de forma estadísticamente significativa y positiva, con tamaño del efecto bajo, con el MSLSS ($r = 0.481; p < .001$) y con el PSSM ($r = 0.335; p < .001$), y de forma negativa con la AIA ($r = -0.309; p < .001$), el cual, a su vez, también se relacionaba de forma negativa con un tamaño del efecto moderado, con el MSLSS ($r = -0.640; p < .001$). Estas relaciones corroboraban de forma lineal nuestra hipótesis inicial y permitían plantearnos el siguiente paso de forma predictiva.

TABLA 2. Correlaciones de Pearson entre variables continuas del estudio.

| Variable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| 1. M.Edu. | — | | | | | | |
| 2. F.Edu. | 0.587*** | — | | | | | |
| 3. Risk | -0.194*** | -0.175*** | — | | | | |
| 4. AGT | 0.150** | 0.154** | -0.272*** | — | | | |
| 5. MSLSS | 0.013 | 0.070 | -0.208*** | 0.481*** | — | | |
| 6. ACAI | -0.068 | -0.097 | 0.257*** | -0.309*** | -0.640*** | — | |
| 7. PSSM | 0.086 | 0.039 | -0.187*** | 0.335*** | 0.644*** | -0.613*** | — |

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Posteriormente se realizó un *path* análisis. El ajuste del modelo mostró valores iniciales de $S-B \chi^2 = 56.595; df = 13; p < .001$. Los índices de ajuste adicionales revelaron que el ajuste del modelo teórico a los datos era bueno: CFI = 0.936, TLI = 0.901, SRMR = 0.066, RMSEA = 0.08(0.06-0.11).

La tabla 3 presenta las estimaciones de los parámetros del modelo de *path* análisis propuesto, proporcionando información sobre las relaciones entre los constructos clave. Los re-

sultados indican una relación negativa estadísticamente significativa entre el MSLSS y la variable de riesgo ($\beta = -0.305$, $p < .001$), lo que sugiere que una mayor satisfacción con la vida está vinculada a un menor riesgo de abandono. De manera similar (pero de forma negativa), el PSSM predice fuertemente la AIA ($\beta = -0.652$, $p < .001$), enfatizando de este caso que el sentido de pertenencia a la escuela explica actitudes más positivas hacia la autoridad.

Además, el AGT predijo positivamente el PSSM ($\beta = 0.362$, $p < .001$), reforzando el papel de las tendencias de metas de logro en la promoción del sentido de pertenencia escolar. Sin embargo, tanto el AGT ($\beta = -0.222$, $p < .001$) como el PSSM ($\beta = -0.652$, $p < .001$) predecían negativamente la AIA, como cabía esperar. Cabe destacar que la AIA muestra el efecto más fuerte en el modelo, prediciendo significativamente el MSLSS ($\beta = -0.871$, $p < .001$), destacando su influencia crítica en la satisfacción con la vida.

En cuanto al nivel de educación materna, educación de la madre 1 y 2 indican cómo cambia el modelo respecto al grupo de referencia (nivel 1: educación primaria o básica; nivel 2: educación secundaria o universitaria). La educación de la madre nivel 2 (M.Educ2) predijo significativamente el AGT ($\beta = 0.256$, $p = .014$), mientras que educación de la madre nivel 1 (M.Educ1) no alcanza significación estadística. Esto sugiere que mayores niveles de educación de la madre pueden contribuir a una mayor orientación a metas de logro en los estudiantes.

En general, el modelo destaca cómo las metas académicas actúan como un elemento central en la dinámica de los demás constructos, influyendo en el sentido de pertenencia escolar, reduciendo las actitudes negativas y, en última instancia, aumentando la satisfacción con la vida de los estudiantes. Todo este proceso se traduce en un menor riesgo de abandono, evidenciando la importancia de fortalecer la orientación hacia el logro académico. Finalmente, este efecto parece ser desencadenado por la educación materna, ya que niveles más altos de estudios en las madres están asociados con una mayor tendencia a establecer metas académicas más elevadas y reducir el riesgo de abandono.

TABLA 3. Estimaciones de los parámetros del modelo de ruta.

| Pred | Dep | Estimate | SE | 95%CI | | z | p | |
|---------|-------|----------|-------|--------|--------|--------|---------|--------|
| | | | | Lower | Upper | | | |
| MSLSS | Risk | -0.062 | 0.010 | -0.082 | -0.041 | -0.305 | -6.018 | < .001 |
| AGT | PSSM | 0.339 | 0.045 | 0.252 | 0.426 | 0.362 | 7.613 | < .001 |
| PSSM | AIA | -0.531 | 0.035 | -0.600 | -0.462 | -0.652 | -15.097 | < .001 |
| AGT | AIA | -0.169 | 0.033 | -0.234 | -0.103 | -0.222 | -5.064 | < .001 |
| AIA | MSLSS | -1.271 | 0.067 | -1.402 | -1.140 | -0.871 | -19.043 | < .001 |
| M.Educ1 | AGT | 0.175 | 0.135 | -0.090 | 0.440 | 0.136 | 1.293 | 0.196 |
| M.Educ2 | AGT | 0.325 | 0.133 | 0.065 | 0.585 | 0.256 | 2.449 | 0.014 |

El análisis de las rutas especificadas como parámetros de efectos indirectos en el modelo muestra relaciones estadísticamente significativas y útiles para comprender los factores que influyen en el riesgo de abandono escolar.

En primer lugar, el camino AGT \Rightarrow PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Riesgo presenta un β de -0.063 ($p < .001$), indicando una relación negativa significativa a través de las diferentes variables. Esto sugiere que un mayor enfoque en metas académicas conduce a un mayor sentido de perte-

nencia a la escuela, menos actitud negativa hacia la autoridad y, con ello, una mayor satisfacción de vida, lo que, por ende, reduce el riesgo de abandono escolar.

De manera similar, el camino $AGT \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo muestra un β de -0.059 ($p < .001$), reforzando la idea de que las metas académicas tienen un efecto indirecto en el riesgo de abandono escolar a través de las actitudes negativas y la satisfacción con la vida.

Por otro lado, el camino $PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo muestra una β de -0.174 ($p < .001$), lo que refuerza el papel protector del sentido de pertenencia a la escuela en la reducción de las actitudes negativas, la mejora de la satisfacción vital y la reducción del riesgo de abandono.

En cuanto al camino $AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo, los resultados sugieren un β positivo de 0.266 ($p < .001$), lo que indica que una mayor puntuación en actitudes negativas aumenta el riesgo de abandono escolar a través de su impacto negativo en la satisfacción con la vida.

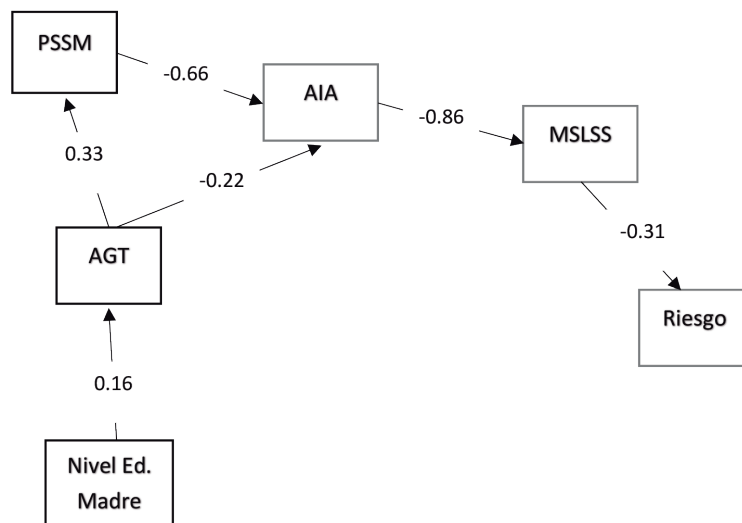
En lo que respecta a los estudios maternos, el camino $M.Educ1 \Rightarrow AGT \Rightarrow PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo no muestra una relación significativa ($\beta = -0.009$; $p = 0.209$), lo que indica que el nivel educativo de las madres en este grupo no tiene un impacto directo ni indirecto relevante en el riesgo de abandono. Lo mismo ocurre con el camino $M.Educ1 \Rightarrow AGT \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo ($p > .05$). Sin embargo, en el caso de $M.Educ2$, ambos caminos, $M.Educ2 \Rightarrow AGT \Rightarrow PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo ($\beta = -0.016$; $p = 0.037$) y $M.Educ2 \Rightarrow AGT \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow$ Riesgo ($\beta = -0.015$; $p = 0.045$), muestran una relación significativa, indicando que un nivel más alto de educación materna (madres con educación universitaria) tiene un efecto indirecto positivo, mejorando las metas académicas, el sentido de pertenencia a la escuela, la satisfacción con la vida y, en última instancia, reducir el riesgo de abandono.

TABLA 4. Parámetros definidos para los efectos indirectos en el modelo de análisis de trayectoria.

| Path | b | SE | 95%CI | | β | z | p |
|---|--------|-------|--------|--------|---------|--------|-------|
| | | | Lower | Upper | | | |
| AGT \Rightarrow PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.014 | 0.003 | -0.020 | -0.008 | -0.063 | -4.616 | <.001 |
| AGT \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.013 | 0.004 | -0.020 | -0.006 | -0.059 | -3.629 | <.001 |
| PSSM \Rightarrow ACAI \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.042 | 0.007 | -0.055 | -0.028 | -0.174 | -5.962 | <.001 |
| AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | 0.078 | 0.013 | 0.053 | 0.103 | 0.266 | 6.147 | <.001 |
| M.Educ1 \Rightarrow AGT \Rightarrow PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.002 | 0.002 | -0.006 | 0.001 | -0.009 | -1.257 | 0.209 |
| M.Educ1 \Rightarrow AGT \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.002 | 0.002 | -0.006 | 0.001 | -0.008 | -1.251 | 0.211 |
| M.Educ2 \Rightarrow AGT \Rightarrow PSSM \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.005 | 0.002 | -0.009 | -0.000 | -0.016 | -2.082 | 0.037 |
| M.Educ2 \Rightarrow AGT \Rightarrow AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Risk | -0.004 | 0.002 | -0.008 | -0.000 | -0.015 | -2.007 | 0.045 |

Nota: El efecto de M.Educ1 y M.Educ2 representa cómo cambia el modelo con respecto al grupo de referencia (nivel 1: educación primaria o básica). M.Educ1 = madres con educación secundaria (vs. estudios primarios). M.Educ2 = madres con educación universitaria (vs. estudios primarios).

FIGURA 2. Resumen del modelo de trayectoria con coeficientes estandarizados.



Finalmente, el análisis de los coeficientes de determinación (R^2) mostraron que las variables del modelo tenían un impacto significativo en las variables dependientes: Riesgo tuvo un R^2 de 0.093 ($p < .001$), indicando que el 9.3 % de la variabilidad puede ser explicada por las variables del modelo; sentido de pertenencia tuvo un $R^2 = 0.131$ ($p < .001$), explicando el 13.1 % del modelo; actitud hacia la autoridad tuvo un $R^2 = 0.579$ ($p < .001$), explicando el 58 %; satisfacción vital tuvo un $R^2 = 0.759$ ($p < .001$), explicando el 75 % de la variabilidad; y, finalmente, metas académicas tuvo un R^2 de 0.027 ($p = 0.017$), que explica el 2.7 %. Sin embargo, su valor de $p < .05$ sugiere que, aunque pequeño, su efecto es estadísticamente significativo.

4. Discusión

El objetivo era evaluar el impacto del nivel de estudios materno en el riesgo de abandono escolar de los hijos, mediado por las variables: metas académicas, satisfacción vital, sentido de pertenencia a la escuela y actitud hacia la autoridad.

Si se analiza el nivel de estudios de los progenitores en función de las variables analizadas, se observa cómo este influye en las metas académicas. En ambos casos (padre y madre), presenta que, a mayor nivel de estudios de los progenitores mayores metas académicas en los hijos (Dixon *et al.*, 2018; Fajardo *et al.*, 2017). Por tanto, se evidencia que las expectativas familiares en torno a los estudios se reproducen en los hijos. Por el contrario, el nivel de estudios de los progenitores no tiene impacto en la satisfacción vital, sentido de pertenencia a la escuela y actitud hacia la autoridad. Da Cuña *et al.* (2014), por su parte, no encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico en función del nivel de estudios familiar.

Si se analiza el nivel de riesgo de abandono en función de las variables, se observa cómo todas ellas tienen influencia. Por un lado, a mayor nivel de estudios de los progenitores, menor riesgo de abandono escolar. La misma tendencia presentan las metas académicas, la satisfacción vital y el sentido de pertenencia a la escuela. Además, a mayores metas académicas, mayor satisfacción personal (Zakaria & Abdul, 2017), mayor sentido de pertenencia a la escuela (Montero & Turcatti, 2022), y menor riesgo de abandono. Estos resultados parecen lógicos, ya que cuando uno tiene altas expectativas en torno a sus estudios (Ortega *et al.*, 2016), se siente bien consigo mismo y comprometido con la escuela, no se plantea abandonar los estudios. Por el contrario, cuando uno tiene una actitud negativa frente a la autoridad (director

o profesores) tiene mayor riesgo de abandonar los estudios. Esta tendencia coincide con la reportada por Griffiths *et al.* (2019) y Montes & López (2022).

Si se analiza la dependencia entre variables, se observa cómo hay relación entre el sentido de pertenencia a la escuela y las actitudes negativas hacia la autoridad. Es decir, a mayor sentido de pertenencia mejor actitud hacia la autoridad. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Carrasco & Luzón (2019) y John *et al.* (2018). También se observa como unas altas metas académicas se relacionan con un mayor sentimiento de pertenencia a la escuela. Este resultado es compartido por Valle *et al.* (2006). Por último, la suma de ambas variables (sentido de pertenencia y metas académicas), también influye en las actitudes hacia la autoridad. Mayor sentido de pertenencia y metas académicas altas suponen una actitud más positiva hacia la autoridad. Otras investigaciones (Cava *et al.*, 2013), también recogen la influencia de las actitudes negativas frente a la autoridad en la satisfacción vital. Nuestra investigación, por el contrario, no ha encontrado esta relación.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre los diferentes constructos y la nacionalidad de los estudiantes, se observa como el efecto multivariado sugiere un patrón global distinto entre nacionalidades. Sin embargo, la magnitud del efecto indica que estas diferencias no son sustanciales y deben interpretarse con cautela. Futuros estudios podrían indagar sobre estos efectos con muestras más amplias y representativas.

Si se analiza el nivel de educación materna con el riesgo de abandono escolar, mediado por las diferentes variables, se observa como las metas académicas se convierten en el elemento central del modelo (Tan, 2017; Tazouti & Jarlégan, 2019). Por un lado, unas altas metas académicas provocan un mayor sentido de pertenencia y mayor satisfacción vital (Rodríguez-Rodríguez, 2022). Del mismo modo, unas elevadas metas académicas conllevan una actitud más positiva hacia la autoridad (Mitchall & Jaeger, 2017). Todo ello provoca un menor riesgo de abandono escolar. El trabajo de Mendoza *et al.* (2024) habla, en ese sentido, del poder de modelado de las familias respecto a las creencias y actitudes frente a la educación. Además, se observa cómo el elemento desencadenante es el nivel de estudios materno, ya que, a mayor nivel de estudios materno, metas académicas más elevadas en el estudiante. Resultados similares presentan Rodríguez-Rodríguez (2022), Häfner *et al.* (2018) y Li & Xie (2020). Alonso-Carmona (2019) y Lazarides *et al.* (2017) afirman que esta realidad se debe a una mayor involucración y participación de las madres en la educación de los hijos, así como una mayor influencia en sus valores, creencias, aspiraciones y actitudes. En esa misma línea, Machancoses (2021) habla de la feminización del cuidado familiar.

Los coeficientes de trayectoria observados permiten reforzar el marco teórico que vincula la influencia parental con los procesos motivacionales y psicoeducativos que median en el riesgo de abandono escolar. Concretamente, los efectos indirectos significativos del nivel educativo materno sobre el riesgo de abandono a través de AGT, PSSM, AIA y MSLSS sugieren que un mayor nivel educativo de las madres actúa como un recurso de capital cultural y motivacional (Rodríguez-Rodríguez, 2022). En este sentido, las madres con mayor educación tienden a promover una mayor valoración del logro académico y expectativas más altas, lo que se traduce en una orientación hacia metas de aprendizaje más adaptativas (Mitchall & Jaeger, 2017).

El efecto inicial de AGT sobre PSSM y AIA guarda estrecha relación con la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), confirmando que las metas académicas más orientadas al aprendizaje mejoran el sentido de pertenencia (vínculo con la escuela) y promueven actitudes más positivas hacia las normas y figuras institucionales.

El camino AIA \Rightarrow MSLSS \Rightarrow Riesgo muestra que las actitudes negativas hacia la autoridad se relacionan con una menor satisfacción vital y un mayor riesgo de abandono escolar. Este resultado complementa patrones similares que vinculan la desconfianza institucional y la desconexión escolar con un menor bienestar y una mayor vulnerabilidad (Bryk & Schneider, 2002; Fernández-Zabala *et al.*, 2016). Por tanto, las actitudes hacia la autoridad reflejan el nivel de confianza y ajuste psicosocial del alumnado, más que un simple rasgo individual.

5. Conclusiones

El Consejo de Europa (2011), en su Recomendación Relativa a las Políticas para Reducir el Abandono Escolar Prematuro, se planteaba como objetivo prioritario reducir el abandono escolar —a menos del 10 % a más tardar en 2020—, como medida para paliar el riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social. Este objetivo queda lejos de cumplirse. Además, a los Estados miembros les recomendaba prestar atención a los siguientes aspectos: identificar los principales factores que llevan al abandono escolar prematuro y velar por establecer estrategias apropiadas para los grupos que presentan mayor riesgo de abandono: niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, inmigrantes o gitanos, o con necesidades educativas especiales.

Los resultados demuestran la necesidad de potenciar las metas académicas de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, así como reforzar su sentido de pertenencia a la escuela y su satisfacción vital. Estas variables sirven como factores de protección frente a las actitudes negativas hacia la autoridad y el riesgo de abandono escolar. Del mismo modo, favorecer el desarrollo académico y cultural de las familias, fundamentalmente de las madres, también ejerce un papel importante como factor de protección. Por ello, es necesario llevar a cabo diferentes intervenciones con alumnado vulnerable: establecer programas para mejorar la autoestima y el autoconcepto, con el objeto de aumentar sus expectativas académicas y su nivel de satisfacción vital; implementar actividades desde los centros escolares para favorecer el sentido de pertenencia a la escuela; y, por último, establecer mecanismos y ayudas, a nivel político, para permitir a las mujeres prolongar sus estudios más allá de la enseñanza básica.

En ese sentido, se constata como la implementación de programas, políticas, ayudas o mecanismos que favorezcan el sentido de pertenencia a la escuela, generando un sentimiento positivo hacia el centro educativo, los docentes y el aprendizaje; el desarrollo de unas metas académicas (expectativas) altas, que persigan la excelencia y no el conformismo (cultura del esfuerzo); junto con el cuidado de los aspectos relacionados con la salud mental (satisfacción vital), dotando al alumno de un equilibrio emocional y personal, reduce las actitudes negativas hacia la autoridad y el riesgo de abandono escolar. Por ello, estos hallazgos deberían guiar las políticas y programas educativos, ya que tienen un impacto directo en el aprendizaje.

Por último, este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal empleado impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas, limitando las conclusiones a asociaciones observadas en un único momento temporal. En segundo lugar, el uso de medidas autorreportadas puede introducir sesgos de respuesta derivados de la deseabilidad social, errores de memoria o interpretaciones subjetivas de los ítems, lo que podría afectar a la precisión de los datos. Si bien se implementaron estrategias para reducir estos sesgos —como el uso de cuestionarios previamente validados y la garantía de confidencialidad y anonimato en la participación—, no es posible descartarlos completamente. Además, otra de las limitaciones afecta a la muestra, ya que se ha analizado, únicamente, al alumnado de un barrio de la ciudad de Valencia, con sus particularidades y características propias. Por ello, como línea de investigación futura —ya iniciada— se pretende analizar todos los barrios con un alto porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad de la ciudad de Valencia, para, de esta manera, presentar una visión general del problema del abandono escolar.

Contribuciones

Roberto Sanz Ponce. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador.

Laura Giaquinto. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador.

Pau García-Grau. Conceptualización, tratamiento de datos, redacción del borrador.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA)

No se ha hecho uso de la IA.

Financiación

El artículo no ha contado con financiación pública o privada.

Referencias

- Aguilar, M. A., Gil, P. & Ortega, J. F. (2020). Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de etnia gitana. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345-358. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.396131>
- Alonso-Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Ansari, A. & Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School Psychology*, 76, 48-61. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.010>
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M. & Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen & J. Long (eds.). *Testing Structural Equation Models*. SAGE.
- Carranza, R. F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Langan, S. K. & Cabrera-Orosco, I. (2022). Influence of family and academic satisfaction on life satisfaction among Peruvian university students: the mediating role of self-esteem. *Frontiers in Education*, 7, 867997. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.867997>
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>
- Consejo de Europa (2011). Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (Texto pertinente a efectos del EEE) (2011/C 191/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 191/1-C 191/6.
- Corrales, T., Waterford, M., Goodwin-Smith, I., Wood, L., Yourell, T. & Ho, C. (2016). Childhood adversity, sense of belonging and psychosocial outcomes in emerging adulthood: A test of mediated pathways. *Children and Youth Services Review*, 63, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.021>
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Barón, F. & Labajos, M. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 64-84. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1008>
- Day, E. & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement and adolescent academic outcomes: Exploring differences in beneficial strategies across racial/ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1332-1349. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0853-2>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Dixson, D. D., Keltner, D., Worrell, F.C. & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Durán, E. & Arias, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36.
- Escarbajal Frutos, A., Esssomba Gelabert, M. A. & Abenza Pastor, B. (2019). El rendimiento académico de los alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79-99. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.967>
- Eurydice (2021). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*. Eurydice Publications. Publications Office of the European Union.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. & Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.
- Ferraces Otero, M. J., Lorenzo Moledo, M., Godás Otero, A. & Santos Rego, M. A. (2020). Students' Mediator Variables in the Relationship between Family Involvement and Academic Performance: Effects of the Styles of Involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D. & Trizano, I. (2015). Estudio confirmatorio del cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar en Chile. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 160-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364006>
- Garnique, R. & Huanca, O. (2022). *Autoestima y satisfacción familiar como predictores de la satisfacción con la vida en universitarios de la sierra peruana* [Tesis de Maestría].
- Gbollie, C. & Keamu, H. P. (2017). Student academic performance: The role of motivation, strategies, and perceived factors hindering Liberian junior and senior high school students learning. *Education Research International*, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2017/1789084>
- Giaquinto, L., Sanz, R. & García-Grau, P. (2025). Academic Goals and Attitudes Towards Institutional Authority: A Relationship Mediated by Life Satisfaction and Sense of Belonging to the School. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(5), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15050088>
- González, C., Navas, L. & Torregrosa, G. (2000). Las metas en situación de aprendizaje: Un análisis en Primaria y Secundaria Obligatoria. En E. Marchena & C. Alcalde (eds.). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza*, 2, 744-748. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. & Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2019). Factors that Influence Early School Leaving: A Comprehensive Model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goss-Sampson, M.A. (2022). *Statistical analysis in JASP 0.16. 1: A guide for students*. University of Greenwich.
- Griffiths, A. J., Izumi, J. T., Alsip, J., Furlong, M. J. & Morrison, G. M. (2019). Schoolwide positive behavioral interventions and supports in an alternative education setting: Examining the risk and protective factors of responders and non-responders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1534224>

- Guzmán, J., Alfaro, J. & Varela, J. J. (2019). Sense of community and life satisfaction in Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 589-601. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9615-2>
- Häfner, I., Flunger, B., Dicke, A. L., Gaspard, H., Brisson, B., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). The Role of Family Characteristics for Students' Academic Outcomes: A Person-Centered Approach. *Child Development*, 89(4), 1405-1422. <https://doi.org/10.1111/cdev.12809>
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goal to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huayta, M., Turpo, J. & Mamani, O. (2022). Predictores de la satisfacción con los estudios en universitarios de salud durante la pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 20(57), 335-354.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Jiao, C., Wang, T., Liu, J., Wu, H., Cui, F. & Peng, X. (2017). Using exponential random graph models to analyze the character of peer relationship networks and their effects on the subjective well-being of adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8(583), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00583>
- John, E., Daun, N., & Moronski, K. (2018). *Public policy and higher education: Reframing strategies for preparation, access, and college success*. Routledge.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Knekta, E., Rowland, A. A., Corwin, L. A. & Eddy, S. (2020). Measuring university students' interest in biology: evaluation of an instrument targeting Hidi and Renninger's individual interest. *International Journal of STEM Education*, 7(23). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00217-4>
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L. & Nurmi, J. E. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and Individual Differences*, 51, 29-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>
- Li, W., & Xie, Y. (2020). The influence of family background on educational expectations: a comparative study. *Chinese Sociological Review*, 52(3), 269-294. <https://doi.org/10.1080/21620555.2020.1738917>
- Longás, J., De Querol, R., Cussó, I. & Riera, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. *Revista de Educación*, 386, 11-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/1082-989X.1.2.130>
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review Psychology*, 51, 201-226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- Machancoses, M. (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>
- Mendoza-Berjano, R., Gómez-Baya, D., Grasmeyer, A. J., Lorenzo-Fernández, M., López-Bermúdez, E. & Rubio-González, A. (2024). El absentismo en educación secundaria: prevalencia y perfiles del alumnado incluyendo características del contexto familiar y de la vinculación con el centro. *Educación XXI*, 27(2), 141-166. <https://doi.org/10.5944/educxxi.38573>
- Merino-Soto, C., Domínguez, S. & Fernández, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023*. Secretaría General Técnica.

- Mitchall, A. M. & Jaeger, A. J. (2018). Parental influences on low-income, first-generation students' motivation on the path to college. *The Journal of Higher Education*, 89(4), 582-609. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1437664>
- Montero, M. & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018404>
- Montes, O. & López, F. (2022). Gasto y políticas educativas en España. La relevancia de la asignación económica para el rendimiento académico. *EduPsyke*, 19(1), 1-34.
- Moreta, R., Gabior, I. & Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud & Sociedad*, 8(2), 172-184. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2017.0002.00005>
- Ortega, P., Macías, M. J. & Hernández, M. R. (2016). Causas de la deserción escolar en las telesecundarias de la zona 55. *Revista Huella de la Palabra*, 8, 31-54. <https://doi.org/10.37646/huella.vi8.491>
- Peña, J. C., Soto, V. E. & Calderón, U.A. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899.
- R Core Team (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Reicher, S. & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 24(3), 161-168. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1985.tb00677.x>
- Rodríguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D. & Padilla-Fuentes, G. (2019). Sense of belonging at school among children and adolescents in Chile: profiles and paths through decision tree. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 103-122. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Rodríguez Rodríguez, D. (2022). Análisis de la influencia de la familia en el rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria mediante árboles de decisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(3), 645-666. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.8267>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. & Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 77-90.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 683-701. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9156-3>
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Tan, C. Y. (2017). Do parental attitudes toward and expectations for their children's education and future jobs matter for their children's school achievement? *British Educational Research Journal*, 43(6), 1111-1130. <https://doi.org/10.1002/berj.3303>
- Tazouti, Y. & Jarlégan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>
- The Jamovi Project (2024). *Jamovi (Version 2.318)* [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Veas, A., López-López, J. A., Gilar-Corbi, R., Miñano, P. & Castejón, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving Spanish students: A mixed-effects analysis. *Psicothema*, 29(4), 533-538. <http://doi.10.7334/psicothema2016.283>

- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T. & Talledo-Sánchez, K. (2021). Satisfacción académica en estudiantes de Ciencias de la Salud antes y durante la pandemia COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(6), e4257. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/4257>
- Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E. & Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con las variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>
- Won, S., Wolters, C. A. & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 402-418. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277337>
- Xie, C. & Ma, Y. (2019). The mediating role of cultural capital in the relationship between socioeconomic status and student achievement in 14 economies. *British Educational Research Journal*, 45(4), 838-855. <https://doi.org/10.1002/berj.3528>
- Zakaria, A. & Abdul, N. (2017). Relationship between life satisfaction and academic achievement among trainee teachers. *Asian Journal of University Education*, 13(1), 93-112. <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/21909>

Biografías

Roberto Sanz Ponce. Profesor Titular. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia y Máster Universitario en Resolución de Conflictos en el Aula. Actualmente es docente e investigador en la Universidad Católica de Valencia. Director de la revista *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*; secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia, que dirige el profesor Juan Escámez; y miembro de la Junta Directiva del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana. Ha participado en un proyecto internacional, financiado por el Gobierno mexicano; tres Proyectos europeos Jean Monet; tres Proyectos nacionales de I+D+i; y un proyecto autonómico en la Comunidad Valenciana. Ha publicado 15 libros y 26 capítulos de libro y más de 50 artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales. Es evaluador de multitud de revistas indexadas de Educación tanto nacionales como internacionales. Y entre sus líneas de investigación destacan: la formación del profesorado, las competencias docentes y la resolución de conflictos.

 <https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

Laura Giaquinto. Graduada en Scienze dell' Educazione por el Istituto Universitario Suor Orsola Benincasa de Nápoles (2006). En 2016 obtuvo el Máster Universitario en Formación del Profesorado por la Universidad Católica de Valencia y, en 2022, el Máster en Asesoramiento Educativo y Mediación Familiar por la Universidad Villanueva de Madrid. Actualmente se desempeña como docente de Ciencias Sociales en la Universidad Europea de Valencia. Además, ejerce como especialista en mediación familiar, de forma autónoma, en la ciudad de Valencia, dentro del proyecto OR.ME: Orientación Educativa y Mediación Familiar. Su principal línea de investigación se centra en el fracaso escolar y el abandono educativo temprano.

 <https://orcid.org/0009-0008-8788-5660>

Pau García-Grau. Profesor Titular de Universidad. Doctor en Psicología por la Universidad Católica de Valencia y Máster Universitario en Investigación en CC. de la Actividad física y del Deporte, y Máster en Atención Integral a Personal con Discapacidad. Investigador posdoctoral 2017-2019 en la Universidad de Alabama, Facultad de Educación. Actualmente es docente e investigador en la Universidad Católica de Valencia. Investigador del Campus Capacitas. Ha liderado iniciativas internacionales de formación profesional, es codirector de la Oficina Europea de AT Basada en la Evidencia (EIEIO, Universidad de Alabama), ha publicado amplia-

mente y es investigador en proyectos nacionales y autonómicos. Ha publicado 2 libros y 20 capítulos de libro y más de 35 artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales. Es evaluador de multitud de revistas indexadas de educación tanto nacionales como internacionales. Y entre sus líneas de investigación destacan: la implementación de buenas prácticas en educación especial y atención temprana, las prácticas centradas en la familia e inclusión socioeducativa, la formación del profesorado y las competencias docentes.



<https://orcid.org/0000-0002-6790-9089>